



Revista de  
**Educación**

Mayo-agosto

1978

N.ºs 256-257



**Tendencias en la  
enseñanza superior  
de Europa Occidental**

- **CONSEJO DE EUROPA: LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA  
TERCIARIA EN EUROPA OCCIDENTAL**

CONSEJO DE REDACCION

*Presidente:*

Miguel Angel Sánchez-Terán  
Hernández.

*Asesores del Consejo de Redacción:*

Directores de los Institutos de  
Ciencias de la Educación.

*Director:*

Gonzalo Junoy

*Equipo de Redacción:*

Germán Gómez  
Enrique Guerrero  
Pedro de Blas  
Inmaculada Martín Caro  
María Luisa Robles

---

La Dirección de la Revista no se hace  
responsable de los juicios personales de  
sus colaboradores

---



© Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

Publicación de la Secretaría General  
Técnica del Ministerio de Educación  
y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14 (España)  
Edita: Servicio de Publicaciones del MEC  
Ciudad Universitaria, Madrid-3 (España)  
Depósito legal: M. 57/1958

Imprime: Héroes, S.A.—Torrelara, 8.—Madrid-16

Números 256-257 ● Mayo-agosto 1978

**SUSCRIPCIONES, EN EL SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO  
DE EDUCACION Y CIENCIA  
CIUDAD UNIVERSITARIA - MADRID-3 (ESPAÑA) - TELEFONO 449 77 00**



# Sumario

	Págs.
EDITORIAL ... ..	3
ESTUDIOS GENERALES	
BERTRAND SCHWARTZ: La apertura de la Universidad a los adultos ... ..	5
GONZALO JUNOY: Algunos ejemplos de diversificación de la enseñanza superior en Europa occidental ... ..	12
WILLIAM D. HALLS: Diez años de enseñanza superior en Europa occidental ... ..	34
JOHN EGGLESTON: Desarrollos en la enseñanza terciaria en el Reino Unido ... ..	47
VINCENZO USSANI: Los estudios superiores en Italia ... ..	64
SONANGE LARCEBEAU: La enseñanza superior en Francia durante el transcurso del último decenio ... ..	82
S. WIEGERSMA: Nuevas tendencias e innovaciones en la enseñanza terciaria en los Países Bajos ... ..	101
HEINZ DRAHEIM: Una década de reforma de la enseñanza superior en la República Federal de Alemania ... ..	124
ROSELYNE CRAUSAZ: Diversificación de la enseñanza terciaria en Suiza ... ..	136
MARIANO APARICIO: Panorámica de la educación universitaria en España ... ..	186
SANTIAGO ALEGRE: Enseñanza superior y empleo en España. ... ..	206

OTROS ESTUDIOS

- CONSEJO DE EUROPA: La reforma de la enseñanza terciaria en Europa occidental ... .. 227

DOCUMENTACION

- La enseñanza superior británica en los años 90. Informe del Ministerio de Educación y Ciencia y del Ministerio de Educación de Escocia (1978) ... .. 246

CRONICA LEGISLATIVA

- ALEMANIA FEDERAL: Texto íntegro de la Ley-marco de enseñanza superior de la República Federal de Alemania (26 de enero de 1976) ... .. 269

ACTUALIDAD EDUCATIVA

- Información educativa: **Comunidad Económica Europea:** Programa para explicar a los niños el Mercado Común.—**Francia:** Más dificultades a los candidatos extranjeros en las universidades francesas. El porvenir del sistema educativo está vinculado a la formación de los maestros. Los sindicatos de profesores piden a los padres una explicación.—**Italia:** Protestas ante el proyecto de reforma universitaria.—**Malta:** Acceso a los estudios universitarios.—**Países Bajos:** Declaración del Gobierno sobre política educativa.—**República Federal de Alemania:** Se piden mayores responsabilidades para el Gobierno Federal en materia de educación. Elaboración de leyes universitarias en los Estados federados. Se investiga la ideología política de los candidatos a la función pública. Carrera de medicina: a partir de 1979, test a elección ... .. 307

- BIBLIOGRAFIA ... .. 325

NOTAS CRITICAS

- OLIVEROS, F. OTERO: Educación y manipulación. SARRAMONA, J.: Tecnología de la enseñanza a distancia. QUINTANA CABANAS, J. M.: La pedagogía moderna. SEAGE, J.; GUERRERO, E., y QUINTANA, D.: Una pedagogía de la libertad: la Institución Libre de Enseñanza. PALAZUELOS, E.: Movimiento estudiantil y democratización de la Universidad. EXISTIR: Cuadernos de expresión.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS.

# Editorial

*Los sistemas de enseñanza superior en Europa occidental deben hacer frente a problemas de adaptación y reorientación en los que pocos pensaron durante el período de euforia de los años 60, cuando el rápido crecimiento de la enseñanza superior correspondía a un progreso económico sin precedente que garantizaba pleno empleo a las promociones de graduados que se habían beneficiado del proceso de democratización de los estudios. La afluencia de recursos públicos a la enseñanza superior reforzaba la creencia de la rentabilidad de las inversiones en educación.*

*Pero en los últimos años la perspectiva de desempleo de titulados, la recesión general y la disminución de los gastos públicos en enseñanza superior han llevado a los gobiernos y a las propias instituciones de enseñanza superior a revisar muchas de las ideas aceptadas en la década anterior.*

*Los artículos recogidos en este número de la REVISTA DE EDUCACION tratan de proporcionar una perspectiva sintética y comparada de los desarrollos más significativos que vienen produciéndose desde hace pocos años en los sistemas de enseñanza superior de Europa occidental. Si bien no existe un esquema único de organización y de estructura de la enseñanza superior, los caracteres comunes de los sistemas de enseñanza superior y de sus problemas explican los aspectos análogos de las reformas introducidas.*

*El estudio de los casos nacionales revela la necesidad de un sistema de enseñanza superior que responda a las exigencias siguientes: satisfacer las necesidades de formación (profesional o no) de todos los jóvenes de 18-19 años aptos para los estudios superiores, así como de los adultos que en cualquier momento de su vida desean reciclarse, perfeccionarse o simplemente mejorar sus conocimientos; enseñar no sólo los métodos de pensamiento y las técnicas existentes, sino también los principios que permiten transformar estos modos de pensamiento y estas técnicas a fin de adaptarlas a las complejidades de un mundo en mutación; dar oportunidades iguales de adquirir una buena formación superior a toda la población.*

*En el caso de las universidades se les pide, además —como una de las consecuencias de la crisis económica—, una «profesionaliza-*

*ción» de sus enseñanzas, una mayor adaptación a las necesidades de la economía y de la sociedad. Si bien es cierto que en un período de austeridad económica existe una mayor preocupación por el mercado de empleo de los graduados, no debe perderse de vista que una formación centrada únicamente en la producción de competencias técnicas no resolverá los problemas de los sistemas de enseñanza superior. La universidad debe conciliar su responsabilidad de servir a los intereses de la nación con su vocación, que siempre ha sido promover la libertad de espíritu, servir a la verdad libremente, poner la ciencia y todos sus recursos al servicio del desarrollo del hombre integral, individual y colectivo.*

*Es sumamente difícil predecir con una gran certeza cuáles serán las necesidades de los próximos diez o quince años. Pero es preciso poder adaptar los planes de desarrollo de la enseñanza superior a las necesidades cambiantes y considerar la formación de los estudiantes de forma suficientemente amplia para que puedan, durante su vida profesional, hacer frente a nuevas exigencias. En esta perspectiva se inscribe la preocupación de diálogo entre universidad y sociedad, la orientación de los estudiantes sobre las salidas profesionales, las enseñanzas de reciclaje, la vinculación entre la enseñanza secundaria y la enseñanza superior.*

*Entre los temas susceptibles de retener la atención de las autoridades y de los miembros de la comunidad universitaria está el de la aplicación del principio de la educación permanente. La instrucción ya no puede compararse a un tesoro acumulado durante los años pasados en la escuela, ni puede ya pensarse en una formación completa, acabada, sino en una formación que pueda fácilmente completarse mediante el autoaprendizaje continuo. Tampoco el estudiante es ya aquel que después de finalizar su enseñanza secundaria tuvo el privilegio de frecuentar la universidad durante un número determinado de años. La participación en los bienes de la cultura significa igualdad de oportunidades, posibilidad de perfeccionamiento personal; es toda la población la que pide beneficiarse de la adquisición del saber. Por ello, la universidad no puede permanecer al margen del proceso tendente a permitir el acceso a la cultura y a los conocimientos a todos los que tienen la capacidad y la voluntad para hacerlo, cualquiera que sean sus circunstancias personales.*

# Estudios generales

## LA APERTURA DE LA UNIVERSIDAD A LOS ADULTOS

Bertrand SCHWARTZ \*

### INTRODUCCION

La formación de adultos se desarrolla en todas partes a gran velocidad. La universidad, como todas las demás instituciones educativas se encuentra dentro de esta tendencia.

- Fuerzas externas, la «demanda social» aumenta a pesar de que, en numerosos países, se muestre desconfianza respecto de la universidad.
- Fuerzas internas, a pesar de que numerosos docentes temen que la apertura hacia el exterior les lleve a perder su independencia y/o a olvidar su vocación.

Se lanza, pues, cada vez más hacia nuevas actividades, pero se plantea entonces el difícil problema de la elección, de la definición de una política, por el convencimiento que tienen las universidades de que no tener ninguna es tener una.

El objetivo de esta breve nota consistirá en definir algunas y ver cómo cada universidad puede proceder para definir la suya.

### ALGUNAS POLITICAS POSIBLES

(El orden adoptado para describirlas no traduce, en modo alguno, un juicio de valor acerca de su interés.)

Hasta estos últimos años en Europa, la universidad no estaba abierta a los adultos. No quiere decir que los rechazara, pero como no organizaba nada especial para ellos, éstos no acudían a la misma. Al preparar para los diplomas de la enseñanza superior, sólo recibían a los estudiantes que poseían los requisitos previos.

\* Catedrático de la Universidad de París.

1.º Primera apertura: recibir a adultos que preparan los diplomas tradicionales y titulares de requisitos previos «organizando una formación especial para ellos».

Naturalmente se piensa, en primer lugar, en organizar los horarios: cursos nocturnos, seminarios durante los fines de semana o las vacaciones. Se sabe actualmente que no se va muy lejos. Pocos son los adultos que se presentan; el esfuerzo es demasiado grande. (La creación de vacaciones —formación remunerada— constituye, desde este punto de vista, una mejora muy importante, ya que los beneficiarios de estas vacaciones pueden seguir las formaciones «normales».)

Pero existen otras modalidades de apertura, como en la Universidad de Vicennes, en Francia, por ejemplo, en la que se han adoptado las siguientes medidas:

- Los cursos tienen lugar por la noche y el sábado.
- Los diplomas están formados por unidades o módulos reagrupados:
  - 15 en el eje llamado principal,
  - 10 en el eje llamado secundario, y
  - 5 totalmente libres.

Hasta aquí, nada nuevo. Pero el sistema es profundamente innovador en la concepción de la aproximación al saber; cada módulo está constituido, a la medida, por el conjunto estudiantes-docentes que negocian los objetivos. La idea es que existen tantas maneras de asimilar los saberes y los contenidos (en el sentido de los ejemplos elegidos) como individuos o grupos (hay que subrayar aquí que esta universidad no comprende ni facultad de ciencias, ni facultad de medicina).

Unos objetivos definidos por el grupo, unas modalidades de evaluación igualmente negociadas en el seno del grupo: no vemos bien cómo un cambio de este tipo podría ser «real» y «auténtico» sin una modificación completa de la evaluación, de sus modalidades y, sobre todo, de su espíritu.

El cambio introducido aquí no se limita a problemas de organización, sino al de las relaciones «maestros-alumnos». El maestro abandona gran parte de su poder a los alumnos, acepta compartirlo con ellos.

La Universidad de Roskilde, en Dinamarca, ha ido todavía más lejos. Todos los estudiantes trabajan por proyectos colectivos a partir de los que definen ellos mismos, desde luego con la autorización y la asistencia de los profesores, pero con gran libertad, los objetivos, los contenidos, los temas, los métodos de su aprendizaje. La apertura es, en este caso, muy grande en la medida en que los proyectos están en relación directa con los problemas del medio ambiente.

2.º Pero, la universidad puede querer ofrecer también una segunda oportunidad a adultos de nivel «inferior».

Numerosas universidades francesas se han movido en este sentido. Organizan formaciones de preparación y exámenes especiales de ingreso en la universidad. Lo interesante, en este caso, es que llegan a modificar, bastante rápidamente, los contenidos mismos de los diplomas «tradicionales». En efecto, al ser conscientes de que dichas preparaciones para el ingreso

en la universidad exigen una individualización de la enseñanza, descubren rápidamente que una vez que han ingresado, estos adultos «soportan mal» los métodos tradicionales. Se plantean entonces la cuestión de los objetivos de los diplomas tradicionales y —varios se encuentran en esta fase— han definido nuevos diplomas, a pesar de que conservan el mismo título, diplomas que los innovadores esperan adoptar para los estudiantes «normales». Buen ejemplo de retroacción de la formación continua sobre la formación inicial, buena ilustración para el concepto de educación permanente.

3.º Numerosas universidades han inaugurado otras formas de apertura aceptando deliberadamente «olvidar», tanto el concepto de diploma como el de nivel.

El caso más frecuente es aquél en el que la universidad ofrece «cursos según petición». (De hecho se trata más bien de instituciones no universitarias, aunque se llamen frecuentemente universidades populares.) Pero queremos señalar más bien otra hipótesis, aquella en la que la «cultura» o la formación adopta la forma de una reflexión colectiva sobre el medio ambiente.

Será, por ejemplo, una universidad que ofrece a los «comités de empresa» o a «asociaciones de barrios» una reflexión sobre las consecuencias del desarrollo de la energía nuclear o sobre los peligros de tal o tal producción química o sobre los problemas de la vida cotidiana.

4.º Algunas universidades empiezan una forma de apertura muy diferente, mediante acciones de investigación-formación colectiva. Es el caso, por ejemplo, de la Universidad de Ginebra, que intenta la operación siguiente: al observar que el número de accidentes graves en la clase de gimnasia es muy elevado, se inicia una investigación que da como resultado el descubrimiento de que algunos niños tienen más accidentes que otros (por ejemplo, los zurdos, los disléxicos), que algunos ejercicios producen más accidentes que otros. Entonces empieza la acción colectiva. Se formarán «relés», maestros en ejercicio que, con todos sus colegas de la ciudad, iniciarán una nueva investigación que asociará, además de la universidad, los padres, médicos, psicólogos y otros docentes.

Acción, investigación, formación colectiva:

— acción: la finalidad consiste en reducir los accidentes, lo cual se hará a través de

— una investigación, pues se investigará

- cuáles son las causas de los accidentes, las categorías de niños especialmente afectados, las condiciones favorables para los accidentes;
- cuáles son los tipos de ejercicios peligrosos;
- qué información recíproca habría que aportar;
- si existe un lazo entre accidentes en la escuela y fuera de la escuela;

— una formación, pues los maestros, padres, médicos se formarán al participar en la investigación y producirán un saber que asimilarán mucho mejor que si se limitase a transmitírsele;

— colectiva, pues se trata en efecto de una comunidad.

Y se espera que si la experiencia tiene éxito, se podrá aplicarla a problemas muy diferentes, por ejemplo, a propósito de los accidentes del trabajo en las obras públicas.

## ¿COMO PUEDE DEFINIR LA UNIVERSIDAD SU POLITICA?

Una universidad no puede hacerlo todo. Si no tener política es en realidad tener una, tener una demasiado abierta, abierta a todos los horizontes, esto equivale también de hecho a no tener ninguna.

Tres factores entran en consideración:

- La demanda social circundante. Si la universidad debe conservar un carácter «universal» para la investigación (lo cual significa que la investigación no debe limitarse necesariamente a los problemas del medio ambiente inmediato), para la educación de los adultos, no se comprende cómo puede desligarse de él.
- El potencial de la universidad en sí, ya que es cierto que una universidad que no tiene especialistas en ciertos sectores, no puede organizar formaciones válidas.
- La voluntad, ideológica o política de la universidad, pues incluso si se trata de una universidad estatal y, por consiguiente, de un «servicio público», no puede hacerlo todo y debe, por consiguiente, elegir; es decir, definir criterios.
  - ¿Querrá ocuparse más bien de poblaciones desfavorecidas o, por el contrario, adoptar una vía elitista, desarrollando formaciones «de punta»?
  - ¿Preferirá dirigirse a individuos aislados o a la inversa jugará el juego de los sindicatos?
  - ¿Deseará hacer más por sí misma y sola o asociarse con otras instituciones educativas?
  - ¿Desarrollará nuevas formaciones con la esperanza de sacar experiencia sobre la formación inicial (al nivel de carreras o métodos o estructuras nuevas); o intentará limitarse a cosas que ya sabe hacer? ¿Se limitará a acciones-investigación o aceptará la «repetición»?
  - ¿Querrá aportar, sobre todo, por mediación de la educación de adultos, nuevos medios, intentará «hacer dinero» para que se beneficie la formación inicial o la investigación o, por el contrario, estará dispuesta a perderlo?
  - ¿Tenderá a acciones fácilmente generalizables o, por el contrario, a acciones pilotos sofisticadas?

La universidad debe definirse sobre todos estos puntos y otros más. No para rechazar una acción que aunque responda a la mayoría de los criterios, estaría en contradicción con uno o dos de ellos. Pero, en efecto, para rechazar acciones que no sigan ningún criterio, y también para mejorar proyectos en función de los criterios a los que no responden.

Tomemos el ejemplo de una universidad que, por ejemplo, al disponer de especialistas en gerontología, decide abrir un departamento de la tercera edad. Según entre o no en sus proyectos hacerse cargo de los medios desfavorecidos, según quiera por principio o no quiera por el contrario trabajar con otros, según busque o no a formar relés, podrá imaginar proyectos distintos, modificarlos en función de sus objetivos. Partiendo de una demanda, puede negarse a ella o aceptarla tal cual o, finalmente, cambiarla añadiendo condiciones de puesta en práctica que corresponden a su «ideología».

¿La universidad elige a su Consejo? A éste corresponde hacer este estudio, establecer sus criterios, definir su política, comprobar sin burocratizar si se sigue esta política si se comprende y si evoluciona.

#### A MODO DE CONCLUSION. LA FORMACION DE ADULTOS, UNA TABLA DE SALVACION PARA LA UNIVERSIDAD \*

No quisiéramos terminar este artículo sin dar nuestra opinión. Para nosotros una cosa está clara: la universidad tiene en materia de educación de adultos, una triple misión: tres objetivos indisociables: investigación, formación de formadores, formación directa; retener uno o incluso dos de ellos no sería más que una trampa.

Pero, ¿por qué hablamos de trampa? Porque la universidad no puede formar a formadores independientemente del contexto en el que trabajen (debería ocurrir lo mismo para la formación de profesores y sólo podemos lamentar aquí la separación existente entre la formación científica —es decir, de las aportaciones de conocimientos sobre los contenidos que los maestros tendrán que enseñar— y su formación pedagógica). No cometamos el mismo error aquí. No podemos cometerlo por otra parte, pues los formadores de adultos pedirán esencialmente una formación pedagógica y ésta sólo puede impartirse ignorando totalmente las situaciones en las que sean o son formadores. Para expresarlo con más precisión, sólo les ayudaremos de verdad a convertirse en buenos formadores si les damos los medios para poder analizar y estudiar estas situaciones. Por consiguiente, se tiene que rechazar cualquier disociación entre formación de formadores y formación directa. Lo mismo ocurre entre la investigación pedagógica y la formación de formadores, en la medida en que una verdadera formación de formadores se apoya en investigaciones realizadas por los formadores mismos o entre investigación y formación directa, ya que la investigación pedagógica no se puede hacer precindiendo de los alumnos.

Por consiguiente, esta triple misión nueva de la universidad constituye un todo indisociable que parece ofrecernos una aclaración esencial de lo que en nuestra opinión puede y debe hacer la universidad. Precisémoslo rápidamente: nuestras sociedades se enfrentan con problemas cada vez más complejos y que implican investigaciones, acciones y formaciones simultáneas. ¿Cómo se tratan actualmente estos problemas, cuando esto se hace? a algunos se confían las investigaciones, a otros la acción, a otros la formación, sin que, por lo general, exista relación entre estos tres elementos.

---

(\*) La universidad, servicio público y apertura hacia el exterior. Bertrand Schwartz. «Revista de la Educación Permanente», 1975.

Peor: cuando existe formación, se confía a diversas instituciones en función de criterios del tipo «nivel de personas a formar», con el pretexto de que la universidad existe, forma a nivel superior y debe, por consiguiente, formar solamente los cuadros y que, como la escuela primaria se encarga de los niños, es decir, de los niveles de escolarización débil, debería educar a los adultos de niveles débiles. Aquí también evitemos esta trampa y confiemos, por el contrario, a la universidad una misión que es de hecho la suya, la de participar (no solamente de hacerse cargo) en la resolución de problemas complejos, es decir, participar en la investigación y en la acción y en la formación; y a propósito de ésta, pidámosle que aplique la trilogía: formación directa, formación de formadores, investigación pedagógica.

Para ilustrar nuestro propósito tomemos un ejemplo que, como bien sabemos, puede chocar, tanto a algunos universitarios como al mundo exterior a la universidad.

En Francia, por ejemplo, se plantea actualmente de modo vital el problema de los migrantes, problema infinitamente complejo en la medida en que no se trata solamente de ellos, sino también de sus familias. Se plantean innumerables cuestiones, tales como:

- Para la educación de los niños: ¿Qué cultura hay que aportarles? ¿Cómo tener en cuenta la suya propia? ¿Cómo asociar a los padres en la misma?
- Para la educación de los adultos: ¿Qué objetivos alcanzar, cómo alcanzarlos? ¿Cómo no limitarse los trabajadores, cómo llegar hasta sus mujeres? ¿Cómo ayudar a los migrantes a «situarse»?
- ¿Cómo evitar los desfases entre hijos y padres, cómo tener en cuenta las especificidades de las culturas y de las tradiciones?

Estos problemas de los que sólo hemos mencionado algunos, tienen incidencias financieras de todo tipo y requieren a la vez investigaciones y formación a todos los niveles (ninguna acción puede tener validez sin formación); por ejemplo, se sabe que hay numerosos jóvenes hijos de migrantes que están enfermos y «aterrizan en los hospitales» debido a las condiciones dramáticas de insalubridad en las que viven, pero también debido a la insuficiencia de formación por parte de sus padres. ¿Existen realmente personas que piensan que para resolver este problema basta con abrir para los niños clases suplementarias y para los adultos «alfabetizarlos»? Los esfuerzos realizados en ambos planos por parte de todos aquellos que están implicados en ello voluntariamente o no son admirables, pero no pueden ser nunca suficientes. Este es un problema para pensar, concebir, analizar y del que debe ocuparse la universidad con muchos otros colaboradores naturalmente, tanto al nivel de la investigación como de la acción y de la formación y ello con todo su potencial (o incrementado para ello) de investigadores y docentes de todas las disciplinas (lingüistas, psicólogos, sociólogos, etnólogos, economistas, científicos, médicos, etc.).

Puede aportarse otro ejemplo a propósito de los problemas de energía y otro también acerca de las condiciones de trabajo o acerca de la polución.

Tantos problemas nacionales a los que hay que responder y en cuya solución puede participar la universidad (a condición, repitámoslo, que se le proporcionen los medios para ello) sin que se trate, en modo alguno,

de desembarazarse y traspasarle el problema (para acusarla acto seguido de haber fracasado) ni de dejarle a ella sola la responsabilidad global. De este modo podrá ayudar a la vez a solucionar los problemas esenciales y renovarse.

Unos dirán que no pueden. A éstos respondemos que tienen, en efecto, que prepararse para ello, pero que cada vez que se ponen a personas o a instituciones en situación de creación verdadera, su creatividad crece enormemente.

Otros los rechazarán «a priori» diciendo, por ejemplo, que ésta no es su función, con lo cual querrán limitarla a su función de enseñanza tradicional. Pero son ellos mismos los que le reprochan de que no cambia. Otros finalmente temerán que la universidad se mezcle en problemas graves e importantes. Son probablemente los que desean poner a la universidad en competencia con el fin de estar seguros de que no hará muchas cosas.

Como conclusión, digamos que no queremos limitar la misión de la universidad en materia de formación de adultos a la formación directa, concebida en una perspectiva únicamente cuantitativa. Si bien debe, en efecto, ponerse a disposición de todos aquellos y aquellas que la necesitan y sólo pueden encontrar en su seno una enseñanza superior en el sentido verdadero de la palabra, debe también estar a disposición de la sociedad global en el estudio y la resolución de sus problemas esenciales. Aquí se encuentra además el germen de su renovación.

## ALGUNOS EJEMPLOS DE DIVERSIFICACION DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN EUROPA OCCIDENTAL

Gonzalo JUNOY \*

### 1. EXPANSION DE LA DEMANDA DE ENSEÑANZA SUPERIOR

La situación crítica por la que atraviesa la enseñanza superior al finalizar la década de los 60 e iniciarse la siguiente ha venido caracterizada por el tránsito del sistema de «enseñanza superior de élite al de enseñanza superior de masa» (O.E.C.D.: Conference on future structures on postsecondary education. General Report by the Secretariat. París, 1973) (1). Con ello se quiere indicar que la tradicional enseñanza superior de élite, reservada por razón de su origen social, cultural y económico a una minoría de privilegiados —independientemente de sus aptitudes para los estudios superiores—, es abandonada ante el rápido aumento de la demanda de instrucción superior y por la presión de una serie de factores socioeconómicos.

Es un hecho conocido que las reformas educativas emprendidas por los gobiernos europeos en los años 60 y que se tradujeron en una expansión de la enseñanza secundaria y, por consiguiente, de la enseñanza superior, se vieron fuertemente influenciadas por argumentos económicos. Se argumentó que el desarrollo económico y el índice de crecimiento del P.N.B. se correlacionaban positivamente con el aumento de las inversiones en educación. El crecimiento económico y las modificaciones en las estructuras de producción crearon una elevada demanda de personal cualificado. De ahí que los sistemas educativos que dispensaban instrucción superior sólo a una minoría de la población aparecían como disfuncionales. No proporcionaban la mano de obra altamente cualificada indispensable para asegurar el desarrollo económico; el «boom» económico de la década de los 60, con el fuerte aumento de empleos para los graduados, pareció dar la razón a quienes defendían la estrecha correlación entre el progreso económico y el aumento de la mano de obra altamente cualificada; a este argumento económico-utilitario se añadía el ideológico: la necesidad de democratizar la educación como medio de realizar la justicia social y lograr una sociedad más equitativa. La noción de demanda social sirvió de vehículo de unión entre los defensores de ambos tipos de argumentos. El desarrollo económico y social podía lograrse utilizando la educación como instrumento de planificación. En la práctica se tradujo en la provisión de más plazas para quienes aspiraban a cursar estudios superiores (2) y, como consecuencia del mayor incremento

\* Doctor en Ciencias Políticas.

(1) Generalmente se admite que este tránsito se produce cuando más del 15 por 100 del grupo de edad correspondiente accede a la enseñanza superior.

(2) Entre 1960 y 1971 el número de estudiantes inscritos en la enseñanza superior en Europa se duplicó. En 1960 había, en el área europea, 4.685.000 estudiantes; en 1965 la cifra alcanzó 7.355.000 y, finalmente, en 1971 llegó a los 9.850.000 estudiantes. En relación con la población del grupo de edad veinticuatro años, los estudiantes de enseñanza superior pasaron a ser del 1,8 por 100 en 1960 al 16 por 100 en 1965 y al 17 por 100 en 1971 (U.N.E.S.C.O., 1973). Este fuerte aumento de la demanda de educación, manifestado básicamente en la enseñanza secundaria y superior, ha sido resultado del elevado crecimiento demográfico de la posguerra, del aumento de las preferencias por los servicios educativos y de elecciones políticas de los gobiernos en favor de la instrucción.

de los gastos nacionales en enseñanza superior, en un mayor intervencionismo estatal en el desarrollo de aquélla, en consideración a su función económica y social, al mismo título que en la vivienda, la acción social o la defensa nacional.

Sin embargo, en torno a 1970, en la mayoría de los países de Europa occidental es constatable el inicio de una tendencia de lento crecimiento o de estabilización de la demanda de enseñanza superior (debido en parte a la disminución de las ventajas relativas conferidas por los títulos o diplomas) que coincide con un descenso considerable en la tasa de natalidad anunciado hace una decena de años y muy acentuado desde hace cinco o seis años (3). Este lento crecimiento de la demanda se acusa particularmente en el caso de Francia, Grecia, Italia, Países Bajos, Noruega, Suecia y Gran Bretaña. En cambio, las inscripciones en Bélgica aumentaron en 1972, volvieron a descender hasta 1974, para aumentar de nuevo en 1974/75 y 1975/76.

En contrapartida, las innovaciones introducidas en los sistemas de enseñanza superior, particularmente en los procedimientos de admisión, tienden a ampliar las bases de reclutamiento ofreciendo posibilidades de acceso a ciertas categorías de alumnos de enseñanza secundaria y de adultos hasta ahora excluidos (4). Esta estabilización de la demanda ha venido acompañada de un fuerte paro entre los jóvenes, principalmente entre quienes poseen un débil nivel de instrucción o que carecen de capacitación profesional; pero también ha coincidido con una disminución de las posibilidades de empleos y de las ventajas financieras vinculadas a la posesión de diplomas (5).

En 1975, el Reino Unido, Suecia y Finlandia experimentaron una desaceleración o una detención en el índice de crecimiento de nuevos matriculados. Es probable que el descenso de la natalidad provoque, en aquellos países en los que todavía se manifiesta una viva demanda de enseñanza superior, un descenso de la demanda hacia 1981-82, cuando los grupos de edad correspondientes estén en disposición de acceder a la enseñanza superior.

En Dinamarca el número de estudiantes de enseñanza superior todavía continúa aumentando ligeramente anualmente, aunque el índice de crecimiento ha venido disminuyendo desde 1974. Bien es verdad que por ahora persiste un incremento de la demanda en determinadas carreras, como ciencias sociales y humanidades, y en el sector no universitario de la enseñanza superior existen más candidatos que plazas disponibles.

---

(3) La consecuencia más clara de esta evolución demográfica es la disminución del efectivo de clases de edad escolar. Esta disminución repercutirá sobre los ciclos de estudios sucesivos.

A la hora de analizar el peso de la evolución demográfica de la demanda de enseñanza superior, Cerych señala que en los países occidentales parece que el grupo de edad correspondiente a la población de enseñanza superior en general (dieciocho-veintitrés o veinte-veinticinco años) disminuyó entre 1970 y 1975 o aumentó en menor proporción que en los años 60. «Sin embargo, un análisis más detenido muestra que el número de entre los que se reclutan los nuevos candidatos a la enseñanza superior (grupo de edad dieciocho, diecinueve o veinte) generalmente ha permanecido estable o incluso aumentó entre 1970-75. De ahí que el factor demográfico no ha influenciado de forma decisiva en el índice de crecimiento». Cerych, L.: «Towards zero growth in higher education?», en «Paedagogica Europea», XII, 1977, 2, página 15.

(4) Politiques d'éducation et tendances. O.C.D.E. París, 1977. La apertura de la enseñanza superior a los adultos que no poseen determinados títulos escolares, aunque sí una experiencia profesional válida o una motivación particular, «no se justifica sólo por razones de orden social: puede ser igualmente deseable desde el punto de vista pedagógico, porque la apertura de los centros de enseñanza superior a los adultos hará sin duda más fácil la reforma de estos centros y les ayudará mejor a sobrevivir». «Les nouvelles orientations des politiques d'éducation», «L'Observateur de l'OCDE», núm. 84, noviembre-diciembre 1976.

(5) Politiques...

Al finalizar el año 1974 el número de matriculados en la enseñanza universitaria en Francia era de cerca de 800.000 estudiantes, cifra más de tres veces superior a la de 1960 (214.000). En 1975 se aprecia que la expansión de la enseñanza superior comenzaba a descender. Sólo 16.000 nuevos estudiantes se matricularon en las universidades francesas en 1975, frente a los 150.000 matriculados en 1974.

La República Federal de Alemania es uno de los pocos países en donde el índice de nuevos matriculados en la enseñanza superior continúa creciendo desde el comienzo de la década y probablemente lo hará hasta 1985, cuando el impacto del descenso de la natalidad, que comenzó a manifestarse en 1966, deje sentir su influencia. Con todo, los años 1974 y 1975 señalan una tendencia a la estabilización de la demanda, debido tal vez a la política de «*numerus clausus*» aplicada en varias carreras. No obstante, las medidas selectivas tienen un efecto diferente y determinadas carreras, por el hecho de ser selectivas, pueden atraer a ciertos grupos sociales y disuadir a otros (6).

También en los Países Bajos el incremento de la demanda continuará probablemente hasta 1982, y como en el caso anterior, se ha introducido el «*numerus clausus*» ante la escasez de la oferta de plazas en este nivel (7).

En la mayoría de los países el descenso o estabilización del índice de crecimiento de la demanda afectó más acusadamente al sector universitario que al sector no universitario de la enseñanza superior, en contraposición a lo que ocurrió en la década anterior. Entre las razones que se aducen para explicar la disminución del índice de crecimiento de la demanda de enseñanza superior suelen citarse: a) el fracaso de los sistemas económicos en ofrecer a los diplomados perspectivas de empleo similares a las de los años 60 (Gordon, 1976; O.C.D.E., 1978) o simplemente para absorberlos; b) la disparidad entre los sistemas de ayuda económica a los estudiantes y el aumento del coste de vida; c) los cambios efectuados en la demanda de enseñanza secundaria: disminución del número de los que abandonan la escuela secundaria con diploma y/o disminución de su propensión a ingresar en la enseñanza superior (Instituto de Educación de la Fundación Europea de la Cultura, 1976), y d) las condiciones de admisión a la enseñanza superior.

No faltan autores (Cerych, 1977) que consideran que las perspectivas de empleo sirven de poca ayuda a la hora de predecir las matriculaciones en la enseñanza superior, señalando que en los últimos años el impacto de esta situación sobre las decisiones de los estudiantes a la hora de acceder a las universidades o a otras instituciones, pudo operar en las dos direcciones. Los graduados y/o los desempleados pueden desistir o bien matricularse o prolongar sus estudios superiores para aplazar su situación futura, «y por el momento no estamos en disposición de decir cuándo y bajo qué condiciones prevalece una u otra dirección» (8). Para Cerych, que justifica su posición

(6) Selection and certification in education and employment. O.E.C.D. París, 1978.

(7) CCC/ESR (75) 85; (75) 89; (75) 57. Present situation and trends in tertiary education. Council of Europe. Strasbourg, 1975.

(8) También otro autor, MUNISK, señala, a la hora de explicar el descenso del índice de crecimiento de la demanda de enseñanza superior, que el desempleo puede actuar como elemento disuasor para matricularse en la enseñanza superior o como estímulo para acceder a ella. «Ciertamente, es posible que la perspectiva de desempleo de graduados haga desistir a los futuros candidatos de inscribirse en la enseñanza superior solamente en las fases iniciales. Pero si la recesión se prolonga o llega a las dimensiones del desempleo estructural entre los jóvenes, el sistema de enseñanza superior puede ser para algunos grupos una especie de "waiting room" o "parking-lot", en donde esperar que la tormenta amaine

en informes y análisis de la O.E.C.D. (Development of higher education 1950-1967: a statistical survey, París, 1970) y del Instituto de Educación de la Fundación Europea de la Cultura («Recent students flows in higher education», 1976), no existe una correlación entre el desarrollo de la enseñanza superior y los principales factores económicos y sociales exteriores al sistema considerado separadamente, salvo el impacto de la expansión de la enseñanza secundaria que ha sido un elemento decisivo en el crecimiento de la demanda de enseñanza superior en los años 60 y de su disminución a partir de 1970. En cambio, concede más importancia al papel que pueden desempeñar las diferentes políticas de acceso libre o selectividad en favor o en detrimento de la expansión de la demanda de enseñanza superior. El caso sueco es particularmente interesante a este respecto. La aplicación de una política de apertura a los estudios superiores a candidatos adultos con experiencia profesional, pero sin titulaciones formales, dio origen por primera vez en esta década a un aumento del 9 por 100 en el índice de inscripción (1975). La Open University británica es otro ejemplo en donde la aplicación de una política de acceso libre ha tenido un impacto directo en el aumento de la población estudiantil.

Pero tampoco existe una correlación evidente entre las políticas educativas y los flujos de estudiantes; las políticas educativas particulares no sirven necesariamente para predecir o explicar futuras tendencias; su aplicación encierra un notable grado de incertidumbre con respecto a los resultados. (O.E.C.D.: Development of higher education 1950/1967: Statistical survey, París, 1970). Así, por ejemplo, las políticas en favor de los ciclos de corta duración desarrollados por varios países europeos a mediados de los años 60 no han producido la expansión esperada de estas formas de estudio no tradicionales (9). Debe aquí señalarse que en principio los ciclos cortos no poseen en materia de remuneración, perspectivas de empleo y prestigio social, las posibilidades más o menos reales de los graduados de las enseñanzas de larga duración (10). Una política restrictiva en el acceso a la enseñanza superior no conduce necesariamente a una disminución acusada de la demanda: «instituciones o campos de estudio pueden resultar más atractivos para ciertos grupos sociales, precisamente a causa de su acceso restringido, mien-

---

y confiar en obtener entretanto una titulación que podría, más tarde, proporcionar al individuo una mejor oportunidad de empleo». I. MUSNIK: «Student flows in higher education 1970-1977», en «Paedagogica Europea», XIII, 1978-1, págs. 52 y ss.

D. Walker cita como ejemplo más significativo, para demostrar cómo el actual desempleo entre los graduados puede incitar a los estudiantes a acceder a la enseñanza superior o a quienes ya están en ella a prolongar sus estudios, el caso de Italia, en donde el número de matriculados en la enseñanza superior en 1975 era de 876.000, un año después alcanzó la cifra de 930.000 y se espera que para 1980 se eleve a 1.100.000. A pesar de la incertidumbre que rodea a los graduados que buscan empleo, sigue prevaleciendo la idea de que quienes se encuentran en la enseñanza superior «constituyen un sector privilegiado de jóvenes». D. WALKER: «The problems of graduate employment», en «Paedagogia Europea», XIII, 1978-1, páginas 71-78.

Para reafirmar este hecho, un estudio elaborado por George Psacharopoulos, por encargo de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, «Earnings and education in O.E.C.D. countries» (París, 1976), demuestra que, por término medio, quienes continúan su formación más allá de los dieciséis años, y logran diplomas de enseñanza superior, obtienen remuneraciones hasta un 77 por 100 más elevadas que quienes abandonaron la enseñanza secundaria para acceder directamente a la vida activa. Esta diferencia es de un 100 por 100 en Bélgica, un 52 por 100 en Noruega, un 58 por 100 en Francia y un 61 por 100 en Gran Bretaña.

(9) CERYCH, L.: Op. cit., págs. 17-19.

(10) Uno de los principales problemas a los que tienen que hacer frente el desarrollo de las instituciones de enseñanza superior no universitaria es precisamente su equiparación en posibilidades de empleo, prestigio social y estatuto académico con respecto a las universidades tradicionales. En numerosos casos, los centros no universitarios tratan de lograr esta equiparación, por ejemplo, introduciendo procedimientos de admisión selectivos.

tras que la misma medida puede contribuir a disuadir a otros grupos de solicitar su ingreso» (O.E.C.D.: Selection and Certification in Education and Employment, París, 1978).

El fuerte crecimiento de la demanda de enseñanza superior no tiene nada de sorprendente: «En toda sociedad avanzada, los problemas que se plantean a la enseñanza son los del crecimiento» (11), pero la presión de los efectivos llevó a un análisis crítico del sistema tradicional de enseñanza superior. Una enseñanza superior de masa, igualitaria, no puede fundamentarse en el tipo de estructuras que en la universidad elitista anterior otorgaba un papel central a la idea de excelencia, sin que por ello quiera decirse que la nueva enseñanza superior deba reducir el conjunto a la mediocridad.

En la enseñanza superior tradicional la instrucción generalmente se dispensa a jóvenes entre dieciocho y veinticuatro años de edad, que han terminado sus estudios secundarios y que no tienen otra preocupación primordial ni pueden hacer otra elección que la continuación de sus estudios. Se trata de estudiantes no comprometidos en la vida activa y que no disponen de ninguna renta profesional. Los estudios, en este sistema, tienen una duración determinada y un programa de enseñanza continuo; todo perfeccionamiento o toda continuación de la formación y de la adquisición de conocimientos, después de la obtención de un título, se dejan a la iniciativa personal del antiguo estudiante.

Esta estructura tradicional ejemplificada en la Universidad como centro y cúspide de una pirámide educativa jerárquica que culminaría el proceso de formación, y caracterizada por la falta de innovación y por la ausencia de diversidad en los procedimientos de acceso —limitado a los titulares de un determinado diploma de enseñanza secundaria—, en los planes de estudio (en desacuerdo con la evolución científica y tecnológica de la sociedad), en los métodos de enseñanza (con técnicas tradicionales de transmisión del saber), en el número restringido de campos de estudio, fundada en un proceso de aprendizaje en el que no tiene cabida la experiencia concreta ni la finalidad de la autoformación, entró en crisis en la segunda mitad de la década de los 60, con las nuevas concepciones de la enseñanza superior basadas: a) en la diversidad de instituciones, con finalidades distintas, dotadas de un mismo estatuto, relacionadas entre sí y persiguiendo objetivos a la vez diferentes y complementarios; b) en la diversidad de campos de estudio, de métodos de enseñanza; c) en la existencia de diferentes categorías de estudiantes deseosos de beneficiarse de la enseñanza superior; d) en el valor de las aportaciones educativas de medios y de personas exteriores al sistema, y e) en el principio de que la formación no está vinculada a una institución específica (por ejemplo, la Universidad), sino que reside en el acceso a los recursos educativos allí donde se encuentren.

En resumen, la expansión masiva de la enseñanza superior, la incapacidad de los sistemas educativos para adaptarse y responder a esta demanda (insuficiencia de la capacidad de acogida de los centros, falta de personal docente para atender adecuadamente a la población estudiantil, complejidad e ineficacia del aparato burocrático de la administración educativa, presión de los grupos afectados manifestando actitudes a veces divergentes, resistencias a los cambios, etc.), unido al fracaso general a la hora de establecer relacio-

---

(11) TROW, M.: Towards new structures of postsecondary education: a preliminary statement of Issues. O.E.C.D. París, 1971, pág. 28.

nes satisfactorias entre las posibilidades ofrecidas por el sistema de enseñanza superior, las aspiraciones de los individuos, las necesidades de personal cualificado y la capacidad de la economía para absorber este personal, hizo urgente que los gobiernos se planteasen la conveniencia de cambios institucionales importantes o cuando menos que adaptasen las instituciones vigentes.

El crecimiento de la demanda provocaba la innovación y ésta requería a su vez una reflexión profunda y sistemática sobre las formas de enseñanza superior, los planes de estudio, los propios fines y objetivos de la enseñanza superior. La diversificación se convirtió en una aspiración común. Se multiplicaron las experiencias, se crearon nuevas formas de enseñanza, nuevos programas, se introdujeron métodos y medios de enseñanza distintos, poniéndose término a un modelo homogéneo y generalizado de enseñanza superior. En una primera etapa, la diversificación se tradujo en cambios institucionales y la creación de nuevas estructuras (los institutos universitarios de tecnología en Francia, los colegios politécnicos en Gran Bretaña, los colegios regionales en Noruega o la conversión de las Ingenieurschulen en Fachhochschulen en Alemania Federal). En una segunda etapa, iniciada en los últimos años, los cambios afectan más a los planes de estudio y a la duración de los estudios.

El proceso no ha hecho más que comenzar. Es posible que el sistema de enseñanza superior del futuro esté abierto a todos y a todas las edades con un conjunto de actividades educativas en el que tengan cabida la formación profesional complementaria, la formación científica y cultural y el desarrollo individual.

## 2. DIVERSIFICACION DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

El término diversificación puede abarcar varias nociones distintas. Generalmente, al hablarse de diversificación de la enseñanza superior se alude a la vez a la creación de nuevas formas de enseñanza, a la creación de nuevos centros de estudios capaces de responder a las distintas demandas de enseñanza, a la concesión de un estatuto más elevado a los centros no universitarios de estudios superiores, a las innovaciones en la organización de los cursos y ciclos de estudios, en los planes de estudio, en los métodos de enseñanza, la aparición de nuevas disciplinas y nuevas titulaciones y la introducción de caminos diferentes de acceso a la enseñanza superior que permitan la admisión a sectores del público que no reúne los requisitos tradicionales de ingreso en las universidades.

Con frecuencia se ha dicho que la diversificación o diferenciación es el remedio adecuado para casi todos los problemas actuales de los sistemas europeos de enseñanza superior. Para muchos la diversificación es un objetivo en sí mismo, consecuencia lógica de la aceptación de una sociedad pluralista; para otros, es una medida protectora para defender las instituciones elitistas contra el asalto de la enseñanza superior de masas (12). Cualquiera que sea la actitud ante el fenómeno, lo cierto es que la tendencia a la diversificación encuentra su razón de ser en las necesidades de la economía en materia de cualificación de la mano de obra que demanda distintas

(12) O.E.C.D.: Conference on future..., op. cit., pág. 23.

formaciones y para actividades diversificadas; en la multiplicidad de funciones que deben asumir las instituciones de enseñanza superior; en el incremento de una clientela estudiantil heterogénea con diferentes motivaciones y expectativas y, en última instancia, en el desarrollo natural de una sociedad altamente diferenciada.

Una característica de los sistemas de enseñanza superior de los países de Europa occidental ha sido, y en algunos casos continúa siendo, su rigidez y falta de diversificación, representada por el modelo de universidad tradicional: «Ofrecen sólo un pequeño número de posibilidades de acceso (usualmente a través de un único tipo específico de escuela secundaria), solamente uno o un número limitado de modelos de estudio (con respecto a la duración, clases de estudio o grados conferidos) y un relativamente pequeño y extremadamente rígido número de campos de estudio. Esta homogeneidad está obviamente en contradicción con la amplia gama de habilidades, intereses y motivaciones de la gran población estudiantil, así como con la creciente diversidad de destrezas y cualificaciones requeridas por las modernas economías» (13).

La diversificación implica, pues, un gran número de posibilidades educativas; la adopción de ciclos de estudios diferentes, que no existen en las universidades y en otros centros de enseñanza superior; nuevos métodos de enseñanza; planes y programas de estudios diferentes; nuevas titulaciones y variedad de medios para alcanzarlas, y «la reducción de las barreras institucionales que separan los grados de alto nivel de los grados menos elevados de formación» (14). Veamos brevemente alguno de estos elementos.

Un sistema de enseñanza superior diversificado comprende una clientela diversificada. La enseñanza superior no está sólo destinada a los jóvenes estudiantes que pasan sin interrupción de la enseñanza secundaria a la superior, sino que se dirige también a los adultos que tratan de adaptarse a una nueva carrera profesional o cambiar su modo de vida. La población estudiantil accede entonces a la enseñanza superior con diferente bagaje cultural, con o sin experiencia profesional, con o sin titulación, con el deseo de realizar estudios de tiempo completo o de tiempo parcial (15).

Implica también diversidad de planes de estudio (especializados, interdisciplinarios), orientados hacia la teoría o hacia la práctica, y de ciclos de estudio: de corta y de larga duración. «La experiencia ha demostrado que la reforma de los programas es incluso más importante que la reforma de la estructura y de la organización de la enseñanza terciaria. Depende y es el fruto de la participación activa de profesores y estudiantes, porque son ellos quienes conocen mejor las debilidades y las ventajas del sistema y quienes pueden contribuir a que las innovaciones se hagan realidad. La reforma y el desarrollo de los planes de estudio debe organizarse de forma que constituyan un proceso continuo de diversificación. Las autoridades deben tomar las medidas que estén en sus manos para asegurar el clima favorable a este proceso innovador» (16).

A pesar de la heterogeneidad de las disciplinas, es posible señalar un cierto número de tendencias comunes en las reformas de los programas de

(13) Towards new structures... Págs. 28-29.

(14) La diversification de l'enseignement tertiaire. Rapport d'un Groupe de travail. Conseil de l'Europe. Strasbourg, 1974, pág. 7.

(15) *Ibid.*, págs. 8 y ss.

(16) *Ibid.*, pág. 32.

estudio en un sistema diversificado de enseñanza superior: integración de la teoría y la práctica profesional, interdisciplinariedad (enseñanza de dos o más disciplinas en relación consciente entre sí), relación entre la educación recurrente y el programa de enseñanza superior, estructura de unidades modulares (17).

Un sistema diversificado no puede concebirse sin la existencia de canales de información y asesoramiento a los estudiantes, que deben conocer sus posibilidades en los distintos tipos de centros, las salidas profesionales; servicios de orientación que deben ayudar a los estudiantes a descubrir lo que les interesa conforme a sus aspiraciones y aptitudes y que deben estar en estrecha relación con los centros de enseñanza secundaria. Proceso de orientación que, por lo demás, debe instaurarse de forma permanente a lo largo de todo el sistema educativo, lo que ayudará a perder su razón de ser a las medidas selectivas. Debe añadirse que los servicios de orientación no deben organizarse sin la participación de los propios estudiantes, porque «en la mayoría de los países se advierte una cierta animosidad y desconfianza por parte de los estudiantes hacia los servicios de orientación. Los estudiantes piensan que el fin de estos servicios es integrarles en la sociedad de hoy y manipularles en interés del mantenimiento del “establishment”» (18).

Finalmente, mediante un sistema diversificado las elecciones de los estudiantes pueden ser corregidas con mínimas pérdidas de tiempo; para ello es preciso que exista la posibilidad de tránsito de un sector a otro de la enseñanza superior, de un ciclo de corta duración a otro de larga duración, de una rama de estudios a otra.

En los últimos años se han introducido numerosas modificaciones en la estructura de la enseñanza superior de los países europeos y otras están en curso de preparación. A menudo han venido acompañadas de nuevos títulos y diplomas, nuevas formaciones más adaptadas a la evolución de las necesidades de la sociedad y de la vida profesional. La enseñanza superior, en singular, ha dado origen a varios tipos de enseñanza superior.

Corrientemente se distinguen dos clases de enseñanza superior: los ciclos de corta duración, que aseguran una especialización profesional inmediatamente después de la enseñanza secundaria, y de una duración de dos o tres años; los ciclos largos que proporcionan primero una formación general más profunda que los estudios secundarios, sin un objetivo profesional específico, y en una segunda etapa ofrecen una formación profesional suficientemente amplia para permitir la adaptabilidad a los desarrollos (19).

En la enseñanza superior de corta duración se ofrece a los estudiantes un nuevo tipo de formación —orientada principalmente a la vida profesio-

(17) La interdisciplinariedad se opone al diploma referido a una sola materia y fundado en el aislamiento de las antiguas universidades con su estructura profesional jerárquica. Cada vez es más frecuente la introducción de cursos interdisciplinarios y de diplomas combinados y de dobles especializaciones; por ejemplo, inglés e historia; la relación entre las especialidades se ha visto reforzada por el hecho de que los problemas teóricos y prácticos requieren a menudo conocimientos que dependen de una amplia gama de disciplinas. En cuanto al sistema modular debe decirse que en él una gran parte de los cursos se componen de materias optativas que constituyen módulos independientes; el estudiante goza de libertad para organizar su progresión individual; los conocimientos son controlados sumando las unidades de valor adquiridas para cada módulo. El sistema permite al estudiante planificar sus estudios y adaptarlos a sus necesidades. La flexibilidad de esta estructura hace posible que cuando los conocimientos evolucionen se puedan reemplazar o modificar los módulos. El sistema modular puede englobar programas generales y especiales y realizarse en función de la evolución de la enseñanza secundaria del segundo ciclo.

(18) La diversificación..., op. cit., pág. 21.

(19) Las universidades tienen como responsabilidad dominante la enseñanza superior de larga duración, aunque en algunos países no proporcionen todos los cursos de formación de larga duración; a veces son responsables, en mayor o menor medida, de las enseñanzas de corta duración.

nal— que pretende ser lo suficientemente atractiva como para frenar en parte la afluencia de estudiantes hacia las universidades y dar respuesta a la rápida evolución de los conocimientos tecnológicos y a la diversidad de profesiones generadas por las economías modernas (20).

Las nuevas instituciones de enseñanza superior de corta duración pueden estar integradas en universidades previamente existentes, como es el caso de los Institutos Universitarios de Tecnología (I.U.T.) de Francia, que forman parte de la Universidad, o quedar situados fuera de las universidades, aunque en relación con ella: así los Colegios Regionales de Noruega, o finalmente permanecer totalmente separadas de las universidades tradicionales, como ocurre con los colegios o institutos politécnicos del Reino Unido. La elección de una u otra alternativa «depende del contexto nacional respectivo y de las tradiciones, siendo el factor dominante la capacidad y voluntad de las universidades de asumir una diversificación interna» (O.E.C.D.: Conference on future structures of postsecondary education: Overall issues in the development of future structure of postsecondary education, pág. 32).

El propósito que impulsó la creación de los I.U.T. era, de un lado, introducir un tipo de enseñanza superior más adaptado a los requisitos de una economía moderna, es decir, al ejercicio de una profesión, y de otro, reducir una enseñanza superior tradicional excesivamente larga (21). La duración de los estudios es de dos años, coronados por el diploma universitario de tecnología (D.U.T.), que es una calificación profesional y no un certificado de aptitud para estudios posteriores (22). El objetivo de los I.U.T. es formar técnicos superiores y especialistas destinados a ocupar puestos intermedios en los sectores público y privado.

### 3. MODELOS DE DIVERSIFICACION

Entre las reformas introducidas por los países occidentales, tres ejemplos traducen el esfuerzo desplegado por diversificar la enseñanza postsecundaria. En primer lugar, el sistema binario adoptado por el Reino Unido, que consiste en desarrollar el sector no universitario, fundamentalmente los colegios politécnicos (Polytechnics), al lado de las universidades tradicionales.

(20) Junto a estos argumentos se afirma con frecuencia que las enseñanzas de corta duración sirven para dar más efectividad al principio de igualdad de oportunidades, permitiendo a los estudiantes, a un coste inferior, acceder a un empleo análogo al que habrían conseguido si hubiesen dedicado un mayor número de años a otros estudios superiores.

(21) En términos del Decreto de 7 de enero de 1966 que creó los I.U.T., éstos responden a «la necesidad de crear al lado de la enseñanza de las facultades y de las clases preparatorias a las grandes escuelas cuya naturaleza es teórica y cuya duración es relativamente larga, una vía nueva de concepción original. Esta debe interesar a los estudiantes que desean proseguir estudios superiores con un espíritu diferente y adquirir en un plazo menos largo una formación que les permita acceder directamente a actividades profesionales».

Históricamente los I.U.T. nacieron ante la necesidad de disponer de un amplio número de técnicos superiores en determinadas profesiones, con conocimientos generales sólidos capaces de adaptarse a los cambios producidos por el progreso técnico. Además, era evidente la preocupación de las autoridades francesas por el enorme incremento de candidatos a la enseñanza universitaria. Puesto que no todos los candidatos estaban dispuestos a permanecer durante cinco o seis años en la Universidad, debían ofrecerse cursos de menor duración, que otorgasen una titulación aceptada por los empleadores.

(22) Si bien el D.U.T. conduce directamente a una profesión, los graduados que deseen continuar una formación universitaria pueden ser autorizados para proseguir estudios universitarios clásicos o una formación apta para obtener el título de ingeniería. Sobre el fracaso relativo de los I.U.T., después de más de una década de funcionamiento, puede consultarse el artículo de BOUDON, R., y otros: «Short-cycle higher education and the pitfalls of collective action», en «Minerva», Review of science, learning and policy, vol. XIV, núm. 1, Spring. London, 1976.

El segundo sistema de diversificación consiste en la expansión del sector no universitario fuera de las universidades, pero en relación con ellas; tal es el caso de los «Colegios Regionales» de Noruega. Finalmente, el tercero consiste en crear un modelo diversificado integrado, cuyo ejemplo más significativo es la Universidad global (Gesamthochschule) de la República Federal de Alemania.

#### a) Colegios politécnicos (Reino Unido)

En el Reino Unido surgieron una categoría de centros de enseñanza superior completamente autónomos en relación a las universidades tradicionales: los colegios politécnicos. Esta iniciativa, desarrollada a partir de colegios existentes mediante la concentración de recursos y facilidades educativas en el sector no universitario, permite calificar el modelo de enseñanza terciaria de Gran Bretaña como sistema binario —coexistencia de un sector universitario y un sector no universitario—, si bien esta distinción es más una diferenciación administrativa fundada en el método de financiación de los centros, guardando poca relación con las teorías educativas sobre la organización de los conocimientos. Las universidades británicas se han desarrollado de forma autónoma y lo esencial de sus recursos proviene del gobierno central a través de un órgano interpuesto entre el gobierno y las universidades para preservar a éstas de la intervención directa de aquél: el Comité de Ayudas Universitarias (University Grants Committee); en cambio, el sector no universitario, que tiene sus raíces en la enseñanza profesional y técnica, se ha desarrollado a partir de centros dependientes de las autoridades locales en estrecha relación con las necesidades de las industrias locales, pero reciben también, en última instancia, sus recursos del gobierno central. Ninguno de los dos sectores corresponde en tanto que tal, a una concepción específica de la enseñanza o de la investigación (23).

La creación de colegios politécnicos respondió a la urgente necesidad de hacer frente al aumento de la demanda de enseñanza superior y a la vez lograr un uso efectivo y más racional de los recursos disponibles. El Informe del Comité Robbins (1963), cuya misión fue examinar la situación de la enseñanza superior para su ulterior reforma, estableció el principio de que la enseñanza superior debía ser accesible a toda persona cualificada para recibirla y deseosa de hacerlo. En la práctica significaba que debían proporcionarse oportunidades educativas para satisfacer la demanda de quienes fuesen aptos para acceder a los estudios superiores; poco tiempo después el gobierno favorecería una considerable expansión del sector universitario (ampliación de las universidades existentes y creación de otras) y del no universitario.

En cuanto a los efectivos en la enseñanza superior, el número de estudiantes de tiempo completo entre 1961-62 y 1967-68, en Gran Bretaña, pasó a ser de 193.000 a 376.000, aumento que fue la respuesta del gobierno a la demanda de enseñanza superior después de la publicación del Informe Robbins, que actuó como «leitmotiv» para la política gubernamental y como punto de partida para estimular la demanda y la voluntad de satisfacerla (24).

(23) CCC/ESR (74) 49. Symposium sur la réforme et la planification de l'enseignement supérieur. Oxford, 31 Mars-5 Avril 1974. Conseil de l'Europe.

(24) BURGESS, T., y PRATT, J.: «Polytechnics, Education in Great Britain and Ireland», edited by R. Bel. Open University Book, 1973, pág. 250.

Dos de las recomendaciones del Informe, llevadas posteriormente a la práctica, solicitaban la concesión del estatuto universitario a nueve colegios de tecnología superior (Colleges of Advanced Technology) —centros de enseñanza postobligatoria consagrados exclusivamente a estudios avanzados—, y la creación de un Consejo de títulos universitarios nacionales (Council for National Academic Awards —C.N.A.A.—) que otorgaría validez a los cursos y dispensaría los diplomas y títulos del sector no universitario de la enseñanza superior. Los diplomas otorgados por el Consejo son de un nivel comparable al de los diplomas de las universidades.

La política para el desarrollo de los colegios politécnicos fue trazada por el gobierno en su Libro Blanco: «A Plan for Polytechnics and Other Colleges» (1966). En la época de su publicación existían más de 200 centros en Inglaterra y Gales que dispensaban cursos avanzados a 45.000 alumnos de tiempo completo y cursos «sandwich» y unos 100.000 alumnos de tiempo parcial también en cursos avanzados. Por razones de eficacia y economía se decidió la concentración de los cursos avanzados en un número limitado de centros, fundamentalmente en los futuros colegios politécnicos. El Libro Blanco habló de la conveniencia de desarrollar un sector de enseñanza superior distinto del universitario precisamente para complementar a las universidades y colegios de educación (escuelas normales). De esta forma nacieron los colegios politécnicos, con el objetivo de lograr que fuesen «grandes instituciones polivalentes, ofreciendo cursos a tiempo completo, cursos intermitentes (25) y cursos a tiempo parcial a todos los niveles de la enseñanza» (A Plan...). Tendrían por misión «mantener un elevado nivel de enseñanza y establecer estrechos contactos con la industria, el mundo de los negocios y las profesiones liberales».

El Libro Blanco propuso la creación de 28 colegios politécnicos en el marco del sistema de enseñanza superior, a los que se añadirían dos más el año siguiente. Se previó que cada colegio politécnico tendría unos 2.000 alumnos de tiempo completo, además de alumnos a tiempo parcial. La creación se realizó mediante la fusión de colegios ya existentes de tecnología, comercio, bellas artes...

Los colegios politécnicos fueron creados para ser distintos de las universidades, para complementarlas y no para competir con ellas. La intención era que fuesen preferentemente centros de enseñanza polivalentes capaces de dar respuesta a las necesidades de la industria y comercio, mediante el desarrollo de enseñanzas aplicadas, si bien sus cursos no se limitan a los campos tradicionales asociados a los colegios técnicos al cubrir un amplio sector académico (ciencia, tecnología, ciencias sociales, humanidades, arte, etcétera), a veces poco relacionado con su vocación marcadamente profesional. Varias particularidades distinguen los colegios politécnicos de las universidades: el control de las autoridades locales, de quienes dependen incluso financieramente; no están autorizados a conferir sus propios grados; la menor importancia que conceden a la investigación (26); la duración y

(25) Tipo «sandwich», es decir, alternancia de períodos de «stage» industrial, comercial, administrativo o profesional con períodos de estudio en un centro de enseñanza superior.

(26) El Libro Blanco citado no mencionaba la investigación entre las tareas de los colegios politécnicos. Sin embargo, la Circular del Departamento de Educación, dirigida a las autoridades locales, un año después de la publicación del Libro Blanco, «Notes for guidance on the government and academic organisation of polytechnics» (5 abril 1967), además de sugerir la composición de los órganos de gobierno de estos centros, dedicaba varios párrafos a la misión investigadora de los colegios, señalando que debían tomar medidas para que la investigación, fundamentalmente la investigación aplicada, recibiese la importancia que le corresponde entre sus actividades formativas.

contenido de sus cursos (cursos a tiempo completo, a tiempo parcial, cursos «sandwich», cursos de corta y larga duración); los criterios de admisión a los colegios politécnicos son generalmente menos estrictos que los de las universidades, aceptando estudiantes que no han seguido la trayectoria normal para el acceso a los estudios superiores.

Los colegios politécnicos pueden dispensar, a la vez, cursos de primer ciclo, enseñanzas del segundo y tercer ciclo y cursos destinados a obtener una capacitación profesional, e incluso cursos de nivel algo inferior. Esta diversidad permite a los estudiantes pasar, por ejemplo, de un curso que conduce a un diploma nacional superior a un curso que posibilite la obtención de un grado universitario, y a los estudiantes que encuentren excesivamente difícil un curso, pasar a otro de nivel inferior sin cambiar de centro.

Algunas de las enseñanzas de los colegios politécnicos son también comunes a las universidades, pero los programas de aquéllos están, en todo caso, más orientados a preparar a los estudiantes a la vida profesional. Los cursos son preparados en colaboración con la industria y el comercio en el ámbito local.

En el Reino Unido se estima que los colegios politécnicos constituyen la forma más flexible de enseñanza superior y que las innovaciones en materia de enseñanza y aprendizaje, principalmente la introducción de nuevas técnicas pedagógicas, justifican las esperanzas puestas en estos centros. El hecho de que ofrezcan una gran variedad de disciplinas y de estudios interdisciplinarios, a un número heterogéneo de estudiantes (de tiempo parcial o quienes desean adquirir una capacitación profesional o los que tratan de obtener grados universitarios), es la mejor garantía de su futura expansión.

La política gubernamental se ha orientado en los últimos años a su pleno desarrollo y a lograr que obtengan el mismo prestigio que las universidades, tarea a la que se consagran los propios colegios politécnicos preocupados por mejorar su imagen pública y por obtener el derecho a conceder sus propios títulos; bien es verdad que su equiparación a las universidades también depende del papel que asignen a las tareas de investigación y a las condiciones de trabajo que ofrezcan a su personal docente que por ahora son menos atractivas. El Libro Blanco gubernamental, «Education: A framework for expansion» (1972), propone desarrollar la enseñanza postsecundaria, principalmente en los centros no universitarios y particularmente mediante los colegios politécnicos. El gobierno estimó que en 1981-82, en Inglaterra y País de Gales, los efectivos de las universidades pasarán de 236.000 a 375.000 estudiantes y los del sector no universitario de 227.000 a 375.000 estudiantes. Estas últimas cifras comprenden los efectivos de los colegios politécnicos, que pasarán de 66.000 a 180.000 estudiantes.

#### b) Colegios regionales (Noruega)

Antes de la creación de los colegios regionales, la enseñanza superior en Noruega comprendía dos sectores distintos: las universidades y los colegios no universitarios de enseñanza superior de estudios de corta duración. En ambos sectores las condiciones de admisión eran estrictas: solamente eran admitidos los titulares del diploma de fin de estudios secundarios del segundo ciclo. No existía prácticamente posibilidad de tránsito de un sector a otro, y los cursos realizados en los colegios no universitarios carecían de valor para emprender estudios universitarios. Las universidades dispensaban

una enseñanza de larga duración en las facultades tradicionales; los colegios no universitarios ofrecían diferentes especialidades con una orientación marcadamente profesional (escuelas normales, escuelas de formación de asistentes sociales, escuelas técnicas).

Una serie de circunstancias impusieron la necesidad de una reforma. En primer lugar, la demanda de enseñanza superior seguía creciendo. Al acabar la década de los 60 fue preciso introducir el «*numerus clausus*» en todas las carreras universitarias, por insuficiencia de personal docente y de locales para hacer frente a una demanda estudiantil no prevista. En segundo lugar, se generalizó la crítica a las universidades. Se les reprochaba su falta de interdisciplinariedad, la ausencia de innovaciones pedagógicas, su aislamiento respecto de los problemas reales de la sociedad. Los colegios no universitarios tampoco estaban capacitados para responder a las nuevas exigencias: eran demasiado pequeños (en ocasiones sólo disponían de uno o dos profesores para cada materia), la variedad de sus disciplinas era muy limitada, los ciclos de estudios no ofrecían posibilidades de un paso ulterior a la universidad.

Una Comisión real sobre la enseñanza superior (la Comisión Ottosen), creada en 1965, recibió como mandato formular proposiciones relativas a las estructuras y a las dimensiones de los centros de enseñanza superior, atribuyendo una importancia particular a la diversificación de los estudios, a la educación recurrente y a la creación de soluciones de recambio a los ciclos de estudios existentes. A lo largo de cinco años la Comisión elaboró cinco informes sobre los puntos encomendados.

Uno de los informes (1967) recomendaba la creación de un nuevo tipo de enseñanza superior de corta duración (dos años de estudios), que sería dispensada en colegios regionales, inspirándose en los siguientes principios:

- Organización de ciclos de estudios correspondientes a las necesidades de la sociedad.
- Organización de ciclos de estudios que preparasen directamente a una actividad profesional.
- Instauración de nuevos métodos de enseñanza, de estudio y de evaluación.
- Implantación de relaciones más estrechas con el mundo exterior.
- Descentralización (los colegios regionales deberían crearse por todo el país en atención a los problemas de las distintas regiones).

Al permanecer los colegios regionales como independientes de las universidades, la Comisión entendía que de esta forma adquirirían su propia personalidad y se evitaría que se les considerase como el primer ciclo de estudios universitarios. Precisamente uno de los objetivos a los que debían encaminarse era lograr esta diferenciación, contribuyendo además a remediar la falta de flexibilidad de los estudios universitarios.

No existe vínculo institucional entre los colegios regionales y las universidades. Cada colegio es libre de establecer contactos con una universidad. Sin embargo, en la práctica, las universidades participan en cierta medida en la planificación y en la administración de los colegios regionales. En el proceso de planificación de cada colegio normalmente participan representan-

tes de las universidades más próximas. Después de la creación de un colegio, la participación de las universidades se lleva a cabo:

- Dos de los tres miembros de los comités de selección del personal docente de los colegios regionales son representantes de la universidad.
- Representantes de la universidad forman parte de los comités de planificación de los programas de los colegios regionales.
- Uno de los miembros del Consejo de Administración de cada colegio es un profesor universitario nombrado por el Ministerio de Educación (27).

En 1965, el Parlamento noruego decide crear tres colegios regionales a título experimental por un período de cinco años. Un año después decide la puesta en marcha de otros tres nuevos colegios. Los primeros colegios regionales fueron establecidos en Stavanger y en Kristiansand, pero pronto prevaleció la idea de que en adelante deberían construirse fuera de las ciudades, constituyendo así un factor potencial de desarrollo regional. Efectivamente, los colegios creados posteriormente lo fueron en zonas poco pobladas, convirtiéndose en centros de atracción de estudiantes procedentes de las regiones rurales del país.

Los colegios regionales son centros autónomos, aunque formen parte del sistema general de enseñanza superior, en el que también se incluyen, aparte de las universidades, las escuelas normales superiores, los institutos universitarios de tecnología, los centros superiores de ciencias sociales, los centros de formación de enfermeras y las grandes escuelas militares. Gozan de una libertad considerable en materia de organización interna, de programas y de métodos pedagógicos.

Los objetivos de los colegios regionales son:

#### a) **Específicos**

- Preparar a los alumnos que han terminado sus estudios secundarios (u otras personas que tienen un nivel de formación equivalente) al ejercicio de una profesión.
- Prepararles igualmente a proseguir sus estudios en la universidad.
- Preparar a los estudiantes que ya han pasado un cierto tiempo en la universidad (y que han obtenido un diploma) a ciertas tareas profesionales.
- Ayudar a quienes desean mejorar sus conocimientos, sin prepararles necesariamente a una carrera determinada.

#### b) **Generales**

- Ampliar las posibilidades de acceso a la enseñanza superior (desde un punto de vista geográfico, social y entre los grupos de edad).
- Realizar una distribución más equitativa de los recursos invertidos en enseñanza superior.

---

(27) Además, los colegios regionales reclutan parte de su personal docente entre el profesorado universitario. En ciertas disciplinas, principalmente las de carácter más profesional, existe una estrecha cooperación entre los colegios regionales y las universidades.

- Servir de centros de innovación.
- Estimular las reformas en los otros sectores de la enseñanza superior.

El prestigio social de las universidades y el de los colegios regionales es equivalente y las perspectivas profesionales casi similares, ello justifica que un gran número de estudiantes acudan a los colegios regionales y en general a las enseñanzas de corta duración, atraídos por el hecho de que los cursos duren menos que en las universidades (28). Esta tendencia también se explica, en parte, por la incertidumbre que rodea al estudiante a la hora de emprender largos estudios cuando las perspectivas de empleo no son muy optimistas, y en parte, porque Noruega se ha convertido en una sociedad igualitaria altamente desarrollada, en la que la mayoría de los servicios públicos son asumidos por el Estado y el sistema fiscal contribuye ampliamente a disminuir la separación entre las rentas. Carreras de larga duración no significan, entonces, rentas más elevadas que las correspondientes a estudios de corta duración.

En general, los diplomados de los colegios regionales no están menos cualificados que los diplomados de Universidad. La mayoría de aquéllos ejercen una carrera profesional una vez obtenido el diploma. Los empresarios locales prefieren emplear personas que han sido formadas en la región y es difícil que estos diplomados encuentren problemas en obtener un empleo.

Habitualmente los diplomados de los colegios regionales tienen un salario casi equivalente al de los diplomados universitarios. Los diplomados de los colegios tienen acceso a la función pública en las mismas condiciones que los titulados universitarios.

Aunque la enseñanza impartida en los colegios regionales no constituye una preparación directa a los estudios universitarios, los diplomados en los colegios tienen la posibilidad de proseguir sus estudios en la universidad. En ocasiones las universidades otorgan plena validez a los estudios realizados en los colegios regionales.

Los colegios regionales aplican los mismos criterios de admisión que prevalecen en toda la enseñanza superior. Los candidatos deben poseer el diploma de finalización de enseñanza secundaria. Existen ciertas excepciones. A veces se permite el acceso a los titulares de un certificado de fin de estudios de una escuela profesional que posean además una cierta experiencia práctica. En el caso de los colegios regionales también pueden ser admitidos candidatos que posean un bagaje similar al diploma de enseñanza secundaria. Se tiene en cuenta la formación técnica, la formación profesional y la experiencia práctica.

---

(28) La duración de los estudios en la enseñanza superior varía de un centro a otro. Un ciclo de larga duración en la universidad puede durar de seis a siete años, tres años en una escuela normal y dos años en un colegio regional. La enseñanza universitaria de primer ciclo dura normalmente de dos a cuatro años en las escuelas normales superiores. Las escuelas superiores de formación de asistentes sociales, etcétera, mientras que puede requerir de cuatro a cinco años en las universidades. A menudo ocurre que los estudiantes continúan sus estudios en la universidad, o en su centro de enseñanza superior, más tiempo del que se necesita para terminar el programa. También es corriente que obtengan su diploma en un tiempo inferior al oficialmente prescrito. Son los propios estudiantes los que determinan el ritmo de sus estudios. De ordinario, los exámenes escritos y orales se organizan una vez por trimestre, normalmente al finalizar éste. Sin embargo, ciertos centros realizan antes exámenes individuales, preferentemente al término del ciclo de estudios o en otro momento del año, de acuerdo entre el profesor y el alumno.

Sin embargo, el problema se complica, tanto en el acceso a la universidad como a los colegios regionales, por la existencia del «*numerus clausus*». En determinadas carreras universitarias, como medicina, veterinaria y en la mayoría de las escuelas de ingeniería, la penuria de plazas ha impuesto el «*numerus clausus*». En estos casos, los criterios de selección se dejan bien a los centros, bien cuando se trata de centros que dispensan la misma enseñanza, a un comité de coordinación en el que están representados todos los centros que utilizan los mismos criterios. Con frecuencia los resultados escolares sirven de criterio de admisión.

En Noruega, la fuerte demanda de la enseñanza de corta duración sobrepasa la capacidad total de admisión. Casi todos los centros que ofrecen este tipo de enseñanza aplican el «*numerus clausus*» (29).

Pueden distinguirse cuatro tipos de programas de estudios:

- Los que se refieren a campos en los que todavía las universidades no han querido o no han podido asumir iniciativas (por ejemplo, el turismo, los transportes).
- Los programas que dan un nuevo contenido a las disciplinas universitarias tradicionales.
- Los programas de base en las disciplinas universitarias tradicionales (por ejemplo, primer año de matemáticas).
- Los que se refieren a sectores particulares que pueden también interesar a los diplomados universitarios (por ejemplo, economía marítima).

La enseñanza pretende integrar la teoría y la práctica enseñando a los estudiantes la aplicación de los conocimientos teóricos a la resolución de problemas prácticos.

En principio, el Consejo de Administración de cada colegio regional puede seleccionar libremente las materias que se enseñarán en el centro (30). Esta decisión atiende preferentemente a las necesidades de la región, y si bien los programas no suelen planificarse a escala nacional, los colegios regionales no ponen grandes obstáculos a las sugerencias emanadas del Consejo nacional de colegios regionales (órgano consultivo del Ministerio de Educación, compuesto de diversos representantes de la sociedad —industria, autoridades regionales, universidades— y estudiantes de los colegios regionales).

El abanico de disciplinas ofrecidas por los colegios es bastante amplio: administración de empresas, administración local, ingeniería, pesca, turismo, transportes, medios de comunicación, informática, lenguas modernas,

---

(29) La regla general es que los candidatos sean seleccionados en función de sus resultados escolares previos y teniendo presente el campo de estudios que han elegido. En la mayoría de los casos se divide a los candidatos en dos grupos: los que son titulares del diploma de enseñanza secundaria y los que no tienen la titulación formal requerida. Los estudiantes de ambos grupos son admitidos en proporción al número de candidatos que tienen la formación necesaria para cada grupo.

(30) Los colegios regionales disponen de un Consejo de Administración que toma decisiones o emite recomendaciones al gobierno en las cuestiones importantes. Se compone de siete miembros: tres personas designadas por las autoridades regionales; un estudiante elegido por los estudiantes del centro; dos personas nombradas por el Ministerio. El Director del colegio ejerce la función de Secretario del Consejo, pero no dispone de derecho de voto. Además los colegios gozan de libertad para organizar su estructura interna y crear comités y grupos de trabajo (por ejemplo, un comité pedagógico o comités de orientación para cada disciplina en los que estén representados el personal del centro).

medio ambiente, contabilidad, ciencias sociales. Así, por ejemplo, el programa de estudios de dos años consagrado a los asuntos administrativos por el colegio regional de Stavanger, está destinado a formar personas que trabajarán en la función pública o en la dirección de determinadas empresas privadas. Los estudiantes son iniciados en los problemas metodológicos y económicos fundamentales, pudiendo adquirir un cierto grado de especialización en algunas materias. Existen materias obligatorias (introducción a la administración, economía, matemáticas, tratamiento electrónico de datos, técnica de estudio, estadística, contabilidad, marketing, presupuestos, organización) y materias optativas (por ejemplo, lenguas modernas, sociología, métodos matemáticos, derecho, etc.). Cada disciplina tiene asignado un número determinado de unidades de valor. El estudiante debe obtener 40 unidades de valor capitalizables. El ritmo de progresión es de aproximadamente 10 unidades por semestre (dos semestres por año académico); 24 unidades, es decir, un 60 por 100 del total, corresponden a las materias obligatorias, que forman la base de la especialización para la elección de disciplinas optativas (31).

Se utilizan distintos medios de instrucción: conferencias, seminarios, trabajo individual y en grupo, etc. Con carácter general, los estudiantes de los colegios regionales asumen una gran responsabilidad en lo que concierne a sus estudios. En cierta medida pueden elegir los problemas que desean estudiar y la documentación que quieren consultar. Escogen el momento en el que desean reunirse en grupos, la distribución del trabajo entre ellos y el instante en el que desean consultar a sus profesores.

Aun cuando las funciones de los colegios regionales afectan fundamentalmente a la enseñanza y a la prestación de servicios a la comunidad local, la investigación es considerada como uno de los instrumentos de perfeccionamiento del personal docente y de ayuda a la comunidad local. Cada colegio decide el número de horas de trabajo que los profesores deben dedicar a la investigación, bien asociándose en proyectos de investigación realizados por las universidades, bien permitiéndoles consagrarse a la investigación en una universidad.

### c) **Universidad global (República Federal de Alemania)**

En la República Federal de Alemania pueden distinguirse dos niveles de enseñanza superior. El primero incluye las universidades de tipo clásico (Universitäten) y las universidades técnicas (Technische Universitäten) que ahora gozan del mismo «status». Los dos tipos de universidades admiten estudiantes que poseen el Abitur (título de bachiller), otorgan doctorados y la habilitación (cualificación para impartir docencia obtenida después del doctorado), disponen de amplia autonomía administrativa y en principio se caracterizan por sus estrechos vínculos entre la enseñanza y la investigación. Ambas categorías de centros constituyen la enseñanza superior científica (Wissenschaftliche Hochschulen). El segundo nivel incluye las restantes formas de enseñanza superior, entre las que destacan las escuelas normales (Pädagogische Hochschulen) destinadas a formar maestros de enseñanza primaria y las escuelas de ingeniería (Ingenieururschulen) que preparan inge-

---

(31) Norvège: enseignement supérieur court en matière de gestion. CCC/ESR (72) 100. Conseil de l'Europe.

nieros durante tres años de formación, dando énfasis especial a las actividades prácticas más que a los problemas teóricos. Estas escuelas nacieron para atender las exigencias de nuevos profesionales en determinadas ocupaciones técnicas, en las que no parecía necesario un título universitario ni tampoco la previa posesión del Abitur.

La distinción entre los dos niveles se ha hecho menos radical, debido a que los centros de formación del profesorado pueden ahora conferir doctorados y también porque las escuelas de ingeniería, transformadas por disposición legal (1970-71) en «Fachhochschulen» (escuelas técnicas superiores o centros de enseñanza superior «especializada»), tienden a exigir el Abitur como requisito de admisión y a introducir un plan de estudios de cuatro años de duración (en lugar de tres) (32). La conversión de las escuelas de ingeniería en escuelas técnicas superiores vino motivada por la discriminación entre estos ingenieros y los de los restantes países de la Comunidad Económica Europea.

El sistema de enseñanza superior en el que coexistían diferentes tipos de centros distintos por su naturaleza, duración de sus enseñanzas, condiciones de acceso, diplomas dispensados, ofrecía hasta 1970 una gran variedad de posibilidades de estudio. Sin embargo, en el transcurso de la década de los 60 fueron frecuentes las críticas al mismo, esencialmente dirigidas a poner de relieve su inadaptación a las necesidades de la sociedad contemporánea.

Los juicios más severos se referían básicamente al riguroso aislamiento existente entre los distintos centros, la jerarquización de los mismos, sus acusadas diferencias de prestigio, con objetivos educativos dispares, la rigidez de los planes de estudio, las distintas clases de profesorado y, en general, las casi nulas posibilidades de que disponían los estudiantes para pasar de un tipo de institución a otro. Era preciso reducir la rigidez del sistema universitario y favorecer la igualdad de oportunidades educativas; en la enseñanza secundaria el objeto de la reforma debía ser el reagrupamiento en una escuela global de las tres escuelas existentes: Hauptschule (escuela secundaria general), Realschule (escuela intermedia para alumnos de diez a dieciséis años de edad) y el Gymnasium (escuela secundaria general de larga duración para alumnos de diez a diecinueve años de edad). En la enseñanza superior, la Universidad global (Gesamthochschulen) tenía un objetivo similar: integrar o reagrupar las dos modalidades de enseñanza (la cien-

---

(32) En la República Federal Alemana las enseñanzas técnicas tradicionalmente se han caracterizado por su dualismo; se trataba de enseñanzas dispensadas al mismo tiempo en las universidades técnicas y en centros no universitarios. Las universidades técnicas imparten cursos sancionados por un examen al finalizar ocho semestres, si bien en la práctica la mayoría de los estudiantes requieren más de cuatro o cinco años para terminar sus estudios. En cambio, en las escuelas de ingeniería el certificado se obtenía al finalizar seis semestres de estudios. De hecho, ambos tipos de diplomados entraban en competencia a la hora de obtener un empleo, no prestándose excesiva importancia a la diferencia de objetivos pedagógicos entre los dos tipos de instituciones, que en las escuelas de ingeniería eran de carácter más práctico —adquirir conocimientos directamente aplicables—, mientras que en las universidades técnicas eran principalmente dispensar un conocimiento científico, dándose más importancia a los métodos. En estas condiciones era difícil pasar de una escuela de ingeniería a un ciclo de estudios en las universidades técnicas.

La creación de las escuelas técnicas superiores, surgidas en las escuelas de ingeniería, de las escuelas superiores comerciales, de los institutos superiores de asistencia social y de sociopedagogía y de las academias de ciencias económicas, permitió integrar las enseñanzas técnicas en el sector de la enseñanza terciaria (enseñanza superior especializada) y elevar la categoría de las antiguas escuelas de ingeniería. Al mismo tiempo se modificaron las condiciones de admisión: los candidatos deben poseer el certificado de fin de estudios de un centro de enseñanza técnica (bachillerato técnico) que supone doce años de estudios escolares.

tífica y la especializada) en una estructura común, integrando centros o instituciones que no gozaban del mismo «status» ni prestigio.

Paralelamente a las críticas del sistema, las discusiones hicieron emerger el concepto de Universidad global que designa cualquier forma de asociación entre instituciones de enseñanza superior (universidades, universidades técnicas, escuelas técnicas superiores, centros de formación del profesorado, escuelas de bellas artes, etc.). Con su implantación se pretendía:

- Englobar, reconociendo el estatuto universitario, todas las posibilidades de estudio ofrecidas en el sector terciario de la enseñanza.
- Asegurar una gran diversificación de estudios, no solamente por las disciplinas propuestas, sino también mediante la combinación de los aspectos teóricos, prácticos y profesionales.
- Permitir el tránsito de una rama de estudios a otra, evitando las barreras entre los cursos de estudios y los distintos diplomas a que conducen.
- Flexibilizar el sistema, multiplicando las posibilidades de obtener un diploma a través de la combinación de unidades de valor en un sistema de certificados sucesivos.
- Crear un sistema homogéneo y coherente de diplomas universitarios, suprimiendo las barreras de prestigio social que obstaculizaban el desarrollo de la enseñanza superior.
- Poner en marcha formas de organización que permitiesen una utilización óptima del personal y de los equipos disponibles.
- Por medio de la flexibilidad del sistema, contribuir a promocionar la igualdad de oportunidades educativas.

Los debates pusieron de manifiesto dos concepciones distintas de la Universidad global: la fundada en la cooperación (Kooperative Gesamthochschule) y la Universidad global integrada (Integrierte Gesamthochschule). El primer modelo implica una asociación más o menos estrecha de instituciones independientes, siendo la base mínima, acuerdos mutuos y la máxima, la existencia de algún plan de estudios común y de órganos conjuntos; la cooperación se traduce, por ejemplo, en la coordinación de las enseñanzas y de las normas en materia de exámenes, la intensificación de la investigación en una rama concreta, la utilización común de equipos científicos, pero en el plano de la organización los centros permanecen autónomos. Para asegurar la cooperación se prevé la creación de comisiones mixtas. En el segundo modelo, las diferentes instituciones se reagrupan en una organización común, bajo una dirección común y con órganos de decisión comunes. En este caso, las distintas enseñanzas y planes de estudio están íntimamente interconectadas; existe, por ejemplo, la posibilidad de cursos en parte comunes y en parte paralelos que conducen a diplomas diferentes.

Aunque el principio de la universidad global no ha constituido motivo de conflicto entre el gobierno federal y los gobiernos federados ni entre los principales partidos políticos (al menos en lo que se refiere a la coordinación de las instituciones y a la supresión de las diferencias de prestigio entre ellas), las opiniones están divididas entre quienes se inclinan por el modelo integrado (y concentrado localmente) y los partidarios del modelo cooperativo (y descentralizado). El primero, considerado como modelo progresista,

ha sido apoyado por los principales organismos universitarios —como la Conferencia de Rectores y el Consejo de la Educación y de la Ciencia—, así como por el partido socialdemócrata y el partido liberal que ven en aquél el medio más adecuado para eliminar las diferencias de «status» entre las instituciones y consecuentemente también entre sus graduados. El modelo cooperativo ha sido defendido por el partido cristiano demócrata/cristiano social.

Para permitir un compromiso entre las dos opciones, desde 1971 el acento de las reformas de la enseñanza superior se puso en los planes de estudio, reconociéndose como igualmente válidos ambos modelos. Según este compromiso, la enseñanza terciaria tiene por objeto crear un sistema de cursos y diplomas diferenciados, pero vinculados entre sí; para realizar este objetivo los centros de enseñanza superior que hasta entonces se diferenciaban por su estatuto jurídico, condiciones de admisión y sus actividades, se reagruparán en un nuevo sistema de enseñanza terciaria: los centros existentes se convertirán, por un proceso de expansión o de fusión, en universidades globales.

Estas ideas figuran en el Plan General de Educación (Bildungs-Gesamtplan), elaborado por el gobierno federal y los Länder para la planificación de la educación. En el Plan, aceptado por todos los partidos, se describe la estructura futura de la enseñanza superior como un sistema permeable de cursos y diplomas relacionados entre sí. El Plan prevé la creación de universidades globales, evitándose aludir a los términos integración y cooperación.

La Ley Marco de la enseñanza superior, de 26 de enero de 1976, adoptada después de cinco años de discusiones, prescribe un esquema uniforme para el desarrollo futuro de la enseñanza superior y para la solución de los problemas más urgentes. Esta Ley se basa en la enmienda (1969) a la Constitución que autoriza al gobierno federal a preparar directrices sobre la política a seguir en enseñanza superior. Los artículos 4 y 5 enuncian principios en el ámbito del contenido y organización de la enseñanza superior que hagan posible el desarrollo de las universidades globales, sustrayéndose a la polémica sobre los dos modelos al otorgar a ambos el mismo estatuto y concediéndoles prioridad sobre la fórmula de la simple colaboración entre las instituciones de enseñanza superior.

Los defensores de la universidad global se apoyan en consideraciones de orden político, social y económico (33). Desde el punto de vista social se ha dicho que la universidad global, particularmente en su forma integrada, favorece una mayor igualdad de oportunidades educativas, al reducir la rigidez del sistema, permitiendo revisar las decisiones individuales de los estudiantes y pasar de un centro a otro, de una a otra rama de estudios, sin grandes dificultades y eliminando, por tanto, jerarquías y obstáculos en materia de educación. Esto es posible mediante la introducción de cursos básicos comunes. Además, la universidad global (en la que se suprimen las distintas categorías de admisión), al acoger en una única institución a estudiantes que preparan carreras que van desde las más teóricas a las más orientadas a la vida profesional, reduce las diferencias de rango que separan a los centros, equiparándoles con el mismo estatuto universitario, y otorgando mayor

(33) Problems of integrated higher education. A International case study of the Gesamthochschule. International Association of Universities. París, 1972.

dignidad a ciertas profesiones que anteriormente no requerían una formación universitaria.

Desde un punto de vista económico se argumenta que el rápido desarrollo de la producción y de las condiciones laborales como fruto de las nuevas tecnologías, hace necesario una creciente movilidad de la fuerza laboral que debe estar intelectual y psicológicamente preparada para emprender su reciclaje. Esto no sería realizable si existiesen modalidades rígidas de formación y barreras jerárquicas. En otros términos, las necesidades de la economía sólo pueden ser atendidas por medio de un sistema educativo flexible y diversificado, capaz de reformular y reestructurar sus planes de estudio, combinando la formación teórica y la práctica. La universidad global, al hacer desaparecer la discriminación institucional, sirve a la economía, reduciendo incluso los gastos en educación (utilizando más racionalmente los recursos educativos) al disuadir a algunos estudiantes que quieren seguir estudios costosos y de larga duración a cualquier precio, simplemente por el deseo de adquirir el prestigio y el título de una enseñanza universitaria.

Lo característico de la universidad global es la combinación de las actividades de investigación, enseñanza y aprendizaje, que hasta entonces eran responsabilidad de diferentes tipos de centros. Esta universidad ofrece cursos, distintos en contenido y duración, sancionados por diplomas diferentes (escalonados), pero coordinados de forma que sea posible la transferencia de uno a otro; pretende, además, lograr un equilibrio en el plan de estudios entre la formación teórica y la práctica.

Precisamente es la organización de los ciclos de estudios uno de los rasgos distintivos de la universidad global. Una de las experiencias puestas en práctica radica en la introducción de un programa de base común (de uno a dos años de duración); posteriormente este tronco común se divide en un ciclo principal de larga duración y en un ciclo principal de corta duración. Según el alumno opte por el ciclo corto o por el largo, el diploma que confiere una cualificación profesional se obtiene al cabo de tres años o después de cuatro años (modelo en Y). Otro modelo, que también es una realidad, consiste en un ciclo común de tres años que da lugar a la obtención de un diploma que habilita para el ejercicio profesional, a continuación existe un segundo ciclo, facultativo, de uno o dos años de duración, que permite obtener una cualificación adicional (modelo consecutivo).

El proyecto de la universidad global se convirtió, a partir de 1969, en un gran objetivo de la política universitaria, favorecido por el gobierno federal (que contribuyó a la financiación de las primeras experiencias piloto en Hesse, en Renania del Norte, Westfalia y en Baviera) y por los gobiernos de varios Länder. Se pensaba que esta universidad facilitaría la afluencia de estudiantes hacia las carreras de corta duración ofrecidas especialmente por los centros de formación del profesorado y las escuelas técnicas superiores.

En todos los Länder se constituyó un instrumento de planificación y organización para el desarrollo de las universidades globales. Desde 1972 se crearon «Regiones de enseñanza» (Hochschulregionen), en las que se integran los diferentes tipos de centros de enseñanza superior de una región determinada. En algunos estados federados estas unidades administrativas están dotadas de comisiones locales responsables de vigilar o preparar la fusión de los centros en la región. Las comisiones se ocupan también de examinar los problemas relativos a la reforma de los estudios y la organización de la investigación.

La implantación de la Universidad global integrada implica en sí misma tres etapas. La primera se inicia por la intensificación de la cooperación y la coordinación de las actividades de los distintos centros de enseñanza superior de una región. Posteriormente se pasa a la creación de órganos comunes, preservando la independencia de los centros. Finalmente se llega a la Universidad global plenamente integrada (34).

Las discusiones en torno a la universidad global no han finalizado y las experiencias piloto existentes no han solucionado muchos de los problemas planteados ni han traído consigo los resultados esperados (35). Gran parte del entusiasmo inicial ha desaparecido y existe la creencia de que no deben ponerse en funcionamiento nuevas experiencias en tanto no se hayan explotado suficientemente las anteriores. Subsisten numerosos puntos que necesitan clarificarse: la organización general de los estudios (precisiones sobre las ramas de estudios y los diplomas), las condiciones de admisión para cada rama, etc.

(34) La diversification..., op. cit., pág. 15.

(35) Uno de los problemas sin resolver es el de las diferentes categorías de profesores (los procedentes de las Fachhochschulen y los profesores de la universidad clásica) que han recibido una formación académica distinta, que no poseen las mismas titulaciones y que en sus centros respectivos ejercían funciones distintas; las agudas tensiones que prevalecen entre ambas categorías de enseñantes ponen una nota dramática a esta innovación. La Ley Marco ha definido en términos generales los requisitos que debe poseer cada categoría de personal docente de la enseñanza superior y sus misiones respectivas, pero el desarrollo de la universidad global no ha mejorado automáticamente el estatuto del personal docente.

## DIEZ AÑOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN EUROPA OCCIDENTAL

W. D. HALLS \*

«La conservación de un sistema ampliamente abierto de enseñanza superior parece representar, sobre todo hoy, el papel de un silenciador de coche. La zona de aparcamiento de la nueva generación, la universidad, sirve para escalonar en el tiempo el acceso de los jóvenes al mercado del trabajo. La enseñanza superior sigue siendo una especie de lujo, una suerte de "suplemento espiritual" que la sociedad industrial ofrece a los hijos de las clases medias, que, a pesar de la "democratización de la enseñanza superior", continúan siendo sus principales beneficiarios. Las ventajas políticas y sociales de esta opción pueden compensar los costes económicos. Los estudiantes se han convertido en un elemento "marginal".»

(«Le Monde», 6 de marzo de 1976.)

En este trabajo se trata de examinar con espíritu crítico los acontecimientos que se han desarrollado en el terreno de la enseñanza superior, utilizando la expresión en su sentido más amplio en Europa occidental desde 1968. Y se hace así, principalmente, desde el punto de vista de la política nacional, observando, no obstante, que los problemas, las cuestiones, los desarrollos y las tendencias son similares, aunque se manifiesten de manera diferente según su contexto cultural. En realidad, aquí puede demostrarse la «teoría de la convergencia», lo mismo que en otros niveles de la enseñanza. No podía ser de otro modo, ya que los principios y las justificaciones de utilidad que han informado el desarrollo de la enseñanza superior son idénticos en todas partes, aun cuando algunos pueden descollar menos que otros.

El primer principio (con el cual choca a veces la utilidad) es, sin duda, un concepto de democratización poco perfilado. Si la experiencia norteamericana puede servir de orientación en cierta medida, la enseñanza secundaria de masas vendría seguida, en el curso de una generación, por una enseñanza superior de masas como resultado de mayores oportunidades educativas. ¿Hasta qué punto ha sucedido esto ya? Resultan difíciles las comparaciones, ya que las clasificaciones sociales varían de un país a otro. En Europa occidental, la clase obrera industrial es la más numerosa, puesto que suele representar las dos terceras partes de la población, por lo menos. De acuerdo con este índice, los hijos de los trabajadores están aún considerablemente subrepresentados en la enseñanza superior. En Noruega, los estudiantes procedentes de familias de la clase trabajadora constituyen el 30 por 100; en Gran Bretaña la cifra es del 27 por 100 (nivel que, dicho sea de paso, ha permanecido inmutable durante una generación); en Francia y Alemania Occidental, la proporción es del 18 por 100 aproximadamente. Las razones

---

\* Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Oxford.

ofrecidas para explicar estas divergencias son muchas y variadas, abarcando desde lo que los alemanes denominan «abstinencia educativa» (Bildunsabstinez) hasta insuficiencia de oportunidades. En el otro extremo de la escala social, el grupo que incluye a gerentes, directivos y miembros de profesiones liberales —quizá el 20 por 100 del total de la fuerza de trabajo— está considerablemente superrepresentado en el terreno de la enseñanza superior. Los jóvenes británicos de este grupo representan el 46 por 100 del número total de estudiantes; en Francia, el 42,5 por 100; en Noruega, el 40,2 por 100, y en los Países Bajos, el 37 por 100. La conclusión ineluctable es que la masiva expansión que se ha producido ha redundado fundamentalmente en beneficio de los sectores más ricos de la sociedad europea. Puesto que los costes de la enseñanza superior los sufragan todos los ciudadanos, esto quiere decir que quienes ya gozan de una posición económica desahogada han recibido un subsidio a expensas del resto de la comunidad. Son obvios los peligros políticos y sociales que encierra tan explosiva situación.

Tampoco se ha puesto en práctica la igualdad de oportunidades con respecto a las mujeres. Lejos de constituir la mitad del número total de estudiantes, las mujeres representan los siguientes porcentajes de toda la población estudiantil: Francia, 42,6 por 100; Italia, 37,7 por 100; Alemania Occidental, 34,8 por 100; Dinamarca, 33,3 por 100; Bélgica, 32,6 por 100; Gran Bretaña, 32 por 100; Países Bajos, 23 por 100 (datos de 1973-1974). Al pasar en la escala social desde las clases ricas hasta las clases pobres, disminuye progresivamente el número de mujeres que reciben enseñanza superior. Por otra parte, la reciente tendencia hacia la feminización de la profesión docente significa que el número más elevado de mujeres estaría en centros de formación del profesorado. Con la disminución en la demanda de profesores, la proporción entre mujeres y hombres habrá empeorado considerablemente.

No se dispone de datos para hacer comparaciones precisas entre el medio rural y el urbano, pero es indudable que quienes viven en zonas rurales se encuentran en inferioridad de condiciones para acceder a la enseñanza superior. Únicamente en Francia, con su legado de administración napoleónica y la racional localización de los centros educativos, se ha podido situar las universidades (que pronto serán 77) en lugares geográficamente estratégicos.

Así pues, aunque ha habido algunos progresos hacia la democratización de la enseñanza superior, son muchos los problemas que quedan por resolver.

Un corolario de adopción del principio de igualdad de oportunidades ha sido la implantación de una política de «demanda social». Se argumenta que las plazas de enseñanza superior deberían ser asequibles a todos los que estuvieran calificados para ocuparlas y desearan hacerlo. En algunas naciones, como los Países Bajos, Italia, Dinamarca y Gran Bretaña, esta política tiene un carácter explícito. No siempre se ha adoptado por motivos idealistas. En Gran Bretaña, por ejemplo, la recomendó el Comité Robbins (1963), por no considerar dignos de confianza otros instrumentos de planificación, como la previsión de fuerza de trabajo o la relación coste-beneficio. En todo caso, semejante política de «acceso sin restricciones» origina grandes dificultades, aunque sólo se halla en directa contradicción con la expansión planificada con respecto a las necesidades del mercado de trabajo y porque, a diferencia de las técnicas de coste-beneficio, no ofrece indicación alguna en cuanto a si la sociedad, al invertir en la enseñanza superior, está recibiendo

el valor de su dinero. Desde el punto de vista social, esa política puede justificarse si se considera a la enseñanza más como un bien de «consumo» que como una «inversión», es decir, algo que se desea disfrutar, por lo que es en sí más por las ventajas económicas que puede reportar a sus beneficiarios o a la sociedad en su conjunto. Si se considera de este modo a la enseñanza superior —como han venido haciendo los norteamericanos desde hace muchos años—, los recursos económicos asignados a la misma deben determinarse en relación con otros servicios de bienestar social, como la vivienda, el transporte o la sanidad. El coste de los puestos universitarios es elevado, alcanzando en Gran Bretaña, en la actualidad, unas 3.000 libras esterlinas por estudiante y año. Si la satisfacción que ofrecen consiste meramente en atender las necesidades culturales (en cuanto distintas de las utilitarias) del individuo, entonces el igualitarismo exigiría que a los menos dotados intelectualmente e incapaces de aprovecharse de la enseñanza superior se les ofreciesen satisfacciones similares de índole diferente. Puede argüirse que los mejor dotados, desde el punto de vista intelectual, ya extraen de la vida más satisfacciones materiales que otros y que, por consiguiente, sería injusto procurarles más ventajas.

En consecuencia, los gobiernos están actualmente menos interesados que antes en efectuar inversiones en la enseñanza superior. Durante los últimos años de la década de 1960, los economistas de la educación ya estaban revisando su anterior criterio, según el cual existía una correlación directa entre la enseñanza y el desarrollo económico, particularmente en las sociedades industriales. Durante algún tiempo, la política nacional en los países de Europa occidental partía de manera bastante tosca del supuesto de que, cuantos más estudiantes recibieran estudios superiores, más rico se haría el país. Los análisis de costes y beneficios pusieron de manifiesto que la tasa de rendimiento de las inversiones en el capital humano representado por la enseñanza superior era del orden de un 10 por 100, tasa de rendimiento social mucho más elevada que la inversión en capital físico. Hoy se ha modificado radicalmente el razonamiento económico que hay detrás de esa presunción. Del mismo modo, se creía que la enseñanza superior era un instrumento esencial para la planificación de la fuerza de trabajo. Suecia y Francia se situaron en cabeza en la planificación indicativa de los diversos sectores de la economía. Desde el principio de los años 60, se ha demostrado que los cálculos respecto a las necesidades de fuerza de trabajo eran totalmente erróneos. Incluso en la Unión Soviética, donde la regla ha sido la planificación obligatoria más que indicativa, Khrushchov dijo en cierta ocasión que esos cálculos eran algo así como «leer el futuro en una bola de cristal». Actualmente se reconoce que todavía no poseemos los datos o las técnicas necesarias para elaborar previsiones precisas respecto a la fuerza de trabajo. Sin embargo, y puesto que el abandono de tales predicciones supondría el caos, se continúa haciéndolas con la esperanza de que los procedimientos se afinen y perfeccionen cada vez más. Los gobiernos, no obstante, actúan con extrema cautela cuando hacen uso de tales previsiones para planificar la enseñanza superior.

Con todo, hay que satisfacer las necesidades de empleo de nivel superior. Al comprender los gobiernos que las universidades parecían demasiado encerradas en su torre de marfil y se mostraban demasiado poco sensibles a las necesidades de la industria y el comercio, se registró un crecimiento masivo de centros docentes superiores, distintos de las universidades, en el

curso de la última década. La nítida distinción que existía antiguamente entre las universidades y las escuelas superiores tecnológicas e incluso técnicas, se ha ido difuminando cada vez más. Caminamos hacia una situación parecida a la norteamericana, en la que los estudios de informática o de asistencia sanitaria compiten con los de humanidades clásicas. Hay que distinguir, por lo menos, tres modelos institucionales. El primero es la universidad o centros para universitarios de carácter superior, en donde las disciplinas se imparten separadamente, no es posible establecer una correlación inmediata entre estudios y empleo y se practica una estricta selección de estudiantes, en una palabra, donde los fines son francamente elitistas. Inmediatamente acuden a la mente las universidades de Oxford, Cambridge o Londres, en Gran Bretaña, o las «grandes écoles» en Francia. En cambio, el segundo modelo imparte conocimientos que pueden aplicarse a la industria, conocimientos de carácter tecnológico, que exigen una previa y sólida cultura general, y donde, no obstante, sólo se admite a estudiantes bien calificados para convertirlos en profesionales altamente especializados. El último modelo es el del centro técnico (más que tecnológico), cuya enseñanza tiene una orientación profesional, pero a un nivel más bajo, y donde se desarrolla la destreza práctica; en este tipo de establecimiento se dan cursos de formación de profesorado y de mandos intermedios de la administración, el comercio, la industria y los servicios sociales. Lo que en otro tiempo era privilegio de las universidades, es decir, el derecho a otorgar grados y títulos similares, corresponde hoy a estos tres tipos de establecimientos. Al igual que en Estados Unidos, donde se reconoce que un título obtenido en Harvard tiene mucho más valor que el obtenido en un oscuro centro universitario estatal, también en Europa se ha establecido una escala jerárquica de los centros docentes (que, por otra parte, ha complicado considerablemente el problema de la equivalencia de los títulos, de tanta importancia para los países de la C.E.E.). Lo mismo que en los antiguos sistemas bipartitos o tripartitos de la enseñanza secundaria, no existe la posibilidad de establecer una paridad de valoraciones entre estos tres tipos de instituciones. El que esto sea así, da origen a graves problemas.

Una de las soluciones propuestas consiste en combinar los tres tipos en un establecimiento único; de nuevo, la experiencia norteamericana de las grandes «multiuniversidades», como la Universidad de California, es un ejemplo convincente. Lo que en realidad se propone es la «universidad polivalente» en analogía con la escuela secundaria integrada. En Francia, la Ley de Orientación de 1968 para la enseñanza superior estableció, como una unidad básica para las universidades tradicionales y los recién fundados Institutos de Tecnología, las llamadas «unidades de enseñanza e investigación», agrupadas de forma multidisciplinaria dentro de las universidades. Aún no se ha presentado ninguna sugerencia para que los establecimientos de nivel inferior, a saber, los del tercer tipo, sean también incorporados. En Alemania Occidental se han puesto en funcionamiento en plan experimental algunas universidades integradas («Gesamthochschulen»), como los de Bochum y Konstanz. La Ley Marco de 1976 prevé en Alemania Occidental una organización similar a la francesa, constituida asimismo por «unidades de enseñanza e investigación» polivalentes. Los nuevos centros docentes así creados pueden estar plenamente integrados, tanto física como administrativamente, o pueden estar ligados de forma «cooperativa», aunque conservando su autonomía jurídica. En los Países Bajos se ha presentado una pro-

posición similar, cuya esencia consiste en desarrollar un sistema unitario de enseñanza superior, combinando en un proceso gradual los establecimientos universitarios y politécnicos. En Irlanda, donde existe un sistema binario, también se ha sugerido la conveniencia de combinar los centros docentes con las universidades como núcleo de todas esas combinaciones. En Gran Bretaña existe una fuerte resistencia contra la implantación del sistema unificado, fundada en que ello significaría la degradación paulatina del nivel docente.

Los argumentos relativos a la institución «integrada» de enseñanza superior, se la denomine universidad o no, están muy equilibrados. De un lado, se sostiene que aumentarían las oportunidades, se estimularía la convivencia entre las clases sociales, establecería un vínculo más estrecho entre la enseñanza superior y el mercado de trabajo, favorecería las economías de escala y sería más fácil de administrar con eficiencia. Algunos argüirán que la «multiversidad» es un fenómeno europeo: la universidad de Roma, construida para albergar a 20.000 estudiantes, cobija ahora 10 veces ese número. Los adversarios argumentan, que al igual que ha ocurrido con la escuela integrada, las universidades integradas se formarían a base de un maridaje de establecimientos con muy diferentes fines y tradiciones, y que sería precisa toda una generación para levantar las construcciones adecuadas. Algunos universitarios temen nuevas intromisiones en la libertad académica y una disminución de los niveles docentes. El que la universidad integrada sea una idea cuya hora haya sonado ya, depende de que la educación recurrente se haga realidad.

La enseñanza permanente o recurrente, que también está ligada a una mayor flexibilidad en cuanto a la edad de ingreso en la enseñanza superior, pugna ahora por convertirse en parte integrante de la misión de las universidades. En Francia y Alemania Occidental, y en virtud de leyes promulgadas en los inicios de la década de 1970, los trabajadores pueden tomarse unas vacaciones pagadas con objeto de conseguir un grado superior, actualizar sus conocimientos o prepararse para un empleo diferente. Si mejora la situación económica, es probable que esto se convierta en la regla general en Europa occidental. El ingreso tardío en la enseñanza superior será un fenómeno más frecuente. En Suecia, ciertas facultades están abiertas a los estudiantes adultos que han terminado su enseñanza secundaria, llevan cinco años trabajando y tienen la aptitud necesaria en el idioma sueco e inglés. La intención puede consistir finalmente en inclinar la balanza del número a favor del estudiante de más edad, a quien se juzga por motivaciones más sólidas, más firme en sus intenciones profesionales. En Dinamarca y Austria, hay proyectos similares. En Gran Bretaña, algunas universidades, como Oxford y Sussex, ya admiten una proporción mayor de estudiantes adultos. Aunque los argumentos en favor de estos sistemas parecen atractivos, en la Unión Soviética, donde la costumbre, desde hace mucho tiempo, es que los jóvenes pasen dos años trabajando entre la enseñanza secundaria y la superior, el procedimiento no parece haber tenido pleno éxito. Que existe una pérdida de continuidad es evidente; asimismo, se produce cierta pérdida de talentos, porque algunos no vuelven a sus estudios. Admitiendo, sin embargo, que los estudiantes adultos acuden a las universidades en número creciente, muchas cosas tendrán que cambiar. La aureola del «aula» tendrá que desaparecer; las instituciones estudiantiles, sólidamente establecidas, como los sindicatos estudiantiles, deberán cambiar radicalmente de carácter; los mecanismos para

la participación estudiantil en la administración tendrán que funcionar de manera diferente. En la actualidad, los profesores y establecimientos de la enseñanza superior están mal preparados para habérselas con estudiantes adultos.

Una innovación de la década pasada, considerada primero como un intento de ofrecer una «segunda oportunidad» —y, en algunos casos, una primera oportunidad— a los estudiantes adultos ha consistido en la instauración de centros de «enseñanza a distancia». Modelos tales como la española Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Open University británica, que imparten sus enseñanzas por televisión, radio y correspondencia, y, de vez en cuando, mediante contactos personales durante las vacaciones, están siendo objeto de debate en numerosos países, como, por ejemplo, los Países Bajos, Finlandia y Austria. En otros países, tales como Francia, donde existe desde hace mucho tiempo un Centre de Télé-Enseignement, se están ampliando las instalaciones existentes. Según las circunstancias, se están utilizando algunos de estos centros para absorber el excedente de las universidades de plena dedicación o para desarrollar un programa de educación permanente. Tienen la ventaja de ser populares y baratos. La Open University británica forma graduados a la mitad de coste de una educación universitaria normal.

El problema del número en la enseñanza superior ha sido probablemente el de más difícil solución de todos ellos. ¿A qué proporción del grupo de edad correspondiente —en realidad con el advenimiento de la enseñanza permanente—, a qué proporción de la fuerza de trabajo en su conjunto se le debe dar la oportunidad de estudiar? La política ideal, como se ha explicado más arriba, sería una política de demanda social. En la práctica, los gobiernos tienen que determinar cifras en relación con otras consideraciones presupuestarias, en particular en relación con otros servicios de bienestar social y con el equilibrio en la distribución de recursos dentro de toda la actividad educativa. Por las razones anteriormente expuestas, la enseñanza de los años setenta no ha gozado de la misma preferencia económica que durante su anterior período expansionista. Con cifras aproximadas se muestra que la participación media de la enseñanza en los presupuestos nacionales de Europa occidental es de un 15 por 100 aproximadamente, del cual la enseñanza superior se lleva un 4 por 100, y que la proporción del P.N.B. dedicada a la enseñanza en su conjunto es del orden del 5 ó 6 por 100. En el actual clima económico, hay pocas posibilidades de que esta proporción aumente. Dentro de la enseñanza, la importancia económica se ha trasladado de la esfera postsecundaria a la generalización de la escolaridad secundaria completa y al desarrollo de la enseñanza preescolar. Así, la enseñanza superior ha sido sometida a grandes restricciones políticas que han afectado considerablemente a las cifras de alumnos.

No obstante, los índices de participación en la enseñanza superior siguen variando ampliamente. En Irlanda, por ejemplo, se ha dado precedencia a la reforma de la enseñanza secundaria como base sobre la cual desarrollar los centros de enseñanza superior, con el resultado de que sólo el 10 por 100 de los grupos de edad correspondientes recibe alguna forma de enseñanza postsecundaria, lo cual representa uno de los índices de matrícula más bajos de Europa. La cifra del Reino Unido, que este año se fija en el 13,5 por 100 (y, de acuerdo con los planes establecidos, no se elevará más que un 1 por 100 en 1981-82), es también baja, comparada, por ejemplo, con Francia, donde esa proporción es del 23 por 100, habiéndose duplicado en el curso de los

últimos diez años. En Alemania Occidental, el Consejo Científico («Wissenschaftsrat») ha previsto que, en el próximo futuro, un 27 por 100 del grupo de edad estará calificado para ingresar en la enseñanza superior y deseará hacerlo, lo que daría un máximo de 1,1 millones de estudiantes en 1985. En Dinamarca, una reciente propuesta calcula asimismo un máximo del 27 por 100 para futuras matrículas. De otro lado, en los Países Bajos, donde las matrículas se sitúan actualmente en un 17 por 100, se prevé que en 1995 este porcentaje se habrá elevado al 40 por 100, cifra que incluso un país progresivo como Suecia considera óptima, pero que ya ha sido alcanzado en los Estados Unidos. Sin embargo, hay que tener mucho cuidado al hacer tales comparaciones. No siempre se comparan magnitudes semejantes. Mas satisfactorio sería comparar porcentajes del grupo de edad que se mantuviese en alguna forma de enseñanza continuada más allá de la edad en que se deja la escuela, ya que la definición elitista de la enseñanza superior está cediendo el paso a una definición mucho más amplia.

Entre los diversos países, hay considerables variaciones con respecto a la forma en que se utilizan los recursos económicos disponibles. Gran Bretaña y Francia ofrecen un contraste sorprendente. Gran Bretaña desarrolla una política bastante restrictiva: ofrece plazas gratuitas y una subvención relativamente sustancial (los estudiantes británicos discutirían apasionadamente el uso del adjetivo «sustancial») a todos los que superen las pruebas de ingreso. Por otro lado, Francia, con el doble de estudiantes en las universidades, les concede menos ayuda económica y, debido al elevado índice de abandonos, produce, en definitiva, el mismo número de graduados calificados al año que Gran Bretaña. Un país cree en una preselección bastante rigurosa, el otro, en una política liberal de ingresos, considerando que la selección se efectuará en el seno de la propia enseñanza superior, según el principio de supervivencia de los más aptos. Ambos métodos tienen sus propias ventajas.

El caso italiano merece una consideración especial, porque es el ejemplo extremo de la política de «puertas abiertas», según la cual los recursos se reparten con parquedad, pero entre un millón de estudiantes. En 1969 se abrieron las universidades a todos aquellos que se hubieran graduado en cualquier tipo de escuela secundaria, incluidas las profesionales. El resultado ha sido que en ocho años el alumnado se ha triplicado en número y por primera vez en Europa occidental los estudiantes procedentes de las clases menos favorecidas constituyen la mayoría. Tan impresionante expansión ha traído consigo grandes problemas. Como la ayuda económica es muy limitada, la mayor parte de los estudiantes tienen que buscar un empleo complementario. La superabundancia de graduados es tal, que sus perspectivas de colocación no son buenas. Por consiguiente, los estudiantes italianos están presionando para que se les pague un presalario, para que sus títulos se eleven de grado en relación con los puestos de la administración italiana y para que aumenten sus posibilidades de empleo. La crisis más profunda, sin embargo, se registra en las facultades de medicina italianas. En Milán, por ejemplo, la mitad de los 60.000 estudiantes de la población total universitaria está actualmente matriculada en la Facultad de Medicina, incluidos 9.000 estudiantes extranjeros. Mientras en 1963 no había en toda Italia más que 18.394 estudiantes de medicina, en 1975 esta cifra era ya de 137.748. Aunque teóricamente todos los que se gradúan —y son muchos los que abandonan antes de terminar— podrían encontrar colocación, ya que la demanda de atención

médica es inagotable, en la práctica no es probable que tal sea el caso. Las cifras comparativas ponen de relieve que alrededor de 1980 Italia ya tendrá un médico por cada 310 habitantes, mientras que Francia y Suecia sólo tendrán uno por cada 500 y Gran Bretaña uno por cada 625. (En todas partes se reconoce que el de la medicina es el problema más difícil de resolver. Dinamarca resolvió su crisis de número en 1976 reduciendo a la mitad la matrícula en medicina. En 1977, Francia hizo una reducción similar del 20 por 100, teniendo en cuenta que el número se había cuadruplicado en quince años y, sin esta reducción, Francia habría tenido un excedente de 20.000 médicos en 1985.) Es ahora evidente que formar médicos o cualquier tipo de graduados —que van a encontrarse sin empleo y a quienes va a ser punto menos que imposible hallarlo, debido precisamente a su titulación superior— puede satisfacer una definición bastante ingenua de la justicia social, pero choca con otro criterio social, a saber, el derecho de toda persona al trabajo.

En consecuencia, los estados buscan cada vez con más interés modos de regular el acceso a la enseñanza superior, en relación con el clima económico global y el mercado de trabajo. En años recientes, se ha recurrido a toda una variedad de dispositivos de selección relacionados con la edad, las notas de la enseñanza secundaria, la experiencia de trabajo, la nacionalidad, el tiempo que el solicitante haya estado esperando una plaza y si ha empleado ese tiempo de espera en estudiar una materia emparentada con la que realmente desea estudiar (por ejemplo, estudiar biología con objeto de prepararse para una plaza en una facultad de medicina) o, como al menos se ha propuesto en el caso de Alemania, mediante la participación en un sistema de lotería para la elección de los estudiantes. Muchos países han optado por una combinación de estos criterios y están probando otros. Están tratando, en particular, de abolir el «*numerus clausus*» que ha existido para algunas materias. Así, en Alemania Occidental, a partir de este otoño, sólo habrá restricciones para una docena de las 125 materias que se pueden estudiar. Y se abriga la esperanza de que, en definitiva, podrán abolirse todas esas limitaciones, incluso para los estudios de medicina. Se ha hecho una sugerencia en el sentido de que deberían iniciarse pruebas de pronóstico para las facultades de medicina y odontología. (El que tales pruebas ayuden a determinar con más precisión el éxito futuro de los candidatos en esas materias es algo que está por ver. Allí donde se han efectuado tales pruebas —uno piensa en las Pruebas de Aptitud Escolástica utilizadas en los Estados Unidos—, muchísimas de ellas han demostrado su íntima correlación con los resultados de los exámenes tradicionales de fin de estudios en la enseñanza secundaria, en cuyo caso no son más que una nueva e innecesaria barrera.) No cabe sino esperar que el fantasma del número excesivo se disipe cuando se reconozca que, si bien la universidad sigue siendo el camino real que conduce al bienestar y a la seguridad, el grueso de quienes transitan por él se quedará en la cuneta o desperdiciará tiempo y energías, ya que son muy escasos los puestos descolantes en la sociedad y no todos pueden alcanzar las cimas dominantes. De todos modos, la situación puede mejorar progresivamente a principios de la década de 1980, cuando la disminución del índice de natalidad en Europa, que se inició alrededor de 1964, repercuta en una disminución del número de solicitantes. Aun antes de llegar a esta etapa, se están alzando muchas voces influyentes, particularmente en Alemania Occidental, en contra de esta «masificación» de la enseñanza superior que, según dicen, sólo puede conducir a una disminución de los niveles

existentes y a la aparición de una «inflación», para utilizar una tópica metáfora económica, que se reflejaría en la elevación del número y la devaluación de los grados y terminaría en una situación de estacionamiento. A escala europea, con la libertad de movimientos de los estudiantes y de los profesionales independientes, será menester llegar a un acuerdo sobre la proporción de la población que debiera beneficiarse de la enseñanza superior.

Tales beneficiarios, sin embargo, deben tener la posibilidad de colocarse fácilmente, y la actual crisis económica mundial ha afectado negativamente al mercado de los graduados. En algunos países, estamos acercándonos ahora a una situación como la de la India, en la que los graduados se ven obligados a aceptar trabajos serviles. El legendario «taxista doctor universitario» que uno puede encontrar en las calles de Nueva York, es ahora una realidad en muchas capitales europeas. En Italia, en 1975, los graduados universitarios formaban casi el 8 por 100 de todos los parados. En Suecia, en 1977, el 9 por 100 de los estudiantes en posesión de un grado superior estaban sin trabajo. En Noruega, la cifra era del 11 por 100. Esta estadística proporciona argumentos convincentes para la reducción del número. El caso de Alemania Occidental no es atípico. Allí la enseñanza empleaba, por así decir, el 50 ó el 60 por 100 de sus propios «productos», absorbiéndolos en el sistema. Hoy los puestos docentes están muy solicitados. Un notable economista germano, el profesor Hegelheimer, ha dicho que en 1980 solamente la mitad de los que terminan sus estudios universitarios hallarán un empleo adecuado a sus conocimientos. En un esfuerzo de mejorar sus posibilidades en la competencia con otros, muchos aspirarán a lograr un grado superior. Esto los hará aún más supercalificadas (y hay pruebas evidentes de que los empresarios se muestran reacios a admitir candidatos demasiado calificados). Los que no consigan empleo entrarán en competencia con los que acaban de salir de la escuela secundaria. El economista germano arguye que esto es una carrera de meritocracia protagonizada por ratas rabiosas. La enseñanza superior, en vez de ser la puerta del éxito vitalicio, se convertirá en una especie de zona de aparcamiento para fracasados. El argumento puede hacerse extensivo al plano político. Si ya no puede sostenerse una filosofía de aspiraciones crecientes, los graduados decepcionados se convertirán en descontentos. Así surgirá una nueva generación de intelectuales subversivos y pudiera ocurrir un nuevo «1968». Como dijera a la sazón Zamansky, decano de la Facultad de Ciencias de París, ¿de qué servía preparar en las universidades a 700 arqueólogos todos los años, cuando sólo podía darse empleo a un puñado de ellos? Por otra parte, cabría mantener que si la ley de la oferta y la demanda funciona con éxito, los jóvenes carecerán de aliciente para acudir a las universidades, la oferta bajará y la demanda de graduados universitarios volverá a subir y la situación se equilibrará de nuevo.

Todas las predicciones acerca de la demanda de fuerza de trabajo altamente calificada han sido un fracaso, como se ha dicho anteriormente. Dos décadas de previsiones acerca de la fuerza de trabajo no han provocado ningún mejoramiento de las técnicas. Ya en 1964, en Alemania Occidental, Georg Picht, en su «Die Deutsche Bildungskatastrophe», previó que la industria se vería desabastecida de graduados, porque todos tendrían que entrar en la enseñanza de la escuela secundaria si había de mantener el número de alumnos. Hoy, por el contrario, Alemania Occidental tiene un exceso de profesores. En realidad, el fracaso más sorprendente de las previsiones acerca de la fuerza de trabajo se ha producido en el campo de la oferta de profesores.

Aquí los demógrafos tienen tanta culpa como cualquiera. En todo caso, se ha registrado un espectacular hundimiento del mercado de profesores. En 1976, en Alemania Federal se calculó que uno de cada ocho profesores graduados ese año no encontraría empleo; los sindicatos de profesores estimaron que en 1980 podría haber hasta 100.000 profesores en paro. En Gran Bretaña, el número actual de profesores de segunda enseñanza sin empleo se calcula entre 15.000 y 20.000. La consecuencia ha sido un cierre masivo de los centros de formación del profesorado y un drástico proceso de selección: el año pasado, en Dinamarca, solamente fue admitido uno de cada tres solicitantes al ingreso en las escuelas normales. Tal vez valga la pena observar, sin embargo, que, si así lo desearan los políticos, este supuesto exceso de profesorado podría desvanecerse de la noche a la mañana, ya que podría rebajarse la proporción maestro/alumno y ampliarse la enseñanza pos-obligatoria, de manera que se diese trabajo a más personal docente.

Dentro de los centros de enseñanza superior se ha desarrollado un proceso de racionalización progresiva. El modelo sueco constituye, quizá, el ejemplo más drástico: las propuestas de la Comisión U68 (publicadas en 1973), actualmente incorporadas a un proyecto de ley parlamentario, dividen la enseñanza superior en cinco sectores directamente relacionados con el empleo, a saber: tecnología, administración, trabajos sociales y económicos, medicina, servicios culturales y de comunicación. En Francia, una propuesta similar para la «profesionalización» de los últimos años de los estudios de graduado, que tenía como finalidad «preparar a los estudiantes para un futuro empleo y para el ejercicio de sus responsabilidades profesionales», ha sido objeto de oposición por ilegal. Los programas serían convenientemente revisados y las clasificaciones serían convalidadas por juntas nacionales. Los estudiantes de humanidades, cuyas salidas profesionales no están claras —el proyecto se abstenía deliberadamente de especificar qué materias preparaban para determinados sectores de empleo—, se sintieron particularmente amenazados. La propuesta originó huelgas estudiantiles y aún no ha sido llevada a la práctica. Todo intento de ligar más estrechamente los estudios con el trabajo parece tropezar con seria resistencia.

Con parecida resistencia tropiezan los esfuerzos de los responsables de la política por persuadir a los jóvenes para que opten por los estudios de ciencias o de tecnología. La siguiente tabla, recopilada de numerosas fuentes, arroja luz sobre este problema en las universidades.

**DISTRIBUCION DE LOS ESTUDIANTES POR GRUPOS AMPLIOS DE MATERIAS EN PORCENTAJE DEL TOTAL**

	Humanidades, Economía y Ciencias sociales	Derecho	Ciencias	Materias de medicina	Total
Francia (1974-1975) ... ..	41	17	17	25	Apr., 100
Suecia (1972-1973) ... ..	66	8	13	11	Apr., 100
Suiza (1972-1973) ... ..	40	12	18	22 (+ 6, otras materias)	Apr., 100

Los tres países arriba citados no son atípicos del alejamiento con respecto a la ciencia en Europa occidental, y tendencia a preferir el estudio de las humanidades y, sobre todo, de las ciencias sociales. En Francia, los Institutos de Tecnología de la Universidad solamente están ocupados en un 80 por 100 de su capacidad y los cursos que imparten son criticados por el gobierno y los empresarios como cursos superacadémicos y demasiado poco orientados hacia el empleo. En 1975, en Suecia, una de cada tres de todas las plazas universitarias de química fue ocupada y, al término de este año, se calcula que la mitad de las plazas en ciencias y tecnología permanecerán desocupadas. Hasta cierto punto, esto es achacable, en parte, al creciente número de muchachas estudiantes, que tradicionalmente han optado por las humanidades. No obstante, esta tendencia, que virtualmente ha permanecido constante desde hace cierto número de años, es alarmante y los gobiernos están tratando desesperadamente de rectificarla. En Grecia, por ejemplo, el número de puestos disponibles en las escuelas técnicas superiores ha aumentado del 20 por 100 al 35 por 100 del número total de plazas en la enseñanza superior.

En otra esfera, también se están realizando intentos de racionalización. El fenómeno del «estudiante perpetuo», que continuamente prolonga sus estudios, es típicamente europeo. En Alemania Occidental y en los Países Bajos, donde los estudiantes emplean a menudo seis años para obtener un grado de primer ciclo, la norma será en el futuro de cuatro años. En Francia será de tres años, aunque la propuesta tropieza con la enérgica oposición de los sindicatos estudiantiles y de algunos profesores universitarios. En Gran Bretaña, este problema no existe, porque si bien prácticamente todos los estudiantes que terminan los estudios reciben un grado, lo que cuenta para el futuro empleo es la clase de grado concedido, que expresa el nivel alcanzado.

Un rasgo de racionalización que ha sido bien recibido en todas partes es la adopción del sistema de unidad de crédito. Con él se permite estudiar consecutivamente los elementos oportunos extraídos de cierto número de diferentes disciplinas, promoviendo así la interdisciplinariedad. Estos conjuntos de diferentes estudios pueden formarse para responder a las exigencias profesionales del estudiante. Semejante flexibilidad es de gran valor en los estudios profesionales o en la enseñanza «a distancia». Los adversarios del sistema —y hay muchos en Gran Bretaña— dicen que es un modo fragmentario de adquirir una calificación que no permite esa integración del conocimiento que es el sello distintivo de una enseñanza verdaderamente liberal y de un hombre cultivado. Con todo, se trata de una innovación norteamericana que ha arraigado.

Por lo que puede verse por lo que precede, la mayor autonomía otorgada a la enseñanza superior desde 1968 se ve erosionada de nuevo en la actualidad. La injerencia del gobierno en cuestiones tales como el tipo de disciplinas que han de estudiarse y el programa de estudios que ha de seguirse, es muy significativa. El Estado responde que «quien paga, manda». Sin embargo, algunas de las autonomías conquistadas en años recientes no han sido atacadas por diferentes razones: por un afán de descentralización (como en España); como medida para aplacar al cuerpo estudiantil (como en Francia); a causa de la estructura federal (como en Suiza); debido a la existencia de derechos históricos (como en Gran Bretaña). Se ha dicho que la injerencia del gobierno central es antidemocrática, pero, no obstante,

democracias liberales perfectamente asentadas, tales como Noruega y Suecia, no consideran opresivo el control estatal. En Suecia, el informe U68 consideraba que un menor grado de autonomía era la condición «sine qua non» para la igualdad de oportunidades. En Alemania Occidental, las enmiendas a la Ley Básica, formuladas en 1969, facultaban al Gobierno federal para establecer directrices políticas sobre enseñanza superior destinadas a los estados federados («Länder»). En Gran Bretaña, donde la autonomía universitaria está sólidamente atrincherada, el gobierno ha creado deliberadamente un sector público de enseñanza superior a través de una red de escuelas politécnicas. En Francia, los recientes intentos de resucitar la idea de los consejos regionales de control universitario están tropezando con fuerte resistencia, por considerarlos contrarios a la Ley de Orientación de 1968. Los adversarios del control estatal alegan que quebranta el derecho de los profesores a exponer la verdad tal y como ellos la ven, a proseguir un razonamiento sin temor, independientemente del resultado, y, en el terreno de la investigación, a investigar libremente lo que deseen. Cualquier nuevo ataque a la autonomía es muy probable que tropiece con una enconada resistencia dentro de las universidades.

La otra faceta de las reformas de 1968, la «participación» en la gestión de los centros de enseñanza superior, está igualmente amenazada por la autoridad estatal. En Francia se ha comprobado que la participación activa en el gobierno de la universidad la ha ejercido exclusivamente una minoría de disidentes y que la mayoría de los estudiantes no están interesados en el asunto. En Alemania Occidental se piensa que el péndulo ha ido demasiado lejos y actualmente se están reforzando las facultades del personal docente superior. Cuán grande puede ser el poder obstruccionista de los estudiantes es algo que se aprecia en el caso de Grecia, donde los estudiantes comunistas alcanzan una mayoría absoluta de 525 puestos reservados a los estudiantes en los diversos órganos rectores de las universidades. Los estudiantes que apoyaban al partido gubernamental obtuvieron menos de un centenar de puestos. Esto es lo contrario de los resultados obtenidos en las elecciones generales para el Parlamento griego. Semejante politización de la «participación» tuvo consecuencias imprevistas cuando, hace una década, este principio se generalizó en Europa occidental.

Así pues, retornamos a la situación de hace diez años, cuando la enseñanza superior se hallaba en estado de fermentación en Europa occidental y el activismo estudiantil había alcanzado su punto culminante, cuando en Francia incluso parecía que podría derribar un régimen. Hoy el cuadro es diferente. La generación estudiantil de 1968 ha pasado a la historia, quizá después de haber sufrido ese mismo proceso de «aburguesamiento» que tan amargamente reprochaban a la sazón a sus mayores. La inmensa mayoría de los estudiantes, que crecen en un mundo obsesionado por la inseguridad económica, está más interesada hoy en cuestiones relacionadas con el pan de cada día. El decenio expansivo de los años 60 ha dado paso a la década contractiva de los años 70. No obstante, 1968 marca una línea divisoria. La universidad tradicional, esa torre de marfil de la Edad Media soñadora, el hogar de la erudición desinteresada y la pura investigación, ha sobrevivido únicamente porque se ha transformado en una institución más abierta, asequible a una clientela más amplia, más dúctil a las exigencias de la sociedad, y en la que se reconoce que otras formas de enseñanza superior tienen tanto «droit de cité» como ella misma. Pero como en este trabajo se ha tratado

de poner de manifiesto arrojando algo de luz sobre algunas de las cuestiones políticas más importantes, los problemas subsisten, lo único que han hecho ha sido cobrar nuevos perfiles. Tal vez, considerados en la eterna perspectiva de la historia, siempre hayan estado ahí, y cada generación tenga que elaborar de nuevo sus propias soluciones \*.

\* Sería inadecuado ofrecer referencia detallada de los datos contenidos en este trabajo. Proceden de una rica variedad de fuentes, tanto de la prensa diaria de cierto número de países como de las revistas profesionales dedicadas a la enseñanza en Europa occidental. Sería injusto, sin embargo, que el autor no mencionase la deuda que ha contraído con el «Times Higher Education Supplement» y el «Bulletin of the Council of Europe». En lo tocante a las cuestiones políticas, se las ha delimitado tras los pertinentes debates con educadores de muchos países, cuyas opiniones muestran una notable concordancia.

## DESARROLLOS EN LA ENSEÑANZA TERCIARIA DEL REINO UNIDO

John EGGLESTON \*

El actual sistema de educación terciaria en Inglaterra ofrece una elección cada vez más amplia, no solamente en lo que respecta a cursos e institutos, sino en estructura académica, ambientes sociales y entornos físicos en los cuales se vaya a estudiar. La gama de cursos comprende humanidades «puramente» académicas, tales como Historia, Literatura Inglesa y Extranjera, las Ciencias Sociales, cada vez más aplicadas como Sociología, Política, Trabajo Social, Economía y Ciencias Empresariales, las Ciencias Naturales puras y aplicadas como Química, Física, Biología, Metalurgia, Geología y Estudios del Medio Ambiente, los Estudios de Ciencias Médicas desde Anatomía a Veterinaria y Tecnologías profesionales desde Agricultura hasta Planificación del campo y la ciudad, pasando por todo tipo de ingenierías.

En el sector de enseñanza ulterior (further education) \*\* se puede estudiar cualquier arte o técnica, desde la colocación de ladrillos hasta la taquimecanografía.

La gama de instituciones es igualmente amplia y no se restringe a la elección entre una universidad «autónoma» y un colegio del sector público. Tanto las universidades como los demás colegios difieren enormemente en tamaño, localización, estructura y aspecto. Oxford y Cambridge son universidades amplias, «collegiate» (colegiadas), con más de 10.000 estudiantes, sus antiguos colegios se dispersaron por todas partes y dominan ciudades relativamente pequeñas.

St. Andrews y Durham también son antiguas universidades «collegiate», pero más pequeñas, con 3.000-4.000 estudiantes. Los principales colegios de Londres son de tamaño medio (1.000-5.000), en su mayoría ubicados en zona urbana. Las universidades cívicas más antiguas son organizaciones unitarias, amplias, desde 5.000 estudiantes (Reading o Nottingham) a 10.000 o más (Edimburgo y Manchester). Las más recientes son más pequeñas (3.000-5.000), tales como Exeter, Leicester y Southampton. Keele y las «Nuevas Universidades» de los años 60 son todas pequeñas (2.000-4.000) y en campus de nueva construcción. Las universidades tecnológicas son de un tamaño muy similar y algunas se han trasladado a nuevos campus rurales (Bath, Brunel, Surrey), mientras que otras se están volviendo a desarrollar en sus viejas ubicaciones urbanas (Aston, Salford).

Las estructuras académicas también varían, y mientras en Inglaterra y País de Gales sigue habiendo la norma del «honours degree» para un solo tema combinado con «honours» de las asignaturas existentes de humanida-

\* Catedrático. Departamento de Educación de la Universidad de Keele, Inglaterra.

\*\* N. de la R. El término «Further education» puede utilizarse en un sentido general para referirse a toda la enseñanza posobligatoria. Habitualmente excluye a la enseñanza universitaria, a los centros de formación del profesorado y a las escuelas técnicas superiores. En este sentido abarca un campo amplio muy diversificado en el que se ofrecen cursos de formación profesional, de educación general, actividades culturales y recreativas. Los centros que imparten estas enseñanzas incluyen escuelas de comercio, de arte, de agricultura, etc. Los estudiantes pueden ser de tiempo completo o alternando con su trabajo en la industria. No existe límite de edad en el sistema de la «further education» y las calificaciones o certificados que se obtengan pueden servir para posteriores estudios más avanzados.

des, ciencias puras y ciencias sociales, Escocia estableció desde hace mucho tiempo el primer año con asignaturas múltiples. Las nuevas combinaciones y cursos interdisciplinarios de los que son pioneras, pero no en exclusiva, las nuevas universidades, están emergiendo por todas partes: el curso básico en Civilización Occidental en Keele, los cursos «contextuales» en Sussex, el primer curso de tres asignaturas en Lancaster, los estudios liberales de ciencias en Manchester, etc.

El sector público es todavía más flexible. En una Politécnica, una Escuela Técnica, una Escuela de Comercio, Escuela de Arte, Arte Dramático o Música, se puede estudiar en jornada completa o parcial para obtener una variedad de calificaciones, tales como: un «degree», el Certificado o Diploma Nacional Superior, el Diploma de Maestro de Arte y varios certificados y diplomas profesionales superiores, el Certificado o Diploma Nacional Ordinario, los exámenes técnicos y de oficios de la City y «Guilds» (gremios) del London Institute, el Certificado General de Educación de nivel ordinario o superior o los certificados de la Real Sociedad de Artes en taquimecanografía, secretariado y prácticas de oficinas.

En una escuela de formación del profesorado (bachelor of education) se puede uno adiestrar para ser un profesor graduado o «certificaded» (diplomado) y en algunas de esas escuelas también es posible seguir cursos generales no profesionales; Diplomas por Cursos de dos años de duración en Educación Superior y/o grados en otros temas distintos a los de Educación.

Las escuelas de formación del profesorado también varían en tamaño y estructura. Hay politécnicas, como la Central London, con unos 120.000 estudiantes, muchos en cursos superiores de jornada completa y cursos «sandwich», pequeñas escuelas de educación posterior con pocos estudiantes de jornada completa, y todavía menos estudiantes adelantados, y academias nocturnas con ninguno en absoluto. Casi todas están en el centro de las ciudades y villas, al alcance de la clientela de estudios de jornada parcial.

Sin embargo, las politécnicas y las escuelas más grandes sacan a sus estudiantes de jornada completa de un campo más amplio. Sus cursos para obtener un título, con una validez cada vez mayor por parte del nuevo órgano autónomo: Council for National Academic Awards (C.N.A.A.) \*, cuyos miembros y examinadores externos incluyen muchos profesores de universidad, se basan en modernos desarrollos en el esquema del curso, es decir, en títulos politécnicos, según un esquema modular o de créditos.

Los centros de formación del profesorado también varían en tamaño, carácter y situación, pero en su mayoría son pequeños (menos de 1.000 estudiantes). Pero ya pasó la época de la institución monotécnica para la profesión docente, y con el fin de proporcionar un servicio de educación superior más diversificado, con mayores oportunidades para estudiantes en una época en que la amplitud de la profesión docente está bajando (como consecuencia de la reducción de la población infantil), estos centros se están amalgamando y fusionando con politécnicas, con universidades, o cerrándose.

---

\* **N. de la R.** El C.N.A.A. dispensa títulos y diplomas comparables a los ofrecidos por las Universidades a aquellos estudiantes que cursan con éxito cursos de tiempo total o parcial de enseñanza superior en las escuelas politécnicas y en otros centros de educación posterior («further education») que no tienen capacidad para conceder sus propios títulos.

## REQUISITO DE ADMISION

En Gran Bretaña, el requisito mínimo para pasar de la enseñanza secundaria a la terciaria es generalmente dos exámenes en el nivel avanzado (A level) del Certificado General de Educación (G.C.E.). El nivel A corresponde a grandes rasgos al «bac» francés. Sin embargo, dentro de esta aclaración, a grandes rasgos, existe una creciente multitud de variaciones. El nivel A puede conseguirse en una gama creciente de temas/disciplinas; en cada una, las notas pueden ser de cinco grados, que van de A a E. Cada institución de enseñanza terciaria especifica no solamente el número y disciplinas, sino también las *calificaciones* de los niveles A, que requiere para cada estudiante individualmente que solicite ser admitido; sin embargo, también puede existir otro criterio.

En Gran Bretaña, la selección es prerrogativa de las instituciones individuales. Seleccionan principalmente, pero no totalmente, basándose en los resultados obtenidos en los exámenes de nivel avanzado.

La mayoría de las instituciones, sin embargo, admiten una pequeña proporción de estudiantes «maduros» con una gama más amplia de calificaciones, tanto formales como informales. También pueden utilizar otras informaciones, como informes confidenciales de las escuelas de donde proceden los candidatos, y la práctica de entrevistar por lo menos a algunos de los que se presentan, está muy extendida.

En general, los requisitos están relacionados con la demanda cambiante: así, un estudiante que desee estudiar literatura inglesa en Oxford, puede necesitar conseguir el grado A en las tres asignaturas que se prescriben con nivel A; un estudiante que desee estudiar teología en una universidad menos conocida, puede conseguir ser admitido con dos grados D o incluso E. La situación puede cambiar de un año a otro, en este momento los estudios sociológicos ya no gozan de la popularidad que a finales de los años 60; por el contrario, las ciencias aplicadas están experimentando un resurgir del interés en el estudiante. Las demandas de los empresarios pueden también cambiar marcadamente de un año a otro.

Para los cursos que no finalizaran con la obtención de una licenciatura los requisitos de admisión pueden ser todavía inferiores. Además todas las instituciones pueden suprimir alguno o todos los requisitos de admisión en casos especiales; por ejemplo, para estudiantes maduros con experiencia relevante, y existen señales que indican que dichas admisiones aumentarán proporcionalmente en número, a medida que el número de jóvenes estudiantes «convencionales» disminuya en los años 80. La única de las instituciones de enseñanza terciaria que no tiene requisitos especiales de admisión es la Open University (universidad de estudios a distancia), aunque a los candidatos se les indica a menudo que adquieran antes calificaciones preliminares específicas para prepararlos con vistas a poder seguir el curso de su interés.

En Gran Bretaña, las instituciones de educación superior seleccionan tradicionalmente los estudiantes entre los que salen de escuelas calificadas y estudiantes de escuelas de educación ulterior. Por lo tanto, el problema de «*numerus clausus*» como tal, no se ha manifestado. Sin embargo, puede decirse que existe un exceso de demanda para plazas en medicina, derecho e inglés, mientras que el número de plazas excede a la demanda en algunas

carreras de ciencias y en lenguas extranjeras. Además existen consideraciones cuantitativas y cualitativas que afectan al ingreso del estudiante.

Las gestiones de admisión a las universidades (pero no a otras instituciones de enseñanza terciaria que establecen directamente sus medios de tramitación de solicitudes) están administradas por el Consejo Central de Admisiones para las Universidades (U.C.C.A.). Este nuevo cuerpo se estableció en 1961 por las universidades del Reino Unido. El objeto fue principalmente el de resolver los problemas causados por el número cada vez mayor de solicitudes múltiples, es decir, de candidatos que presentaban solicitudes en el mismo año a diversas universidades y aceptaban las ofertas de cada una de ellas. Las consiguientes retiradas, no siempre explícitas, y la lucha por cubrir plazas en la última quincena antes de que empiece el curso, no siempre con los mejores candidatos disponibles, era injusto, tanto para los candidatos como para las universidades, y llevó a estas últimas, con gran apoyo por parte de los centros, hacia una solución cooperativa.

En una reciente publicación del U.C.C.A. (*This U.C.C.A. Business, 1977*) se declaraba:

«El deber del Consejo Central es el de permitir que la tarea de admisión a los cursos en todas las universidades del Reino Unido sea tratada de un modo ordenado e igualmente importante, de un modo tal que permita a cada candidato tener la libertad de efectuar una elección responsable y a cada universidad la libertad de seleccionar a sus propios estudiantes. Estas dos libertades son pilares razonables, fundamentales e inmutables del esquema U.C.C.A.».

La relación presentada hasta ahora no puede dar una indicación adecuada de la consideración individual detallada de candidatos individuales por universidades individuales y sus departamentos, los cuales, en algunas circunstancias, puedan ser «designados para estimular la participación de grupos no privilegiados». Las políticas de acceso abierto de la Open University constituyen un primer ejemplo de dichas consideraciones. La Open University ofreció cursos por primera vez en 1971, y en 1976 tenía aproximadamente 51.000 alumnos, la mayoría de más de veintiún años y trabajando. La Open University imparte cursos de tiempo parcial que llevan a la obtención de licenciaturas; la enseñanza es por medio de una combinación de televisión, radio, textos por correspondencia, enseñanza por radiodifusión y personal. Como ya indicábamos, no se necesita ninguna certificación académica formal para su ingreso. También se imparten cursos de experiencia posterior de duración variable.

Una característica singular del sistema es la concesión de grados, basándose en los créditos obtenidos en cada fase del curso en vez de un examen final. Se necesitan seis créditos para un «B. A. degree» y ocho créditos para un «B. A. Honours degree». La universidad ofrece una gran variedad de combinaciones de cursos, niveles académicos y diversos métodos de obtención de los créditos requeridos. (Para el «Honours degree», por lo menos dos de los créditos deben ser del más alto nivel —nivel 3 ó 4— o de contenido académico.)

#### AYUDAS A ESTUDIANTES

Las disposiciones para ayuda financiera a los estudiantes se han racionalizado en los últimos años. Existen ahora dos categorías principales de ayu-

das a los estudiantes: para educación posobligatoria, conferida por mandato (esto es allí donde una autoridad local de educación tenga el deber, según la ley, de dar ese subsidio a un estudiante si es elegible), y facultativa (allí donde una autoridad local de educación decida su propia política y considere cada caso individualmente). El esquema de ayudas por mandato se aplica solamente a los cursos adelantados, que se empiezan generalmente a los dieciocho años. La mayoría de los estudiantes, en los cursos de enseñanza superior, reciben alguna ayuda financiera de los fondos públicos.

Cualquier estudiante que es admitido a un curso de primer ciclo en una universidad o del Consejo para Prestaciones Académicas Nacionales, a un curso para certificado de formación inicial de profesor, a un curso que conduzca a un Dip HE o Diploma Nacional Superior, o a cualquier curso designado como comparable a un curso de primer ciclo universitario, es normalmente elegible para la concesión de una subvención de oficio o bajo mandato («mandatory award»), siempre que haya vivido en el Reino Unido durante los tres años inmediatamente anteriores al primer año de estudios y satisfaga otras condiciones indicadas en las Regulaciones de Ayudas, por ejemplo, en relación con estudios previos.

Una subvención de oficio cubre los honorarios y mantenimiento durante el curso y las vacaciones de Navidad y Semana Santa; no hay nada en la subvención que cubra las vacaciones de verano. El valor total de la prestación puede quedar reducido según sean los medios económicos de los padres, cónyuge o medios del propio estudiante. Además muchas organizaciones industriales y algunos departamentos del Gobierno ofrecen ayudas para estudiantes capacitados. Hay también instituciones con fondos para la educación y para beneficencia, que conceden prestaciones para propósitos específicos.

El Departamento de Educación y Ciencia («El Ministerio»), otorga becas a los estudiantes que sigan cursos de larga duración en colegios residencias de educación de adultos.

También ofrece becas estatales para cursos adelantados de postgraduación o de investigación sobre humanidades, en una base competitiva entre los candidatos considerados, como estando especialmente cualificados para estudios posgraduación en este terreno; y becarios posgraduados para otros cursos de estudio posgraduado en humanidades, generalmente de una naturaleza más vocacional. El Consejo de Investigación en Ciencias Sociales y el Consejo de Investigación de Ciencias ofrecen becas bastante paralelas para estudiantes en sus campos.

## MATRICULACION

En el Reino Unido las matriculaciones en la enseñanza terciaria aumentaron aproximadamente la mitad entre 1954 y 1960; se han más que duplicado en la siguiente década, pero han crecido mucho más lentamente en los tres años de 1971 a 1973. Por lo tanto, las previsiones de matriculación por parte del Gobierno para 1981 han sido sometidas a regulares revisiones hacia abajo, desde una previsión de 750.000 en 1972 a 700.000, y luego a 640.000 en 1974.

En 1976 se pensó en una cifra de 600.000, seguida por una revisión en 1977 que bajaba a 560.000. Estas revisiones no se deben a factores demo-

gráficos, ya que el tamaño del grupo de los de dieciocho años de edad aumentará de ahora a 1980. Fundamentalmente la necesidad para revisiones sucesivas, puede atribuirse a revisiones en las previsiones de las cifras que calificarán para ingresar en la enseñanza terciaria. El aumento previo en la proporción del grupo de edad, que permanece en la escuela, ha bajado, así como la proporción de los que obtienen las calificaciones para la admisión a la enseñanza terciaria. Un factor más reciente es un aparente declinar del deseo de estudiantes cualificados para emprender la enseñanza terciaria.

El crecimiento anual de la matriculación en la educación possecundaria puede observarse en las siguientes tablas:

CUADRO 1

**CRECIMIENTO ANUAL DE MATRICULACIONES EN LA EDUCACION POSSECUNDARIA  
(REINO UNIDO)**

	1968-9	1969-70	1970-1	1971-2	1972-3	1973-4	1974-5
Universitaria ... ..	+ 5,83	+ 4,02	+ 4,06	+ 2,97	+ 1,75	+ 1,79	+ 2,57
No universitaria ... ..	+ 11,78	+ 4,65	+ 4,63	+ 4,34	+ 1,82	+ 3,91	+ 2,17
Total Educación Superior ... ..	+ 8,61	+ 4,32	+ 4,34	+ 3,63	+ 1,78	+ 2,82	+ 0,23

**CRECIMIENTO ANUAL DE NUEVOS INGRESOS EN LA EDUCACION UNIVERSITARIA  
(REINO UNIDO)**

Universidad ... ..	1968-9	1969-70	1970-1	1971-2	1972-3	1973-4	1974-5
	+ 4,61	+ 4,53	+ 2,28	+ 1,87	+ 1,61	+ 1,34	+ 1,08

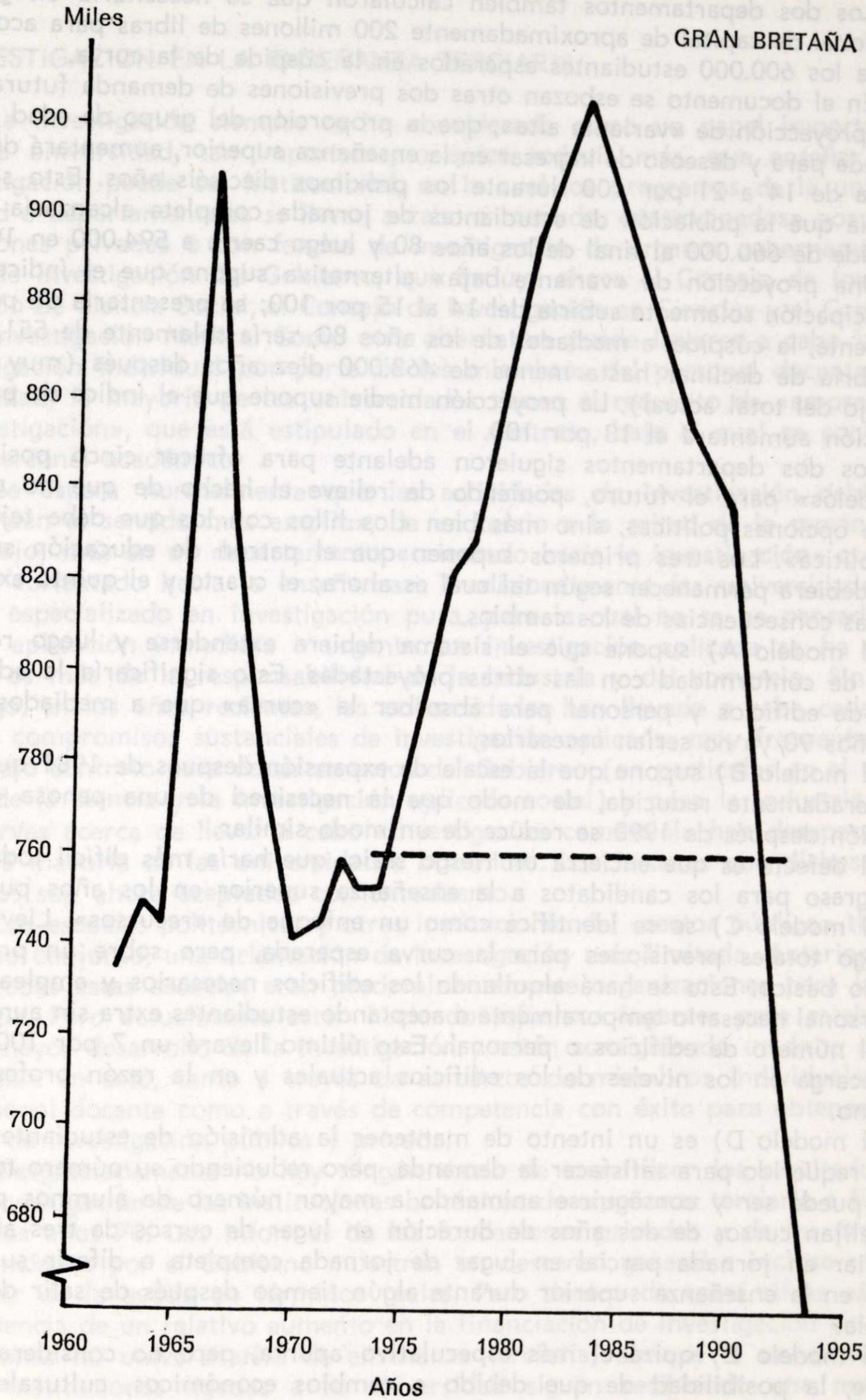
El gráfico en página adjunta muestra el perfil de la población relevante de dieciocho años de edad hasta 1994 (aunque, desde luego, no puede mostrar la proporción del grupo que deseara ingresar en las universidades, escuelas politécnicas o colegios). Un dilema particular es la decisión de si «canalizar» o no —como indica la línea discontinua— o aumentar el número de plazas para ir al encuentro de los grupos que van a alcanzar la edad a corto plazo.

Se han tomado en consideración recientemente las posibilidades ofrecidas en un documento emitido por el Departamento de Educación y Ciencia y el Departamento de Educación Escocés titulado «Educación superior en los años 90» \*. La intención de este documento es la de promover la discusión acerca de las diversas estrategias que se le ofrecen a la educación superior para «canalizar». El documento señala: «A los precios de coste que se producen por unidad (sacándose el promedio de la educación superior en su tota-

\* Véase el texto íntegro de este documento en este número de la «Revista de Educación», en la sección Documentación. (N. de la R.)

CUADRO 2

GRAN BRETAÑA



Población de dieciocho años de edad en Gran Bretaña. Enero 1962-1994.

lidad), la curva entre ahora y 1994, cuando las cifras previstas recaigan aproximadamente al presente nivel, representa un gasto total acumulativo de aproximadamente 2,5 mil millones de libras.»

Los dos departamentos también calcularon que se necesitaría un gasto adicional de capital de aproximadamente 200 millones de libras para acomodar a los 600.000 estudiantes esperados en la cúspide de la curva.

En el documento se esbozan otras dos previsiones de demanda futura en una proyección de «variante alta», que la proporción del grupo de edad cualificada para y deseoso de ingresar en la enseñanza superior, aumentará desde ahora de 14 a 21 por 100 durante los próximos dieciséis años. Esto significaría que la población de estudiantes de jornada completa alcanzaría una cúspide de 660.000 al final de los años 80 y luego caería a 594.000 en 1994.

Una proyección de «variante baja» alternativa supone que el índice de participación solamente subiría del 14 al 15 por 100; se presentaría un perfil diferente, la cúspide, a mediados de los años 80, sería solamente de 551.000 y habría de declinar hasta menos de 463.000 diez años después (muy por debajo del total actual). La proyección media supone que el índice de participación aumentará el 18 por 100.

Los dos departamentos siguieron adelante para ofrecer cinco posibles «modelos» para el futuro, poniendo de relieve el hecho de que no eran tanto opciones políticas, sino más bien «los hilos con los que debe tejerse la política». Los tres primeros suponen que el patrón de educación superior debiera permanecer según tal cual es ahora; el cuarto y el quinto exploran las consecuencias de los cambios.

El modelo A) supone que el sistema debiera extenderse y luego reducirse de conformidad con las cifras proyectadas. Esto significaría la adquisición de edificios y personal para absorber la «curva» que a mediados de los años 90 ya no serían necesarios.

El modelo B) supone que la escala de expansión después de 1981 queda deliberadamente reducida, de modo que la necesidad de una penosa contracción después de 1990 se reduce de un modo similar.

El defecto es que encierra un riesgo serio, que haría más difícil todavía el ingreso para los candidatos a la enseñanza superior en los años punta.

El modelo C) se se identifica como un enfoque de «recursos». Llevaría consigo totales previsiones para la curva esperada, pero sobre un presupuesto básico. Esto se hará alquilando los edificios necesarios y empleando el personal necesario temporalmente o aceptando estudiantes extra sin aumentar el número de edificios o personal. Esto último llevará un 7 por 100 de sobrecarga en los niveles de los edificios actuales y en la razón profesor/alumno.

El modelo D) es un intento de mantener la admisión de estudiantes al nivel requerido para satisfacer la demanda, pero reduciendo su número total. Esto puede ser y conseguirse animando a mayor número de alumnos para que elijan cursos de dos años de duración en lugar de cursos de tres años, estudiar en jornada parcial en lugar de jornada completa o diferir su ingreso en la enseñanza superior durante algún tiempo después de salir de la escuela.

El modelo E) quizá el más especulativo apunta, pero no considera en detalle, la posibilidad de que debido a cambios económicos, culturales y sociales no haya, después de todo, un descenso en el número de estudiantes en la enseñanza superior en los años 90.

El debate sobre los méritos respectivos de estos modelos es, en el momento de escribir, el más activo y extenso de todos los asuntos relativos a la enseñanza superior británica.

## INVESTIGACION EN LA ENSEÑANZA TERCIARIA

La investigación siempre se ha considerado como un papel importante de la universidad, tan importante, o quizá todavía más, que enseñar. La investigación puede ser institucional, en la cual los programas de la universidad o departamentales se llevan a cabo a menudo, «patrocinados» por fundaciones privadas o con fondos de investigación de órganos gubernamentales de investigación del Gobierno, que incluye ahora el Consejo de Investigación de Ciencia Social, el Consejo de Investigación en Ciencias y el Consejo de Investigación Médica. Como otra alternativa puede llevarse a cabo la investigación individual por parte de los miembros del personal docente. En realidad, la mayoría de las universidades tienen el requisito de «emprender investigación», que está estipulado en el contrato, bajo el cual se contrata al personal académico.

Se espera normalmente que las actividades de investigación debieran ser, «en el sentido más amplio», de un tercio a la mitad de la semana de trabajo; más en un departamento «orientado hacia la investigación» que en uno «orientado hacia la enseñanza». Tradicionalmente las universidades se han especializado en investigación pura, para la cual no se ha pensado en una aplicación inmediata o urgente. La investigación aplicada se ha visto que es más de la responsabilidad de la industria y del comercio. Sin embargo, en los años recientes, las universidades han llevado a cabo cada vez más compromisos sustanciales de investigación aplicada, muy frecuentemente bajo contrato para departamentos del Gobierno (en particular en el terreno de la ciencia y la investigación aplicada social) y para la industria. Las reservas acerca de llevar a cabo «investigación comercial» han desaparecido de la mayoría de las universidades británicas. Lo cierto es que dichos contratos son ahora aceptados con entusiasmo.

Las escuelas politécnicas y otras instituciones del «sector público» tienen, en su conjunto, una orientación de investigación más limitada. Anteriormente, todas estas escuelas eran predominantemente organizaciones para la docencia. Pero actualmente están haciendo esfuerzos ingentes para establecer un mayor desarrollo de la investigación y están consiguiendo un éxito considerable en esto, tanto a través de esfuerzos de miembros individuales del personal docente como a través de competencia con éxito para obtener fondos de investigación pública y privada.

Desgraciadamente no hay ningún modo de cuantificar los resultados en la investigación de las instituciones británicas de enseñanza terciaria a finales de los años 70. Los informes de las fundaciones privadas y de los órganos financiados por el Gobierno muestran un descenso general e incluso un declinar de la ayuda en términos reales. Pero dentro de estas cifras está la evidencia de un relativo aumento en la financiación de investigación en instituciones no universitarias de enseñanza terciaria, aunque la universidad y las instituciones ligadas a la universidad siguen recibiendo una mayoría sustancial de los fondos disponibles. No hay indicaciones fidedignas sobre la distribución de fondos industriales y comerciales, aunque es evidente

que algunas de las politécnicas han establecido un buen récord en la obtención de estos fondos. En lo que se refiere a la actividad de investigación más extendida —la llevada a cabo individualmente por el personal docente—, no existen más datos que los de las «listas de publicaciones», la finalización de tesis y el reconocimiento público de los logros más ilustres. Pero queda claro que la distinción individual en la investigación, al igual que la investigación en sí, ahora está más ampliamente extendida en toda la enseñanza terciaria.

## COSTES DE LA ENSEÑANZA TERCIARIA

Los dos sectores del sistema binario, las universidades «autónomas» y el «sector público», se administran y financian totalmente por separado. Exceptuando Irlanda del Norte, donde el Gobierno financia todas las instituciones de educación superior directamente, las universidades de Gran Bretaña, exceptuando el Colegio Real de Arte y el Instituto Granfield de Tecnología, que reciben las ayudas directamente del Departamento de Educación y Ciencia, se financian principalmente a través de una institución británica única, el Comité de Prestaciones a la Universidad. Un comité de catedráticos de mayor antigüedad, de profesionales y hombres de negocios, a los cuales no se paga nada, encabezados por un presidente de dedicación completa (el único miembro al cual se paga), aconseja al Gobierno sobre las necesidades de las universidades y distribuye el paquete de subvenciones que recibe, entre ellas, como lo considera oportuno.

Como paracheque entre las universidades y el control directo del Estado, parece ser una salvaguardia esencial de la autonomía universitaria. En los últimos años, sin embargo, el Comité de Prestaciones de la Universidad se ha vuelto menos paracheque y más instrumento de la política del Gobierno. En 1964 se transfirió del Tesoro al Departamento de Educación y Ciencia, el cual, con la apertura de las universidades a la audición parlamentaria en 1968, ganó el acceso directo a sus cuentas. Con el enorme aumento de los costes de la educación superior, la prestación periódica al Comité de Prestaciones de la Universidad ha subido de nueve millones de libras en 1947-48 hasta 56 millones en 1961-62 y 426 millones en 1974-75. Las ayudas de capital por edificios, equipo y mobiliario han fluctuado de aproximadamente cuatro millones de libras por año en 1947-52 a 83 millones de libras en 1965-66 en el período de expansión, y de nuevo a 33,5 millones de libras en 1974-75 en la actual desaceleración del crecimiento. El Comité de Prestaciones de la Universidad proporciona ahora aproximadamente el 90 por 100 de los gastos de capital y gastos corrientes, el resto proviene de donaciones y contratos para investigación. Con sumas tan importantes en juego, el Comité de Prestaciones Universitarias se ha visto obligado a acrecentar la tarea de supervisión de los gastos de la Universidad por medio «memorándum de orientación», recomendando ciertos desarrollos y desanimando otros, y por un estrecho control de las nuevas edificaciones y planeamiento de la capacidad, ejercida a través de un secretariado de más de 100 funcionarios. En una época de fuerte inflación, las limitaciones del Comité de Prestaciones de la Universidad, en los gastos, están obligando a las universidades a hacer grandes economías y a admitir más estudiantes, sin que por ello se aumente el personal o los locales.

El sector de educación ulterior («further education») está financiado por el Departamento de Educación y Ciencia en Inglaterra y Gales, el Departamento de Educación de Escocia y el Gobierno del Norte de Irlanda y —en Gran Bretaña— principalmente a través de las autoridades locales (excepto para las 13 Instituciones Centrales, financiadas directamente por el Departamento de Educación Escocés). En general, los ingresos de la mayoría de las autoridades locales para la educación ulterior vienen bajo la forma de una prestación en bloque, pero el Departamento de Educación y Ciencia controla el gasto más formalmente, pero de un modo similar a como el Comité de Prestaciones de la Universidad controla las universidades. En Inglaterra y el País de Gales los colegios voluntarios de formación del profesorado y algunas otras instituciones reciben las prestaciones directamente del Departamento de Educación y Ciencia\*. La educación ulterior en Inglaterra y Gales está coordinada por un sistema de Consejos Regionales de Asesores que representan a las autoridades locales, los maestros y otros intereses que cooperan estrechamente con el Departamento de Educación y Ciencia. Hay nueve Consejos Regionales de Asesores en Inglaterra, cinco en Escocia y en el País de Gales. Fueron establecidos alrededor de 1947/48 e incluyen representantes de las autoridades de educación locales, instituciones de Educación Posterior y Superior, de maestros, de la industria y del comercio, junto con asesores de los departamentos de educación del Gobierno. La función de los Consejos estriba en aconsejar sobre todas las formas de educación ulterior que se considera normalmente que incluye todas las formas de enseñanza, más allá de la edad escolar obligatoria, y que no sea de universidades y de centros de formación del profesorado, y con la excepción de la enseñanza de la escuela secundaria de jornada completa, más allá de dicha edad. En particular, coordinan la cobertura de los cursos de educación ulterior dentro de la región, de modo a asegurar la cobertura adecuada sin duplicación innecesaria. Entre otras funciones, proporcionan una oportunidad para la decisión de cuestiones sobre la educación ulterior y cobertura a nivel regional; actúa para diseminar la información e informa a los órganos educacionales de las necesidades de la industria, el comercio y las profesiones.

El crecimiento de las ayudas periódicas para las universidades, según las cifras disponibles, continuó por lo menos hasta el año 1973-74. En diciembre de 1973, el Gobierno británico anunció que contrariamente a la práctica anterior, durante el curso 1974-75, no se iba a asignar un suplemento para el aumento de los costes, debido a la inflación y medido anualmente por el Índice de Costes de la Universidad, en capítulos que no sean salarios de los profesores y aquellos pagados en los índices relacionados con ellos. Los salarios académicos y relacionados con los mismos, ascienden aproximadamente a la mitad de los gastos de la universidad y era práctica habitual que esos aumentos se vieran compensados con una prestación adicional por parte del Gobierno.

Los costes subieron en menos de un 12 por 100 en 1973 y en más de un 29 por 100 en 1974. En esa situación la Universidad se enfrentó con serias dificultades financieras, que obligaron al Gobierno a otorgar ayudas especiales. Las prestaciones suplementarias representaban, sin embargo, sola-

---

\* Las proposiciones contenidas en el documento «Enseñanza superior en los años 90» (Informe Oakes), caso de llevarse a la práctica, modificarán esta situación.

mente un tercio de la suma adicional necesaria para mantener la subvención periódica de las universidades en sus términos reales.

Durante el período 1972-77, el valor del ingreso periódico por estudiante ha declinado, en términos reales, en más del 6 por 100.

## EL MERCADO DE TRABAJO

Una guía a la contribución contemporánea de la enseñanza terciaria en el mercado de trabajo puede verse en los cuadros de las páginas siguientes, que muestran el ingreso de titulados del primer ciclo y licenciados en el mercado del trabajo. La distribución amplia es típica, no solamente de la Universidad, sino de los graduados de politécnica y colegios e indica la importancia del estrecho lazo, que existe cada vez más, entre las instituciones de enseñanza terciaria y los empresarios, a través de una red desarrollada de oficiales de carrera, oficiales de contratación, consejeros y comités, y también a través de una amplia gama de agencias informales. Desde luego, es este contacto y la conveniencia de haber llegado a él, lo que constituyen una de las más importantes reformas en la enseñanza terciaria británica a finales de los años 70.

Es ahora normal para los empresarios el visitar las universidades y colegios con regularidad, no simplemente para reclutar, sino para discutir, con el personal docente y los estudiantes, las salidas específicas de sus propias industrias o profesión y aquellas generalmente relevantes en el mercado del trabajo.

Muchas instituciones planean cursos con referencia específica al mercado de trabajo, muchos empresarios planean el reclutamiento con especial referencia a la enseñanza terciaria. Los especialistas consejeros y de contratación, con un conocimiento íntimo, generalmente, del mercado de trabajo, están aumentando sus actuaciones a lo largo de la carrera de los estudiantes para aconsejarles no solamente sobre las oportunidades de trabajo, sino también sobre los requisitos detallados de los diversos tipos de trabajo y la medida en que éstos están relacionados con sus necesidades y capacidades.

Todo esto no significa que existe una perfecta combinación entre la enseñanza terciaria y el mercado de trabajo en Gran Bretaña. Tanto los empresarios como los antiguos estudiantes pueden todavía sentir frustración y falta de compromiso; no todos los estudiantes que desean obtener trabajo lo consiguen. No solamente son imposibles de predecir las economías globales del mercado de trabajo, como las de la enseñanza terciaria, sino que también debe tenerse en cuenta a quienes argumentan que «un ajuste demasiado perfecto» disminuiría el dinamismo esencial, tanto de la educación como de la industria.

Sin embargo, es una opinión ampliamente compartida de que en términos de satisfacción en el trabajo, y nivel de empleo, los alumnos que abandonan la enseñanza terciaria tienen ventaja, en comparación con otros aspirantes del mercado del trabajo, y que esta ventaja se debe, de un modo significativo, al desarrollo de servicios de asesoramiento, guía y contratación en la enseñanza terciaria.

## EFICACIA

No se ha hecho ningún intento de considerar específicamente la eficacia del sistema británico de enseñanza terciaria. Esto se debe a que el sistema satisface, con mucho, el criterio normal de eficacia empleado en Europa. Casi todos los estudiantes pasan sus exámenes después de la duración mínima del curso.

El «estudiante perpetuo» apenas existe. Casi todos los estudiantes aprueban el examen final; los estudiantes más flojos o menos motivados suspenden o se «enfrían» antes de las fases finales de sus cursos. Existen, desde luego, áreas de despilfarro, como en cualquier sistema grande, cursos que no se cubren, recursos no suficientemente utilizados y similares. Pero son realmente pocos, y cuando esto se presenta se hacen esfuerzos denodados para minimizarlos.

## CONCLUSION

En condiciones de cambios fundamentales, tecnológicos, económicos y demográficos es imposible predecir, o incluso comentar en detalle, el comportamiento de instituciones predominantemente autónomas y de los individuos en el interior de éstas. Se recomiendan mayores iniciativas en el informe del Comité Oakes sobre la dirección y control de la enseñanza superior en el sector público, publicado en marzo de 1978. El informe recomienda el establecimiento de un nuevo órgano nacional (con paralelismos interesantes con el Comité de Prestaciones de la Universidad) con estos términos de referencia:

«Recoger, analizar y presentar, allí donde sea apropiado, en conjunción con el Departamento de Educación y Ciencia y el Comité de Prestaciones de la Universidad, información que afecte a la demanda y a la oferta de enseñanza superior en el sector mantenido; aconsejar al Secretario de Estado y las asociaciones de autoridad local de las disposiciones totales que deban tomarse para ello; considerar y emitir orientaciones sobre los programas y las estimaciones que le sometan las autoridades y, allí donde convenga, las instituciones.

Conceder fondos para gastos periódicos y aconsejar sobre los subsidios de gasto de capital y tener una supervisión del desarrollo de la educación superior subvencionada y su coste real.»

El propósito de las recomendaciones es doble: asegurar que el sector público de enseñanza terciaria se vuelva un verdadero servicio nacional, coordinado, informado, y que responda a la necesidad nacional, mientras que al mismo tiempo, delegue una gran parte de la responsabilidad e iniciativa a nivel local. No solamente los términos de referencia recomendados, sino también la composición recomendada del nuevo órgano, que consiste en partes aproximadamente iguales de representantes de intereses locales, institucionales y nacionales, tienen en cuenta los dos propósitos. Se dedica actualmente mucha atención al «informe Oakes». Algunos piensan que las proposiciones, si se cumplen, debilitarán el apoyo de la comunidad local disponible para la enseñanza terciaria, otros piensan que las propuestas permitirán al sector público el escapar del control local opresivo. El debate sigue activamente.

Pero aun en el caso de que las recomendaciones del Comité Oakes provoquen implicaciones fundamentales para la administración del sector público de la enseñanza terciaria en Gran Bretaña, queda claro que es improbable que instituya un gran cambio estructural o funcional en el patrón básico de un sistema binario, aunque interrelacionado de enseñanza terciaria en Gran Bretaña, que ha sido descrito en este artículo. El modelo no solamente ha sobrevivido intacto a su primera década, también ha desarrollado una capacidad creciente para desarrollar con eficacia un grado de flexibilidad, adaptabilidad y de respuesta, que le permitirá una existencia duradera y esencialmente diversificada en el presumible futuro cambiante de la enseñanza terciaria británica.

CONCLUSION

En condiciones de cambios fundamentales, tecnológicos, económicos y demográficos es imposible predecir, o incluso comentar en detalle, el comportamiento de instituciones predominantemente autónomas y de los individuos en el interior de estas. Se recomiendan mayores iniciativas en el informe del Comité Oakes sobre la dirección y control de la enseñanza superior en el sector público, publicado en marzo de 1978. El informe recomienda el establecimiento de un nuevo órgano nacional (con paralelismos interesantes con el Comité de Prestaciones de la Universidad) con estos términos de referencia: Recoger, analizar y presentar, allí donde sea apropiado, en conjunción con el Departamento de Educación y Ciencia y el Comité de Prestaciones de la Universidad, información que afecte a la demanda y a la oferta de enseñanza superior en el sector mantenido, aconsejar al secretario de Estado y las asociaciones de autoridades local de las disposiciones totales que deben tomarse para ello, considerar y emitir orientaciones sobre los programas y las estimaciones que le sometan las autoridades y, allí donde convenga, las instituciones combinadas afectadas por estos programas.

Conceder fondos para gastos operativos y aconsejar sobre los subsidios de gasto de capital y tener una supervisión del desarrollo de la educación superior subvencionada y su coste real, así como un control de los recursos. El propósito de las recomendaciones es doble: asegurar que el sector público de enseñanza terciaria se vuelva un verdadero servicio nacional, coordinado, informado, y que responda a la necesidad nacional, mientras que al mismo tiempo delegue una gran parte de la responsabilidad e iniciativa a nivel local. No solamente los términos de referencia recomendados, sino también la composición recomendada del nuevo órgano, que consisten en partes aproximadamente iguales de representantes de intereses locales, institucionales y nacionales, tienen en cuenta los dos propósitos de dichas acciones. Algunas ideas que se proponen para mejorar la situación al interior de Oakes. Algunos planes que las propuestas se cumplirán, facilitarán el apoyo de la comunidad local, disponiendo para la enseñanza terciaria, otros planes que las propuestas permitirán al sector público el escapar del control local opresivo. El debate sigue activamente.

CUADRO 3

TIPO DE CATEGORIAS DE TRABAJO DE GRADUADOS DE AMBOS SEXOS DE LAS UNIVERSIDADES DEL REINO UNIDO QUE ENCONTRARON EMPLEO EN 1975-76

•HIGHER DEGREE•

	Administración general	Desarrollo y esquema de investigación científica	Planificación del medio ambiente	Análisis científicos de rutina de investigación	Producción, operación y mantenimiento	Compra, marketing y venta	Servicios de dirección	Trabajo financiero	Trabajo legal	Información, asesoramiento y trabajos de investigación no-científica	trabajos auxiliares	Enseñanza y conferencias	Todos los demás	Total general
Educación ... ..	8	1	—	—	—	6	2	6	—	1	18	340	4	386
Medicina, odontología y salud ...	7	36	—	55	3	8	6	5	—	3	3.982	2	3	4.110
Ingeniería y tecnología ... ..	349	1.189	887	177	1.291	89	153	125	3	11	22	14	19	4.329
Agricultura, monte y veterinaria.	12	25	2	29	108	48	34	9	—	4	156	3	9	439
Ciencia ... ..	359	966	37	631	286	236	995	871	18	136	195	146	133	5.009
Estudios sociales, administrativos y comerciales ... ..	662	41	103	19	100	460	160	1.659	796	176	858	90	207	5.331
Arquitectura y otras carreras profesionales y vocacionales.	18	3	374	2	41	14	3	10	—	31	4	2	3	505
Lengua, literatura y otras áreas de estudios ... ..	318	3	7	5	14	222	36	289	26	180	180	90	243	1.613
Artes que no sean idiomas ... ..	257	2	7	10	21	139	33	211	34	132	215	93	177	1.331
1975/76 Total ... ..	1.990	2.266	1.417	928	1.864	1.222	1.422	3.185	877	674	5.330	780	798	23.053
1974/75 ... ..	2.032	2.310	1.617	910	1.858	829	1.313	3.042	749	752	5.294	937	663	22.336
1973/74 ... ..	2.006	2.581	1.049	1.020	1.543	927	1.555	2.991	822	833	5.019	952	2.437	23.735
Porcentaje de ambos sexos ...	3,5	4,0	2,5	1,6	3,3	2,1	2,5	5,6	1,5	1,2	9,8	1,4	1,4	40,3
Porcentaje de ambos sexos que accedieron a un empleo ... ..	8,6	9,8	6,1	4,0	8,1	5,3	6,2	13,8	3,8	2,9	24,4	3,4	3,5	100,0

CUADRO 4

**TIPO DE CATEGORIAS DE TRABAJO DE GRADUADOS DE AMBOS SEXOS DE LAS UNIVERSIDADES DEL REINO UNIDO  
QUE ENCONTRARON EMPLEO EN 1975-76**

	Administración general	Desarrollo y esquema de investigación científica	Planificación del medio ambiente	Análisis científicos de rutina de investigación	Producción, operación y mantenimiento	Compra, marketing y venta	Servicios de dirección	Trabajo financiero	Trabajo legal	Información, asesoramiento y trabajos de investigación no-científica	trabajos auxiliares	Enseñanza y conferencias	Todos los demás	Total general
Educación ... ..	11	4	—	—	—	—	6	1	—	9	25	135	5	196
Medicina, odontología y salud ...	5	86	3	17	2	2	4	—	—	7	82	51	3	262
Ingeniería y tecnología ... ..	30	376	83	40	109	10	62	13	—	7	7	82	3	822
Agricultura, monte y veterinaria.	5	42	7	4	9	1	12	—	—	7	6	35	—	128
Ciencia ... ..	45	571	16	123	31	17	131	35	4	52	26	269	12	1.332
Estudios sociales, administrati- vos y comerciales ... ..	74	47	10	4	28	59	60	94	23	98	183	291	11	982
Arquitectura y otras carreras profesionales y vocacionales.	4	8	117	—	2	—	12	6	—	81	2	8	1	241
Lengua, literatura y otras áreas de estudios ... ..	17	—	—	1	1	7	1	7	1	22	12	190	16	275
Artes que no sean idiomas ... ..	18	8	—	2	—	2	—	8	—	32	16	121	11	218
1975/76 Total ... ..	209	1.142	236	191	182	98	288	164	28	315	359	1.182	62	4.456
1974/75 ... ..	197	1.203	291	208	170	96	357	205	25	369	348	1.389	67	4.925
1973/74 ... ..	178	1.403	221	206	182	112	378	186	26	271	324	1.291	133	4.911
Porcentaje de ambos sexos ...	1,2	6,6	1,4	1,1	1,1	0,6	1,7	0,9	0,2	1,8	2,1	6,8	0,4	25,7
Porcentaje de ambos sexos que accedieron a un empleo ... ..	4,7	25,6	5,3	4,3	4,1	2,2	6,5	3,7	0,6	7,1	8,1	26,5	1,4	100,0

•HIGHER DEGREE•

## BIBLIOGRAFIA

- Higher education in the U. K. 1976-78.* London: Longman.
- Committee of Vice-Chancellors and Principals *Report*, 1977.
- U.C.C.A.: This U.C.C.A. Business*, 1977. Cheltenham: U.C.C.A.
- The Educational System in England and Wales 2nd Edition.* London: H.M.S.O. 1977.
- Times Higher Education Supplement*, February 1978, No. 329.
- Report of the Working Group on the Management of Higher Education in the Maintained Sector.* London: H.M.S.O. 1978.

## CUADROS

- Cuadro 1. *Paedagogica Europaea*, vol. 12, núm. 1, 1978, «Student Flows in Higher Education» (Chapter 3).
- Cuadro 2. Adaptado a partir de los datos contenidos en el informe *Higher Education into the 1990s*. D.E.S. 1978.
- Cuadro 3. *First Destination of University Graduates 1975-76*, supplement to *University Graduates 1976: some Details of First Destination and Employment*. (Table 15). Central Services Unit for Careers and Appointments Services and the AGCAS Statistics Sub-Committee.
- Cuadro 4. Tomado de la misma publicación.

## LOS ESTUDIOS SUPERIORES EN ITALIA \*

Vincenzo USSANI \*\*

Tras la segunda guerra mundial, la Constitución de la República Italiana, en lo referente a la enseñanza superior, se basó en la estructura jurídica representada por la ley Gentile de 1923, modificada y fundida en el Texto Unificado (R. D. núm. 1592, 31 de agosto de 1933). Sin embargo, la Constitución Italiana no ha podido tener todavía una aplicación orgánica en la legislación y en la reglamentación, debido, entre otras cosas, a algunos obstáculos interpuestos por objetivos políticos inciertos y en contraste en las propias mayorías parlamentarias.

Además de algunas «leyes menores» para la creación de profesores agregados (sin institutos de agregaduría: 25 de julio de 1966, núm. 585), para la abolición de la libre docencia y para el bloqueo de oposiciones a cátedra (30 de noviembre de 1970, núm. 924), se aprobó la Ley núm. 910, de 11 de diciembre de 1969, que preveía la liberalización de los accesos a la Universidad y de los planes de estudio. Hasta la implantación de una reforma universitaria orgánica, los jóvenes en posesión de un título expedido por un Instituto de enseñanza media (cinco años de duración) podían inscribirse en **cualquier** carrera de licenciatura. El estudiante universitario tenía la facultad de prepararse un plan de estudios distinto de los previstos por la ordenación didáctica en vigor, incluso en lo tocante a las disciplinas impartidas y al número de materias establecidas.

Como consecuencia de la Ley núm. 910 de 1969, el número de estudiantes matriculados en la Universidad se elevaba, en el curso 1975-76, a más de 900.000, casi el doble que en 1968-69, como consecuencia de lo cual se produjo un enorme deterioro de las relaciones entre estudiantes y docentes y se dificultó el funcionamiento de las instituciones universitarias superiores, las cuales sólo podían ser gobernadas gracias a la escasa asistencia de los matriculados en períodos distintos de los de exámenes y entrega de tesis de licenciatura. Pero el daño más grave producido por esta misma Ley fue el representado por la destrucción del sistema de relaciones entre la escuela secundaria superior diversificada (enseñanza de lenguas clásicas, de magisterio, científica, técnica, profesional y artística) y la Universidad. Este daño se produjo no sólo en el nivel cuantitativo, sino también en el cualitativo: a) ante una masa estudiantil muy diversa, sobre todo en lo que respecta a la formación cultural general y a la formación profesional, la didáctica universitaria se limitó a desempeñar las mismas funciones que los institutos, o bien continuó con las formas tradicionales y, por lo tanto, no estableció comunicación alguna con los discentes, colocando frecuentemente

---

\* En estas páginas he tenido presentes los documentos italianos discutidos en la reunión del grupo de trabajo del Consejo de Europa sobre la reforma y el desarrollo de la enseñanza terciaria (post-secundaria) en Europa Meridional (Frascati, 25-27 de mayo de 1977), y el informe del Secretariado de la División de Enseñanza Superior y de Investigación del Consejo de Europa de la misma reunión (CCC/ESR [77] 25, 27, 31, 33, 34, 35).

\*\* Director del Instituto de Lengua y Literatura Latina de la Universidad de los Estudios de Roma.

a los componentes fundamentales de la masa estudiantil en graves dificultades; b) el deterioro de la concepción centralista, por el cual se pasó de la rigidez de los planes de estudios a la flexibilidad de los «curricula», pese a mantener intacto el vínculo con el valor legal del título de estudios universitarios, se tradujo a menudo en el derecho del estudiante a obtener una licenciatura fácil, así como en la oposición representada por un claro rechazo del mundo del trabajo a esta licenciatura: los Consejos de Facultad, al someter a control los planes de estudios presentados para su aprobación, no pudieron, casi nunca, llevar cuenta «de las exigencias de formación cultural y de preparación profesional del estudiante», tal como estaba previsto en la Ley.

Para poner remedio a los desequilibrios, fundamentalmente cuantitativos, creados por la Ley núm. 910 mediante la expansión estudiantil y su impacto sobre el sistema universitario, se dictaron el 1 de octubre de 1973 algunas disposiciones con carácter de urgencia (Decreto núm. 580, elevado a Ley el 30 de noviembre de 1973, núm. 766). A fin de conseguir una normalización que aún distaba de ser completa, se convocaron de nuevo oposiciones a cátedra y se dio una nueva dimensión, en parte, a la relación docentes-estudiantes; se introducían elementos y estructuras para democratizar la gestión de los ateneos, así como nuevos criterios para administrar los fondos para el derecho al estudio; se aseguraban, asimismo, perspectivas de continuidad para licenciados en la actividad de investigación científica, mediante becas de estudio y contratos. La Ley núm. 766, de 30 de noviembre de 1973, trataba, especialmente, de terminar con el bloqueo del antiguo mecanismo, por entonces paralizado por disposiciones legislativas anteriores; pero debido a su carácter provisional, en espera de la reforma y dada la explícita limitación a un cuatrienio, no ha sido íntegramente aplicada hasta ahora.

En particular, trató de transformar el carácter personalista de las relaciones entre profesores ayudantes y catedráticos, dándole una dimensión más colegial y situando dichas relaciones en el más amplio ámbito de las Facultades. Asimismo, quiso acabar con los denominados «grupos de poder» académico, modificando el sistema de oposiciones a cátedras. Igualmente intentó poner remedio al desequilibrio en la relación numérica docentes-discentes. Pero la función de los ayudantes fue declarada «a extinguir», mientras que se creaba la anómala figura del «contratado», casi equivalente a la legalización de los ayudantes, sin «status» jurídico y con escasísimas posibilidades de absorción en el mercado de trabajo. Los tribunales de las oposiciones a cátedra, formados por sorteo, no resultaron precisamente idóneos, ni evitaron siempre la influencia ejercida de forma indirecta por los «grupos de poder» supervivientes. El desequilibrio en la relación docentes-discentes disminuyó sólo parcialmente, ya que la asignación de nuevas plazas se interrumpió bastante antes de alcanzar el número establecido. El proceso de cambio de la estructura interna de la Universidad no estuvo «falto de graves sombras», determinadas por criterios no siempre racionales en la distribución de misiones y funciones y en la reforma de los estatutos».

Más tarde, con el fin de conseguir la normalización, se dictaron las Leyes núm. 328, de 22 de julio de 1975; núm. 50, de 6 de marzo de 1976, y núm. 183, de 2 de mayo de 1976, que pusieron a disposición de la Universidad 800.000 millones de liras para la terminación de obras emprendidas a tenor de la Ley núm. 641 y para iniciar nuevos programas de construc-

ciones y de material didáctico-científico. Estas disposiciones financieras han tenido algunos efectos positivos.

Por último, en lo relativo a la diversificación, la enseñanza superior en Italia prevé actualmente, además de las universidades, los Institutos Superiores de Educación Física, las Academias de Bellas Artes, los Conservatorios de Música, la Academia Nacional de Arte Dramático, la Academia Nacional de Danza y, aunque con un reglamento especial, las Academias militares. Hasta la liberalización de los accesos, en 1969, la Facultad de Magisterio podía ser considerada también como una institución postsecundaria distinta en lo referente a sus requisitos de admisión, ya que ésta estaba limitada a los graduados por la Escuela Secundaria Superior de Magisterio (cuatro años de duración). Para la liberalización de los accesos, los cursos de licenciatura en materias literarias, lenguas y literaturas extranjeras y pedagogía impartidos en la Facultad de Magisterio han sido equiparados definitivamente con las demás carreras universitarias: la única excepción es la carrera de tres años de duración para la obtención del título de vigilancia escolar, que puede ser considerado aún como una institución postsecundaria distinta en el seno de la Universidad, en razón del criterio de la duración de las carreras. Una consideración análoga puede hacerse para el título de estadística (dos años), inserto en la carrera, más larga y completa, de licenciatura en estadística. Lo mismo sucede con el diploma de farmacia (tres años de carrera), inserto también en la carrera de licenciatura en farmacia y en la de química y tecnología farmacéutica.

Dejando a un lado los Institutos Superiores de Educación Física, creados por Ley de 7 de febrero de 1958, núm. 88, los cuales fueron encargados de preparar la enseñanza de la educación física en las escuelas secundarias mediante Leyes de 24 de octubre de 1966, núm. 932, y de 18 de marzo de 1968, núm. 293, las demás Escuelas o Academias existentes en Italia, así como los cursos para la obtención de diplomas de vigilancia escolar, de estadística y de farmacia, tienen más en cuenta ciertos residuos de una época en la que la enseñanza terciaria no había alcanzado el grado de masificación de hoy, casi como testigos del pasado y no del futuro de la enseñanza terciaria en Italia.

\* \* \*

Entre los problemas planteados por la legislación italiana sobre la enseñanza superior o terciaria —desde la más antigua, hoy inadecuada en gran parte, a la más reciente, incompleta y desorganizada—, destacan los concernientes al acceso a la Universidad y al número de plazas disponibles, a las salidas profesionales y, en general, al empleo juvenil, a la autonomía universitaria y a la investigación científica.

Desde 1968-69 es evidente la crisis de la Universidad, que ha sido, sobre todo, una crisis de identidad de la institución universitaria. Sumándose a los efectos de la masiva escolarización impuesta por la reforma de la escuela secundaria inferior (institución, en 1962, de la escuela media unificada y obligatoria) se produjeron los efectos debidos a la citada Ley núm. 910 de 1969, que destruyó el sistema de relaciones entre la escuela secundaria superior y la enseñanza universitaria o terciaria que existía entonces. Todo ello, unido a los efectos del igualitarismo propuesto por la cultura cristiana y por la marxista, en oposición a la tradición liberal-demócrata fundada sobre

valores específicos de élite, determinó que hiciesen explosión las contradicciones entre la Universidad en crisis y la escuela secundaria superior no reformada, transfiriéndose al seno de la Universidad la diversificación de la enseñanza terciaria, diversificación basada hasta entonces en los requisitos de admisión, según el tipo de diploma de escuela secundaria superior obtenido por los estudiantes. Así se llegó a la Universidad de masas, que se cimentó, con pobres resultados, en la diversificación de los cursos, a los que se atribuía, bien una función de orientación general, bien una más estrictamente cultural o profesional: mientras la investigación científica quedaba recluida, por ejemplo, en las Escuelas de perfeccionamiento y la Universidad permanecía ajena a las nuevas tareas que se pretendía encomendarle —por ejemplo, la de desempeñar actividades de educación permanente o de formación recurrente—, la pérdida de identidad de la institución universitaria iba en aumento, a la vez que se adquiría conciencia bien de la necesidad de afrontar el conflicto existente entre la tradición occidental, basada en la libertad individual, y la tradición marxista, que tendía a una mayor colectivización, bien de la conveniencia de buscar nuevamente un compromiso.

La imposibilidad, por razones políticas y sociales, de adoptar el «*numerus clausus*» y la gran afluencia de estudiantes de la escuela media unificada y obligatoria a la secundaria superior y, por lo tanto, a la enseñanza superior han contribuido notablemente al incremento del número de licenciados en busca de empleo. No faltan significativos casos contrapuestos: mientras que para los estudiantes de matemáticas no hay desempleo a ningún nivel, debido al mayor esfuerzo de ellos y de los docentes, y entre los estudiantes de física sólo permanecen en paro el 20 por 100 por una natural selección en el curso de los estudios, el problema del empleo es grave para los numerosos licenciados en Facultades o carreras bastante politizadas, como arquitectura y sociología. Al dar a todos la posibilidad de elegir, sin condiciones de ningún tipo, la propia trayectoria de los estudios, la liberalización del acceso a la instrucción superior parece haber obtenido resultados positivos cuando ha encontrado su nueva dimensión en el esfuerzo individual, por ejemplo, o en la selección natural. En cambio, parece haber tenido resultados negativos cuando le han acompañado el «facilismo», el sociologismo desvinculado de la realidad histórica o la excesiva politización. Por otro lado, si el libre acceso a la enseñanza superior ha sido sometido a la atención del movimiento sindical, tradicionalmente opuesto al «*numerus clausus*», por parte del líder de uno de los mayores sindicatos, a fin de evitar que la creciente desproporción entre licenciados y plazas disponibles crease las condiciones para un amplio fenómeno de desórdenes sociales, el anterior Gobierno, a su vez, sometió a discusión el «número programado», es decir, fijado de común acuerdo, haciendo referencias a las plazas disponibles en algunas Facultades —la de Medicina, por ejemplo—. El Gobierno no sólo propuso un replanteamiento del libre acceso a la enseñanza superior —replanteamiento que ahora se quiere introducir en los cursos de estudios superiores de nueva creación—, sino que, mediante la Ley número 283, de 1 de junio de 1977 («Disposiciones para el empleo juvenil»), trató de remediar y frenar la generalizada y creciente reducción del índice oficial de actividad, el fenómeno también en aumento del empleo oculto o del llamado «trabajo negro», así como el paro, cada vez mayor, sobre todo el juvenil y el de tipo intelectual, que parece haber alcanzado porcentajes que oscilan entre un 44 y un 60 por 100. Esta Ley no ha obtenido hasta

ahora los resultados deseados y esperados, ya sea porque el problema del desempleo juvenil se sitúa en la crítica situación actual y no hay que juzgarlo aisladamente de la marcha de toda la economía en su conjunto y, de forma especial, de las inversiones y de la producción, ya sea porque el problema, en sí mismo, no tiene una solución eficaz, a no ser a largo plazo y tras un profundo sondeo sobre la consistencia del no-empleo y sobre los puestos que el mercado de trabajo ofrece. Con razón el jefe del actual mandato, en sus recientes comunicaciones al Parlamento (16 de marzo de 1978), ha recalcado su esfuerzo en hacer de la ley de empleo juvenil «un eficaz instrumento, un “puente” de conexión», al tiempo que hacía una nueva llamada a los organismos públicos y privados y las empresas pequeñas y grandes «para que no se echen atrás al afrontar una expectativa tan extendida entre los jóvenes», y ha anunciado, por último, ciertas propuestas de enmiendas a las disposiciones oficiales, declarando que se trata de dar el máximo impulso a algunas de ellas (se refiere a los contratos de formación).

Atendiendo a su naturaleza jurídica, las universidades son organismos públicos, independientes del Estado, y destinados al cuidado de la instrucción a nivel terciario y de la investigación científica, actividades que la legislación considera como integrantes de los extremos del servicio público. Dentro del marco de los organismos públicos, son considerados como organismos de servicio, creados para aliviar al Estado de la atención directa de una tarea, de naturaleza técnica, que requiere unas instalaciones y una organización de medios y de personas distintas de los típicos de la organización burocrática. Aunque sean diferentes entre sí por la iniciativa de su institución y por la fuente de su sustento, las universidades libres y las estatales tienen una autonomía distinta de la de las regiones, las provincias y los ayuntamientos, que pueden tener una diversa trayectoria político-administrativa, que, ocasionalmente, puede apartarse de la asumida por el Estado. La Universidad, contrariamente a los tres organismos antes citados, no es un exponente de grupo social, y, frente a ellos, no ejerce *funciones* públicas, sino un *servicio* público. La autonomía universitaria es de naturaleza contable-financiera; de forma más sintética, se trata de una autonomía presupuestaria. En orden al aspecto técnico del servicio público que la Universidad debe llevar a cabo existe, además, la posibilidad de la autodeterminación —no autonomía— del funcionamiento didáctico. Las universidades italianas no gozan, por lo tanto, de una autonomía real o no pueden ejercerla, ni tienen poder para influir incisivamente en las decisiones políticas. Aunque son libres, o mejor, se hallan incontroladas, en la investigación científica, su autonomía se limita a la autodeterminación del funcionamiento didáctico o se halla reducida a tener una naturaleza contable-financiera.

A la crisis de la Universidad se une la de la investigación científica como un apartado más de la crisis general que ha invadido todo el país. La dispersión de las competencias y presupuestos, la preponderancia de intereses sectoriales y corporativos y, sobre todo, la ausencia de un plan programado y coordinado son hoy las características de la política de investigación científica en Italia. Entre las incongruencias más graves —el hecho de que los gastos sean públicos, por ejemplo, o el irrisorio aumento de los presupuestos, a pesar de haber sido rectificadas según los índices de incidencia de la inflación—, destaca por su novedad la absorción de la parte más grande del

gasto total por las universidades y, junto a ello, la concentración de las inversiones más en las investigaciones nucleares y espaciales, de ingeniería y tecnológicas, químicas, biológicas y médicas, que en investigaciones humanistas y sociales e incluso en las propias de las ciencias matemáticas, geológicas y mineras o agrarias, sectores éstos de importancia primordial. Además, pese a que se reconoce que la didáctica universitaria se configura como una guía para la investigación y que la investigación es un momento esencial de la didáctica, o que la práctica de la investigación es condición «sine qua non» de una didáctica real, no sólo para el personal docente, sino también para el estudiante, y pese a que se intentó restituir el desinteresado carácter originario de la investigación científica universitaria mediante la Ley núm. 766, de 30 de noviembre de 1973, que prohíbe al personal docente de varios niveles la percepción de retribuciones o indemnizaciones con cargo a organismos de investigación, por otra parte, se ha omitido cualquier forma de control o de valoración de la eficacia de la investigación, que, al menos en parte, no parece merecer el apelativo de «científica».

Especialmente, aunque no faltan casos de positiva colaboración, el problema de la hoy inexistente relación entre universidades e industria nunca ha sido abordado en serio, sobre todo en lo que se refiere a la formación de los investigadores, debido probablemente a que la crisis de la Universidad, que ya dura más de diez años, ha desplazado la atención hacia problemas considerados como más graves o, al menos, como más urgentes. Otro problema importante es el constituido por el Consejo Nacional de Investigaciones, creado para evitar que los fines de la investigación científica en la Universidad fuesen asfixiados por las iniciativas de grandes empresas industriales privadas, encaminadas a la investigación científica con fines de aplicación, y al tiempo para coordinar y promocionar las actividades nacionales y para financiar las investigaciones científicas en las que estuviese interesada la colectividad italiana. Tampoco el C.N.R. parece haber satisfecho plenamente las exigencias impuestas por sus funciones, que se aumentaron y ampliaron por Ley núm. 283, de 2 de marzo de 1963, al tiempo que poco a poco se ha ido burocratizando, estando encaminado a la transformación del *Consejo* en *Instituto*, hasta constituir casi una ciudadela del saber y de la investigación. La premisa de reforma del C.N.R. fue establecida por la Ley núm. 766, de 30 de noviembre de 1973, con la prohibición a los docentes universitarios de percibir compensaciones económicas incluso por simples contratos de investigación; pero tras aquella Ley no se ha hecho nada relevante. Con una larga y meditada serie de observaciones, el Consejo de ministros del anterior Gobierno rechazó los reglamentos para la reforma del C.N.R. en vigor, que recogían las solicitudes de los sindicatos (formuladas en el documento de la sección de la C.G.I.L. \* en el C.N.R., de junio de 1977) y transformaban el C.N.R. en un organismo de investigación organizado en siete departamentos, en los que la investigación teórica básica era eliminada en favor de una concepción equívoca, que asimila y confunde la investigación con su vertiente sociopolítica: ante la instrumentalización de la investigación con miras a su aplicación y la erradicación de la teórica básica se puede reaccionar —se ha dicho acertadamente— uniendo de una forma prioritaria el C.N.R. a la Universidad mediante un vínculo esencial y necesario, si bien el problema no es sólo el de impedir que el C.N.R. se con-

---

\* Confederazione Generale Italiana dei Lavoratori.

vierta en un apéndice de las industrias y de sus investigaciones aplicadas, sino además el de dar un rápido y vigoroso cambio a la marcha actual de la política escolar y universitaria, como una primera instancia para la reforma de la Universidad.

Llegados a este punto, es necesario observar que si en Italia no se ha gastado en la mejor forma posible el dinero disponible para investigación, también es cierto que este gasto no ha sido pequeño: según las estadísticas sobre gastos de investigación y desarrollo de los países de la O.C.D.E., en el año 1973 (ciencias naturales y tecnológicas), Italia estaba en el séptimo puesto, después de Estados Unidos, Japón, Alemania Federal, Francia, Inglaterra y Canadá, si bien los mismos gastos, leídos en forma de porcentaje del producto interior bruto, la situaban en el duodécimo puesto, después de Estados Unidos, Inglaterra, Alemania Federal, Holanda, Francia y Japón, Suecia, Bélgica, Australia, Canadá, Noruega y Austria. De todos modos, es cierto que la falta de conexión entre industria e investigación debe unirse a la falta de una organización seria y de una coordinación clara de la investigación llevada a cabo en la Universidad y en los organismos que tienen su finalidad principal, precisamente, en la investigación. Las graves deficiencias en el sector de la investigación indujeron a la Democracia Cristiana y al Partido Comunista Italiano a presentar en la pasada legislatura, la VI de la República Italiana, dos proyectos de ley, que no llegaron a concluir el *iter* parlamentario debido a la disolución de las Cámaras. Al comienzo de la actual legislatura, la VII, la Democracia Cristiana y el Partido Comunista Italiano han presentado de nuevo sus proposiciones de ley y han sido anunciadas otras por otros partidos. El mero sentido común hace evidente la necesidad de confiar las grandes responsabilidades de la reorganización de la investigación a un Ministerio para la coordinación de la investigación científica y tecnológica. Pero en la potenciación de un Ministerio se pueden encontrar, entre otras, dificultades a la hora del necesario traspaso de poderes de otros Ministerios y en el inevitable replanteamiento de competencias en materias propias de la Presidencia del Consejo. Hoy, aunque hay quien está aún indeciso entre la creación de un nuevo Ministerio y la coordinación basada en el aumento de facultades del ministro de Investigación, hay que confiar en una propuesta de ley sobre la ordenación de la investigación científica que se está debatiendo en la Cámara de Diputados: en ella se conceden mayores facultades al ministro de Investigación, se reordena el C.N.R., se afronta un nuevo estatuto de los investigadores y, finalmente, se reserva un único «fondo de investigación» en el presupuesto del Estado. También la región, como declaraba recientemente el actual ministro de Instrucción Pública, encontraría su puesto en un Consejo nacional competente en materia de investigación científica y tecnológica, que colaborase con el Ministerio de Investigación y con la Universidad, y en el que tuviesen expresión los investigadores, los docentes, los empresarios, los sindicatos y la Administración Pública. Esta es una razón más, escribía este mismo ministro, «para definir cuanto antes una estructura gubernativa para la coordinación de la investigación científica, para su conexión con la programación nacional y con la actividad internacional, tan importante en un momento en el que la investigación científica contribuye, y mucho, a nuestra cooperación con los países industrializados y con los nuevos países. A este organismo le corresponderá corregir otro “black out” extendidísimo en nuestro sistema de investigación científica aplicada: la escasa conexión entre quien pro-

duce la investigación y quien la utiliza, entre quien la solicita y quien la hace, defecto éste que conduce a lamentables confusiones o a la falta de iniciativa, a la escasa productividad general del sistema y a la desconfianza de las empresas hacia la experimentación».

\* \* \*

En octubre de 1977, ante razones políticas y económicas, especialmente el desempleo juvenil, ante las principales causas de las tensiones y de las violencias en la Universidad, y ante las noticias que hacían referencia a una progresiva segregación de profesores de la Universidad, Aldo Moro, profesor universitario y hombre político entre los más eminentes, expresaba su confianza en que «la reforma que se halla a consideración del Parlamento y que se considera como un instrumento eficaz para modernizar, restablecer el orden y hacer humanamente aceptable y socialmente útil la institución universitaria», estuviese «caracterizada, por supuesto, por su rigor y coherencia, pero también por su equilibrio y realismo, que la hagan, verdaderamente, aplicable y útil». En cuanto a su estructura, mostraba preferencia por los departamentos, creados sobre la base de criterios no mecanicistas, sino de política escolar, que acogerían cursos de licenciatura paralelos con fines profesionales, y declaraba indiscutible la exigencia de la democratización de la Universidad, salvaguardando, en todo caso, la personalidad del docente y la libertad de enseñanza. Con la mirada puesta en el malestar de la Universidad italiana, el propio Moro buscaba las razones más allá de la contestación dura y violenta, indicando que éstas se hallaban en la indiferencia, en el alejamiento entre cuerpo docente y cuerpo discente, en el gran absentismo y en la participación eventual y distraída, en la falta de una participación de masas en una Universidad de masas (excepto en la época, ampliamente burocrática, de los exámenes), en el desánimo frente a las distintas formas de enseñanza, que frecuentemente es perjudicial por las comparaciones entre universidades, indiferencia agravada por la excesiva dilatación de las posibilidades de establecer el propio programa de estudios concedida por la liberalización. Un hecho habitual, por tanto, por el que no se puede estar seguros de encontrar el remedio en las reformas proyectadas: sería mejor, entonces, conceder una atención especial, sobre la base de los méritos exclusivos, a la minoría que vive en la Universidad y para la Universidad, asegurando la formación de personas dotadas y preparadas para asumir las más altas responsabilidades de la ciencia, de la técnica y de la vida social. Los vacíos ya existentes o los previsibles para un futuro cercano, que obligan a dirigir la atención al problema de la selección y reclutamiento del personal, así como la suspensión de las oposiciones o la supresión de los profesores ayudantes y de la libre docencia, unido a la institución de un breve y precario contrato de estudios que hay que preparar y presentar ante los docentes, han hecho prioritaria en la reordenación de la Universidad la exigencia de activar de nuevo el canal de acceso de los mejores talentos a la enseñanza. La institución del doctorado de investigación, convenientemente regulado, podrá servir, además de para fines de investigación de alto nivel, para la mejor preparación del cuerpo docente; aunque la Universidad de masa «es un hecho comprensible, irreversible y, en cierto sentido, una señal de democracia, y sin que quepa pensar en una

especie de número cerrado de plazas, deben encontrarse procedimientos estimulantes y selectivos para alcanzar un nivel aceptable de calidad. Sin él, la institución no sería útil al país, y frustraría y desviaría a todos aquellos que a primera vista podría parecer que se estaban beneficiando de una facilidad vana».

Al atento análisis de algunos aspectos problemáticos de la situación de la Universidad italiana, realizado por el presidente de la Democracia Cristiana, se corresponden otras rápidas afirmaciones del presidente del Consejo en las recientes comunicaciones del Gobierno al Parlamento del 16 de marzo de 1978: una vez constatado que muchos de los problemas escolares derivan de un hecho en sí mismo positivo —es decir, el de la posibilidad existente hoy de acceder, de forma casi ilimitada, a estudios a todos los niveles—, y subrayada al propio tiempo la necesidad de calcular bien las cargas económicas con el fin de graduar eventualmente la actuación de las reformas necesarias para su aprobación y especialmente para la aprobación de la reforma universitaria, el jefe del Gobierno confirmó el empeño del propio Gobierno, evocando junto al derecho al estudio el deber del estudio, el deber de estudiar y el de permitir estudiar para una adecuada preparación profesional en la vida, al tiempo que exhortaba a la actividad a los organismos democráticos de la escuela para desterrar la violencia y el desorden de las escuelas de cualquier género y nivel. El mismo día, 16 de marzo de 1978, el actual ministro de Instrucción Pública, en una entrevista con la prensa, reafirmaba que la escuela no puede ser considerada como un problema de orden público solamente —con referencias a la situación de ciertas universidades y a las presencias espúreas en ciertas escuelas—, llamaba a los organismos democráticos de la escuela a su funcionamiento responsable, y a los estudiantes a su deber consciente del estudio y de la preparación, al tiempo que mostraba sus preferencias por una forma de selección extendida a lo largo de los estudios y no centrada en el acceso a la Universidad, para devolver su rango a los estudios superiores y evitar que la libre circulación de mano de obra europea se realice en sentido inverso, mediante la importación italiana de mano de obra especializada. El propio ministro confirmaba la prioridad de las reformas de la Universidad y de la escuela secundaria, pronosticando la creación de un Ministerio autónomo de la Universidad y de la Investigación Científica.

Tal como ha sido advertido por personas de la política y de la enseñanza —bien en el amplio marco de la crítica situación italiana, bien en el más limitado de la crítica condición de la enseñanza—, los problemas planteados por la escolarización masiva, los del acceso a la instrucción superior y de la calidad de los estudios, de las salidas al mercado del trabajo y de la crisis de empleo, de la crisis de organización y de la eficacia de la investigación científica, todos ellos aparecen unidos al problema central de la crisis de la Universidad, entendida como centro ya de preparación profesional, ya de cualificación científica. Así lo revelan también los numerosos proyectos de reforma de la Universidad presentados al Parlamento por el Gobierno anterior y por los partidos, en especial por la Democracia Cristiana, por el Partido Comunista Italiano y por el Partido Socialista Italiano. En las discusiones efectuadas en el seno de las Comisiones parlamentarias han surgido muchos puntos de convergencia, tal como ha admitido el presidente del Consejo en las comunicaciones del Gobierno al Senado y a la Cámara de Diputados de 16 de marzo de 1978. Una vez valorados los

positivos trabajos ya desarrollados, el 12 de abril de 1978 la Oficina de Presidencia de la Comisión de Enseñanza del Senado decidió sobre la conveniencia de redactar un nuevo texto legislativo sintetizado, a fin de solicitar la discusión de la Ley de Reforma de la Universidad. Baste hacer aquí, a modo de ejemplo, unas breves alusiones a la filosofía que ha inspirado los numerosos artículos del proyecto de ley gubernativo, que atiende, sobre todo, a la renovación estable de las instituciones universitarias y a su profunda democratización.

El proyecto de ley del Gobierno sobre «Reforma de la Universidad y de la enseñanza de las artes», comunicado al Senado el 29 de abril de 1977, ha sido el punto de referencia de la discusión que se ha abierto sobre la reforma universitaria en la Comisión de Enseñanza del propio Senado. Este proyecto parte de las siguientes y fundamentales consideraciones: a) inadecuación de la Ley núm. 766 de 1973; b) transformación de la Universidad en una estructura de masas por obra del desarrollo de la comunidad y de su simultánea crisis de identidad; c) profunda transformación de la comunidad nacional y definitiva superación del carácter, en cierto modo, separado de la Universidad con respecto a la sociedad. De ahí la necesidad de adoptar un conjunto de disposiciones legislativas que hagan operativas las decisiones políticas de fondo, a través de las cuales restituir su gobernabilidad a la Universidad. Igualmente necesarias son la finalización precisa en relación a las esperanzas y exigencias de los estudiantes, la razonable previsión de incluir y de permitir el ascenso a cuantos pretenden dedicarse a la investigación científica, el restablecimiento de una nueva relación entre la Universidad, entendida como sistema unitario, y la comunidad nacional, y la apertura de nuevas perspectivas de colaboración internacional, a las que Italia atribuye una importancia fundamental para seguir una trayectoria de progreso y paz.

No sin reconocer lo esencial de la reforma de la escuela secundaria superior y de la formación profesional —que se sitúa también al término de un nuevo equilibrio entre el sistema formativo, la profesionalidad y las salidas profesionales—, el proyecto de ley pretende reconstruir en torno a la Universidad un clima de confianza social, ampliamente perdida en los últimos años, que cree una situación estable para un período de tiempo razonablemente largo, aprovechando la capacidad de promoción social del personal de la Universidad y de los estudiantes. La aportación más constructiva y precisa, no sólo del mundo universitario, sino, en general, de las múltiples expresiones organizadas y propias de una sociedad democrática, sería la de definir las exigencias ineludibles en la búsqueda de una nueva identidad y organización de los estudios superiores: a) el significado global y nuevo que se atribuye a los estudios superiores y, por lo tanto, a su enorme tendencia a alcanzar una dimensión de masas; b) el modo de establecer una programación de las salidas profesionales en una economía de mercado; c) las nuevas tareas a asumir en el campo de la puesta al día y de la educación recurrente; d) la necesidad de una revisión crítica de toda la temática de la profesionalidad que en estos años no ha introducido las innovaciones y actualizaciones necesarias, al mismo ritmo que la transformación registrada en la organización social y en el sistema de producción; e) la potenciación y relanzamiento de la investigación científica y tecnológica para garantizar la conexión entre la enseñanza y la investigación propia de la Universidad, así como para contribuir a encontrar las respuestas adecuadas en una

especie de número cerrado de plazas, deben encontrarse procedimientos estimulantes y selectivos para alcanzar un nivel aceptable de calidad. Sin él, la institución no sería útil al país, y frustraría y desviaría a todos aquellos que a primera vista podría parecer que se estaban beneficiando de una facilidad vana».

Al atento análisis de algunos aspectos problemáticos de la situación de la Universidad italiana, realizado por el presidente de la Democracia Cristiana, se corresponden otras rápidas afirmaciones del presidente del Consejo en las recientes comunicaciones del Gobierno al Parlamento del 16 de marzo de 1978: una vez constatado que muchos de los problemas escolares derivan de un hecho en sí mismo positivo —es decir, el de la posibilidad existente hoy de acceder, de forma casi ilimitada, a estudios a todos los niveles—, y subrayada al propio tiempo la necesidad de calcular bien las cargas económicas con el fin de graduar eventualmente la actuación de las reformas necesarias para su aprobación y especialmente para la aprobación de la reforma universitaria, el jefe del Gobierno confirmó el empeño del propio Gobierno, evocando junto al derecho al estudio el deber del estudio, el deber de estudiar y el de permitir estudiar para una adecuada preparación profesional en la vida, al tiempo que exhortaba a la actividad a los organismos democráticos de la escuela para desterrar la violencia y el desorden de las escuelas de cualquier género y nivel. El mismo día, 16 de marzo de 1978, el actual ministro de Instrucción Pública, en una entrevista con la prensa, reafirmaba que la escuela no puede ser considerada como un problema de orden público solamente —con referencias a la situación de ciertas universidades y a las presencias espúreas en ciertas escuelas—, llamaba a los organismos democráticos de la escuela a su funcionamiento responsable, y a los estudiantes a su deber consciente del estudio y de la preparación, al tiempo que mostraba sus preferencias por una forma de selección extendida a lo largo de los estudios y no centrada en el acceso a la Universidad, para devolver su rango a los estudios superiores y evitar que la libre circulación de mano de obra europea se realice en sentido inverso, mediante la importación italiana de mano de obra especializada. El propio ministro confirmaba la prioridad de las reformas de la Universidad y de la escuela secundaria, pronosticando la creación de un Ministerio autónomo de la Universidad y de la Investigación Científica.

Tal como ha sido advertido por personas de la política y de la enseñanza —bien en el amplio marco de la crítica situación italiana, bien en el más limitado de la crítica condición de la enseñanza—, los problemas planteados por la escolarización masiva, los del acceso a la instrucción superior y de la calidad de los estudios, de las salidas al mercado del trabajo y de la crisis de empleo, de la crisis de organización y de la eficacia de la investigación científica, todos ellos aparecen unidos al problema central de la crisis de la Universidad, entendida como centro ya de preparación profesional, ya de cualificación científica. Así lo revelan también los numerosos proyectos de reforma de la Universidad presentados al Parlamento por el Gobierno anterior y por los partidos, en especial por la Democracia Cristiana, por el Partido Comunista Italiano y por el Partido Socialista Italiano. En las discusiones efectuadas en el seno de las Comisiones parlamentarias han surgido muchos puntos de convergencia, tal como ha admitido el presidente del Consejo en las comunicaciones del Gobierno al Senado y a la Cámara de Diputados de 16 de marzo de 1978. Una vez valorados los

positivos trabajos ya desarrollados, el 12 de abril de 1978 la Oficina de Presidencia de la Comisión de Enseñanza del Senado decidió sobre la conveniencia de redactar un nuevo texto legislativo sintetizado, a fin de solicitar la discusión de la Ley de Reforma de la Universidad. Baste hacer aquí, a modo de ejemplo, unas breves alusiones a la filosofía que ha inspirado los numerosos artículos del proyecto de ley gubernativo, que atiende, sobre todo, a la renovación estable de las instituciones universitarias y a su profunda democratización.

El proyecto de ley del Gobierno sobre «Reforma de la Universidad y de la enseñanza de las artes», comunicado al Senado el 29 de abril de 1977, ha sido el punto de referencia de la discusión que se ha abierto sobre la reforma universitaria en la Comisión de Enseñanza del propio Senado. Este proyecto parte de las siguientes y fundamentales consideraciones: a) inadecuación de la Ley núm. 766 de 1973; b) transformación de la Universidad en una estructura de masas por obra del desarrollo de la comunidad y de su simultánea crisis de identidad; c) profunda transformación de la comunidad nacional y definitiva superación del carácter, en cierto modo, separado de la Universidad con respecto a la sociedad. De ahí la necesidad de adoptar un conjunto de disposiciones legislativas que hagan operativas las decisiones políticas de fondo, a través de las cuales restituir su gobernabilidad a la Universidad. Igualmente necesarias son la finalización precisa en relación a las esperanzas y exigencias de los estudiantes, la razonable previsión de incluir y de permitir el ascenso a cuantos pretenden dedicarse a la investigación científica, el restablecimiento de una nueva relación entre la Universidad, entendida como sistema unitario, y la comunidad nacional, y la apertura de nuevas perspectivas de colaboración internacional, a las que Italia atribuye una importancia fundamental para seguir una trayectoria de progreso y paz.

No sin reconocer lo esencial de la reforma de la escuela secundaria superior y de la formación profesional —que se sitúa también al término de un nuevo equilibrio entre el sistema formativo, la profesionalidad y las salidas profesionales—, el proyecto de ley pretende reconstruir en torno a la Universidad un clima de confianza social, ampliamente perdida en los últimos años, que cree una situación estable para un período de tiempo razonablemente largo, aprovechando la capacidad de promoción social del personal de la Universidad y de los estudiantes. La aportación más constructiva y precisa, no sólo del mundo universitario, sino, en general, de las múltiples expresiones organizadas y propias de una sociedad democrática, sería la de definir las exigencias ineludibles en la búsqueda de una nueva identidad y organización de los estudios superiores: a) el significado global y nuevo que se atribuye a los estudios superiores y, por lo tanto, a su enorme tendencia a alcanzar una dimensión de masas; b) el modo de establecer una programación de las salidas profesionales en una economía de mercado; c) las nuevas tareas a asumir en el campo de la puesta al día y de la educación recurrente; d) la necesidad de una revisión crítica de toda la temática de la profesionalidad que en estos años no ha introducido las innovaciones y actualizaciones necesarias, al mismo ritmo que la transformación registrada en la organización social y en el sistema de producción; e) la potenciación y relanzamiento de la investigación científica y tecnológica para garantizar la conexión entre la enseñanza y la investigación propia de la Universidad, así como para contribuir a encontrar las respuestas adecuadas en una

época de transformación, y para ayudar a responder ante problemas que, en nuestro país, derivan de la irreversible decisión a favor de una economía abierta, a la que no siempre puede responder al sistema productivo del país en manera directa y exclusiva.

El punto de partida de esta nueva situación es antiguo: la Universidad debe seguir siendo la sede privilegiada y esencial de la investigación científica, entendida ésta como una auténtica investigación libre, o bien como un motor del desarrollo total del país. La enseñanza universitaria, en consecuencia, deberá seguir estando caracterizada —a cualquier nivel y en cualquier forma en que se lleve a cabo— como una enseñanza de la investigación ya realizada, de la que se halla «in itinere» y de la capacidad de investigación demostrada. Se trata, pues, de unir enseñanza e investigación y libertad de enseñanza y libertad de investigación de cada docente. Otros puntos fundamentales propuestos por el proyecto de ley son:

a) El respeto más absoluto por la necesaria autonomía de la institución universitaria, sancionada en la Constitución y destinada a realizarse dentro de una realidad en la que la Universidad constituye paso obligado de miles y miles de jóvenes, y que debe representar un elemento esencial del crecimiento civil, cultural, científico, tecnológico, económico y social de todo el país.

b) La orientación de los estudiantes hacia una eventual continuación de sus estudios en todos los cursos finales de la escuela secundaria superior, mediante una relación anual de previsión e información elaborada por la Asamblea de Rectores.

c) La diversificación en el seno de la estructura universitaria mediante la distinta duración de las carreras y la institución del ciclo breve para la obtención del diploma universitario, del ciclo largo para el título de licenciatura y del ciclo de cuatro años para el doctorado de investigación; la diversificación del tipo de cursos, según el ciclo en el que se hallan inscritos; la diversificación de las funciones, en su conjunto, de la Universidad (enseñanza encaminada a la consecución de los distintos títulos de estudio; enseñanza recurrente y permanente).

d) La programación nacional, requerida e impuesta por el sistema diversificado, no limitada al aspecto cuantitativo del fenómeno, dirigida por el Gobierno y el Parlamento y enriquecida por la participación universitaria a través del Consejo Nacional Universitario, de la Asamblea de Rectores y de la conferencia trienal de investigación científica.

e) La nueva definición de las trayectorias profesionales para poner fin a la crisis de identidad de la Universidad, definición trasladable, en gran medida, a la creciente separación entre las profesiones para las que la antigua Universidad tenía un carácter funcional y las nuevas profesiones de una sociedad moderna, abierta y profundamente integrada en la comunidad internacional.

f) La estructuración de la Universidad en departamentos que permitan hacer realidad una unión cultural lo más profunda posible entre la investigación y la didáctica, atribuyendo al Consejo del curso final de licenciatura la función de estructura estable y antepuesta a la coordinación didáctica.

g) La multiplicidad de las dimensiones de la función del docente universitario (investigación, didáctica, enseñanza diversificada), fundamento de su distinta utilización en razón de las inclinaciones individuales.

h) Conducir nuevamente a los estudiantes a comportarse como tales, a apreciar el valor de promoción del pasado y animarles a recuperar el interés, la seriedad y el rigor en una sociedad que precisa, cada vez más, de la capacidad crítica para el diálogo y la discusión, si quiere permanecer libre y estable.

i) La transformación de la ayuda escolar, hoy basada en la entrega de una asignación para estudios, en una nueva modalidad basada en la prestación de servicios delegados a las regiones, que en este campo tendrán una función decisiva.

j) El acceso de los estudiantes, por mediación de sus representantes, a los órganos de gobierno de la Universidad, con un profundo significado de responsabilidad y de participación (Consejos de departamento, Consejos del curso final de diploma o licenciatura, Consejos de Ateneo y Consejo Nacional Universitario).

Pero un Gobierno de una minoría, que para gobernar necesitaba seguir gozando de la «no desconfianza», no podía presentar sobre un problema tan importante como el de la reforma de la Universidad un proyecto de ley muy definido política y culturalmente. El acuerdo con las grandes confederaciones sindicales (C.G.I.L., C.I.S.L. y U.I.L.) y con los independientes sobre el texto preparado ha sido un éxito político, porque ha evitado una situación que en el pasado, por falta de acuerdo, había obstaculizado el normal *iter* legislativo de los proyectos de reforma universitaria, y ha garantizado la tregua necesaria para las serenas decisiones que el Parlamento, y sólo él, tiene el poder de tomar.

El proyecto de ley del Gobierno tiene el mérito de tratar de dar una solución orgánica a los problemas de la reforma universitaria, de la renovación de la Universidad y de su mayor democratización, así como el de abrir nuevas expectativas en todo aquél que viva en el mundo universitario y el de esperar beneficios para la comunidad nacional de la nueva organización de los estudios; parece, no obstante, que subsisten en él zonas de penumbra, debido a las frecuentes referencias a ciertos decretos delegados, y espacio suficiente para levantar la incertidumbre y las dudas. Hagamos unas rápidas observaciones:

a) Aunque el proyecto de ley del Gobierno, en la búsqueda de una nueva identidad y organización de los estudios superiores, establece entre sus exigencias la de someter a revisión crítica toda la temática de la profesionalidad, no podemos por menos de subrayar que la crisis de identidad de la Universidad no depende solamente de la aparición de la Universidad de masas, sino que se halla ligada a la crisis de los papeles tradicionales en la sociedad: las profesiones liberales, excepto la de médico, no sólo influyen débilmente en los programas de estudio —al contrario de lo que sucede fuera de Italia—, sino que, junto con el trabajo científico y la aplicación técnica, constituyen el centro de una profunda crisis de identidad que deriva en gran medida de la fuerza desarrollada por el movimiento obrero en nuestro país, fuerza contestataria frente al orden existente y frente a

la denominada cultura burguesa, y que se ha manifestado con mayor empuje que en otros países europeos y sin ofrecer auténticas alternativas culturales.

b) Aunque el proyecto de ley del Gobierno trata de adecuar el sistema de enseñanza superior a las nuevas necesidades de la sociedad, acompañado de un proceso de reforma de la segunda etapa de los estudios que considera esencial, es necesario subrayar, una vez más, que la causa de nuestras inquietudes no parece ser tanto la falta de una reforma universitaria como la ausencia de una reforma de la enseñanza secundaria superior, que debiera haber seguido de forma inmediata a la Ley de 1962 sobre la enseñanza secundaria inferior obligatoria; parece que se corre el riesgo de repetir el error y de que las fuerzas políticas, bajo la presión de los tumultos estudiantiles, estimen preciso emprender la reforma universitaria antes que la de la enseñanza secundaria superior, en la que ahora se está profundizando, en todos sus aspectos, a través de las discusiones de la Cámara de Diputados.

c) Aunque el proyecto de ley del Gobierno prevé el más absoluto respeto de la necesaria autonomía de la institución universitaria, parece que concede a la Universidad una autonomía, sobre todo de tipo organizativo, no muy distinta de la autodeterminación de la antigua Universidad: la autonomía no debe conducir necesariamente a una descentralización del poder decisorio y, por lo tanto, debe estimularse la nueva autonomía, dado que el proceso de renovación de la Universidad no ha tenido mucho éxito hasta ahora, en cuanto ha sido impuesto a consecuencia de presiones exteriores.

d) Ya sea porque la Ley núm. 910 de 1969 transfirió el problema de la diversificación al seno de la Universidad, ya porque la tendencia a la igualdad parece querer que todo venga dado dentro de la Universidad, o mejor aún, porque se desea garantizar la continua adecuación entre la estructura universitaria italiana y los sistemas de enseñanza superior de otros países industriales avanzados, especialmente de los de la Comunidad Europea, lo cierto es que el proyecto de ley del Gobierno ha optado por la diversificación interna de las instituciones universitarias; si la originalidad del «caso italiano» se halla en la transformación de la sociedad italiana y en el nacimiento de una nueva relación de fuerzas entre el mundo de inspiración occidental y el mundo de inspiración socialista, hoy es evidente que perseguir una salida de originalidad nacional supone serios problemas de índole económica a causa de nuestra profunda integración económica con los países europeos más desarrollados, advirtiéndose fácilmente que los márgenes de la discrecionalidad política se han reducido y que no se puede proponer con seriedad una vía italiana muy heterogénea con respecto a Europa; por tanto, la perspectiva de la integración política europea es la salida natural de un proceso de modernización de Italia, llevado a cabo en un plazo de tiempo muy corto; pero si esta perspectiva fracasase, el temor a que la originalidad nacional entrañe la renuncia a muchas de las conquistas de estos años de democracia constitucional y de progreso económico se tornaría grave.

e) El proyecto de ley del Gobierno confía en que la estructura por departamentos permita coordinar tanto la actividad didáctica como la de investigación, a diferencia del sistema de Facultades, que hasta hoy coordi-

naban solamente los programas de enseñanza; considerando que la unión entre la enseñanza y la investigación continuará caracterizando a la nueva Universidad, queda pendiente el problema, por ejemplo, de la conciliación entre la subjetiva libertad de enseñanza de cualquier docente, establecida por la Constitución, con la coordinación de la actividad didáctica de los departamentos, confiada al Consejo de departamento, pese a que ésta se halle concentrada únicamente en el componente de la docencia: una proposición comunista sólo configuraría la libertad de enseñanza individual en el ámbito de las decisiones del departamento. El Gobierno querría que la determinación de las tareas de cada docente, que compete al Consejo de departamento, tuviese lugar «con el consentimiento del interesado» y que el docente, si considerase lesivas para su propia libertad de investigación las decisiones del departamento, tuviese derecho mediante la actuación del plan propuesto a un porcentaje de la asignación total de que dispusiera este organismo.

f) El sistema diversificado propuesto por el proyecto de ley del Gobierno parece ser una solución útil (carreras de diploma universitario, licenciatura y doctorado de investigación), pero no parece tan claro que los tres principales elementos de esta reforma, es decir, los tres tipos de carreras, la estructuración por departamentos y el Consejo Nacional Universitario, vayan a resolver los problemas del desempleo intelectual: tal vez pueda ayudar algo la nueva estructura de la carrera de licenciatura, y posiblemente, para empleos relacionados con la industria, desempeñe un cierto papel la diversificación de los programas de estudios; por otra parte, aunque está claro que los cursos del diploma universitario no representarán el primer ciclo de los de licenciatura, se debe aclarar también qué posibilidades de transferencia a los cursos de licenciatura ofrecerán los cursos del nuevo diploma; siguen pendientes los problemas de la eventual imposibilidad de ofrecer cursos de diploma en todas las disciplinas o grupos de disciplinas, de cómo evitar que sea demasiado fácil continuar los estudios para obtener el doctorado de investigación; por último, no es cierto que el futuro Consejo Nacional Universitario pueda acercar más los cursos de licenciatura a la realidad social: este organismo debería tener mayores facultades para imponer nuevos programas y una más amplia diversificación de la enseñanza.

g) El proyecto de ley del Gobierno podría dejar sin aclarar si, por efecto de la reforma, la Universidad italiana debiera cubrir todo el área de la enseñanza terciaria, además de la de la investigación científica, que le es más propia; las regiones, además, según el artículo 117 de la Constitución, podrán ofrecer programas de formación profesional a un nivel semejante al del diploma de enseñanza del ciclo breve.

h) Pueden surgir algunas preocupaciones temporales en relación con la compatibilidad de las normas previstas por el proyecto de reforma de los convenios internacionales sobre convalidación de títulos expedidos por Universidades o Institutos de enseñanza terciaria.

i) Como los estudiantes reclaman una participación cada vez mayor en el gobierno de la Universidad, estimamos preciso tener en cuenta que la Universidad no puede ser equiparada, por ejemplo, a un Ayuntamiento, que puede ser gestionado conjuntamente por los contribuyentes: en el caso

de las universidades, los contribuyentes y los estudiantes no llegan a identificarse completamente, o nada en absoluto.

Hay un aspecto a subrayar en el proyecto de ley del Gobierno, porque parece asegurar para la Universidad italiana la posibilidad de estructurarse en función de la personalidad de cada uno de los que cultivan las disciplinas de enseñanza y en función, también, de sus decisiones científicas: este proyecto reconoce la subjetiva libertad de enseñanza, reivindicable incluso cuando no se aceptan las decisiones de los departamentos y la facultad de organizar los departamentos en función de la investigación. Da la impresión de que esta facultad permitirá la creación de las condiciones necesarias para fundar grandes escuelas de investigación interdisciplinaria, en relación con decisiones afines por su nivel y por su interés; en cierto modo, se constituirían unos departamentos paralelos a corto o medio plazo, que crearían necesariamente a largo plazo las diversificaciones cualitativas idóneas para que la Universidad italiana asumiera nuevamente la función propia de sus tradiciones.

La Universidad italiana no admite, por las condiciones en que se encuentra, excesivos aplazamientos. Es de desear que la Ley de reforma de la Universidad lleva a término el *iter* legislativo con un ritmo de tiempo conveniente y sin perder de vista la necesidad de no retrasar más tiempo la reforma de la enseñanza secundaria superior, que hay que considerar como premisa indispensable para la reforma universitaria. Un consuelo en este sentido son las conclusiones a que se llegó, en julio de 1977, en los encuentros y consultas entre representantes de los partidos y de los grupos parlamentarios de la Democracia Cristiana, del Partido Comunista Italiano, del Partido Socialista Italiano, del Partido Socialdemócrata Italiano, del Partido Republicano Italiano y del Partido Liberal Italiano, los cuales, ante la grave situación política y económica que el país atravesaba, a pesar de mantener distintos puntos de vista sobre las perspectivas políticas y sobre la situación del Gobierno, hicieron propuestas comunes, comprometiendo al Gobierno, en relación con los problemas de la enseñanza y de la Universidad, «a secundar la actuación de una reforma de la enseñanza media superior, de la formación profesional y de la Universidad, que ha de emprenderse de forma global, como contribución de gran relevancia política para salir de la crisis que el país atraviesa, y que debe llevarse a cabo tras una atenta verificación de la compatibilidad de los esfuerzos presupuestarios necesarios con la orientación general de la política financiera, según los siguientes principios: 1) política de programación del desarrollo de la Universidad; 2) caracterización del valor legal del diploma y de la licenciatura únicamente como requisito necesario para el acceso a profesiones que exigen determinada competencia y abolición de los privilegios que conlleva la posesión del título universitario, tales como los pasos automáticos o semiautomáticos de calificación, los incentivos salariales y profesionales, etc.; 3) introducción de un nivel de estudios de ciclo corto para determinadas profesiones; 4) restablecimiento del equilibrio territorial de la distribución de los estudiantes a través de una adecuada descentralización; 5) afirmación de un hábito de seriedad y de rigor en el estudio por parte de los docentes y de los estudiantes; 6) actuación de una disciplina de incompatibilidades y de dedicación plena para los docentes y unión de las medidas para el derecho al estudio universitario con la asistencia efectiva y el aprovechamiento real; 7) mantenimiento de la liberalización de los accesos, realizándose pruebas de integra-

ción en el caso de que la carrera de licenciatura elegida no sea coherente con la trayectoria de los estudios efectuados en la escuela secundaria superior; 8) consolidación del proceso democrático de participación iniciado con los nuevos órganos de gobierno de la escuela y la Universidad; 9) consulta entre el Gobierno, las fuerzas políticas y las sociales sobre temas específicos, a fin de favorecer, respetando las respectivas áreas de responsabilidades autónomas, el esfuerzo necesario de la presencia a nivel ejecutivo de la autoridad educativa central y periférica».

Es importante recordar que el acuerdo programático suscrito por los seis partidos en julio de 1977, aunque actualizado, sigue siendo válido hoy, como declaró el 16 de marzo de 1978 el presidente del Consejo a la Cámara de Diputados: «En la nueva situación parlamentaria, estos acuerdos, pese a las recientes reservas liberales, permanecen como una base precisa de planteamiento, a la que la esencia de las discusiones programáticas y la novedad del previsto apoyo activo al Gobierno confieren una vigorosa posibilidad político-operativa.»

Italia, partícipe en la actividad de organismos internacionales, europeos y mundiales, ha cosechado desde hace tiempo los frutos de una colaboración orientada en manera variada y con formas adecuadas y aceptables. Aunque el conocimiento de cuanto se opera a nivel internacional o de la útil oferta de una activa participación es superficial y no está muy generalizado en el mundo de la enseñanza —y no sólo en él—, va cobrando poco a poco vitalidad en Italia la tendencia a establecer comparaciones con las experiencias de otros países, a aprovechar los resultados de la recíproca comparación, sobre todo al coincidir la aparición de urgentes necesidades por resolver problemas nacionales. Rara vez sucede que esta comparación no se ha llevado adelante hasta poderse utilizar de manera concreta sus frutos. Veamos algunos ejemplos de cierto relieve.

En época bastante reciente ha sido muy viva la polémica en torno a las Facultades de Arquitectura, acusadas de excesiva politización, de falta de seriedad en los exámenes, de expedir a menudo títulos inútiles a efectos profesionales: un sociologismo malentendido habría invadido las Facultades, provocando graves y peligrosos daños en la formación técnica de los estudiantes. Se ha llegado así a un auténtico pulso entre el Consejo Superior de la Pubblica Istruzione y la Asamblea de Decanos: el Consejo Superior ha propuesto integrar las Facultades de Arquitectura en las Escuelas de Ingeniería; la Asamblea de Decanos ha elaborado una reforma de las Facultades que trata de liberar a casi 46.000 estudiantes del obsesivo temor al desempleo (algunos decanos han sugerido también la supresión de la enseñanza de la sociología en las Facultades); el Consejo Superior ha propuesto adecuarse a las directrices de la C.E.E. para el desarrollo de la profesión de arquitecto, pero esta propuesta ha sido ignorada por la Universidad y por las fuerzas políticas, tal vez porque no ha sido lanzada con la necesaria habilidad.

Contrariamente, cuando se ha advertido que Italia no había obtenido ventajas del Fondo Social puesto por la C.E.E. a disposición de las zonas agrícolas deprimidas, se nos ha apremiado para que recuperemos el tiempo perdido y se ha dirigido la atención a las regiones meridionales de la península, con la intención de adecuar la preparación profesional de los jóvenes diplomados o licenciados al empleo de tecnologías avanzadas de agricultura y cultivo. Un ejemplo más claro de una oportuna toma de conciencia es la recientísima reordenación de las Escuelas de especializa-

ción en medicina y cirugía, inmediatamente después de la publicación de las directrices de la C.E.E. (junio de 1975) relativas al recíproco reconocimiento de diplomas, certificados y otros títulos de médico que implicaban medidas destinadas a agilizar el ejercicio efectivo del derecho a establecerse y a la libre prestación de servicios o concernientes a la coordinación de las disposiciones legislativas, reglamentarias y administrativas de la actividad médica\*.

Habiendo tomado como punto de partida los trabajos del grupo que bajo los auspicios del Consejo de Europa estudia la aplicación de técnicas físicas, químicas y matemáticas a la arqueología, en septiembre de 1977 Italia propuso ampliar estos estudios al campo más amplio de los bienes culturales, tendiendo a la interdisciplinariedad y a estructuras modulares de enseñanza. Un proyecto de ley del Gobierno (núm. 852, de 22 de julio de 1977), en espera aún de la aprobación del Parlamento, ya preveía la institución, en la Facultad de Filosofía y Letras de la nueva Universidad de Viterbo, de una carrera de licenciatura en conservación de bienes culturales, con número cerrado y articulado en tres direcciones relativas a los bienes culturales de archivos y bibliotecas, arquitectónicos, arqueológicos y naturales, muebles y artísticos. Se ha tratado de instituir, mediante el Decreto número 102, de 13 de abril de 1978, de la Presidencia de la República, una carrera de licenciatura análoga en la Facultad de Filosofía y Letras de la nueva Universidad de Udine. Dado que el Consejo de Europa se halla investigando los caracteres comunes en las más importantes instituciones educativas de los países miembros, ha parecido válido proponer la atribución, en breve o medio plazo, de estas características comunes y europeas a nuevas e importantes instituciones educativas —en el caso italiano, universitarias o terciarias— desde el principio. Por este camino se ha llegado a constituir, siempre bajo los auspicios del Consejo de Europa, un grupo de reflexión sobre la formación profesional del personal dedicado a la conservación de los bienes culturales, que se reunirá en Roma en mayo de 1978, y a programar para 1979 una primera escuela de verano en Italia sobre la caracterización de los metales antiguos y sobre su identificación y conservación, para estudiantes del tercer ciclo o licenciados, investigadores y especialistas. Merece la pena subrayar que las carreras universitarias o a nivel terciario que están ya establecidas o que se desean establecer en Italia podrán contribuir a crear nuevas salidas en el mercado del trabajo para mano de obra cualificada y a resolver graves y antiguos problemas de la conservación de bienes culturales. Y no parece irrealizable a largo plazo la creación en Italia, en un futuro más o menos lejano, en el centro del Mediterráneo y bajo los auspicios del Consejo de Europa, como ya ha sucedido en otros sitios para otras instituciones, un centro europeo para la conservación de los bienes culturales que ayude a la obra de los países de la Europa meridional, con la contribución también de países de la Europa central y septentrional.

---

\* Se puede señalar aquí que el problema de la reforma de las Facultades de Medicina en Italia ha cobrado un particular significado en la reconocida necesidad de adecuar la actividad didáctica, posible gracias a la organización de los hospitales, con las estructuras de investigación propiamente universitarias. Bajo esta óptica, la Comisión de Sanidad del Senado (3 de noviembre de 1977, orden del día. Pinto n. 0/912/1/12, registro 19) ha invitado al Gobierno a disponer un procedimiento de reforma adoptando el principio del número programado. La ordenación didáctico-científica solicitada tiene en cuenta las exigencias de equivalencia y coordinación indicadas por la C.E.E. y los acuerdos establecidos entre los Colegios profesionales médicos de Europa.

Más ambiciosa ha sido la voluntad italiana de favorecer la creación, bajo la égida del Consejo de Europa, de un grupo de trabajo sobre la reforma y el desarrollo de la enseñanza terciaria en la Europa meridional; a esta ambiciosa voluntad ha respondido la participación activa en los trabajos del grupo, como se evidencia en los resultados de la reunión de Frascati de 25-27 de mayo de 1977. Hay que destacar que una tarea especial del grupo de trabajo es la de definir y aconsejar una serie de principios para la reforma y el desarrollo continuos de la enseñanza terciaria o post-secundaria, teniendo en cuenta la concepción tradicionalmente liberal y abierta de la enseñanza superior europea y la necesidad de adaptar esta concepción a las exigencias de una sociedad europea en cambio. A finales de 1978, tras las reuniones de Turquía (septiembre de 1977), Grecia (septiembre de 1978) y Portugal (octubre de 1978), se elaborará un informe final que no olvide cuanto surgió en la reunión de España (septiembre de 1976) y tenga su fundamento en los informes nacionales. Entre finales de 1978 y los primeros días de 1979 este informe se confrontará con el del grupo de trabajo sobre diversificación de la enseñanza terciaria, que ha trabajado en Francia, Alemania Federal, Inglaterra, Noruega, Holanda, Suecia y Suiza. Los países miembros del Consejo de Europa que no han participado directamente podrán dar a conocer sus observaciones sobre este tema en el curso de 1978. Ambos grupos de trabajo tratarán de confrontar las conclusiones a las que hayan llegado y, sobre todo, intentarán ver si algunas de estas conclusiones son aplicables al conjunto geográfico estudiado: sus informes finales, junto a los del acceso a la enseñanza terciaria y otro sobre el puesto de la investigación en la propia enseñanza, sin excluir los resultados del estudio de casos-tipo, podrán ser el fundamento de un informe decisivo y conducir a la formulación de algunas recomendaciones.

## LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN FRANCIA DURANTE EL TRANCURSO DEL ULTIMO DECENIO

Solange LARCEBEAU \*

### INTRODUCCION

El año 1968 estuvo marcado en Francia por profundos cambios en la organización de la enseñanza superior y cabe preguntarse, diez años después, si las nuevas estructuras responden satisfactoriamente a las aspiraciones de los estudiantes y a las exigencias de sus futuros empresarios.

Mejor que describir la organización y la situación actual de la enseñanza superior en Francia sin ninguna referencia al pasado, nos ha parecido más interesante, en lo que se refiere a la organización, exponer primero brevemente, lo que eran las estructuras antiguas, y en lo que se refiere a los efectivos, analizar las estadísticas que caracterizan a la población estudiantil durante los últimos diez años, para comprender las eventuales variaciones de su origen o de sus comportamientos.

Un período de diez años, aunque relativamente breve, es una perspectiva histórica, no obstante, suficiente para revelar ciertas tendencias a partir de las cuales es posible extrapolar el sentido de la evolución futura.

El plan de este artículo será el siguiente:

1. Recordaremos lo que era la enseñanza superior francesa antes de la revuelta estudiantil de 1968.
2. Expondremos, a continuación, cómo se intentó reducir las tensiones que se manifestaban y resolver los problemas que se planteaban entonces en la Universidad, mediante la puesta en marcha de nuevas estructuras.
3. Después de haber descrito de manera sucinta la organización universitaria nacida de la ley de orientación de 1968, veremos cómo los poderes públicos tuvieron que adoptar medidas para tratar de contener la demanda de educación postsecundaria, de atenuar los efectos de ciertos comportamientos de elección de los estudiantes y de ajustar mejor las formaciones, a las necesidades de la economía manteniendo, al mismo tiempo, los esfuerzos de democratización.
4. Al constatar el fracaso parcial de estas medidas, nos preguntaremos sobre las perspectivas de la enseñanza superior en Francia y, principalmente, sobre la posibilidad de evolución de la enseñanza tradicional, hacia una forma nueva de enseñanza alternada ya largamente practicada en ciertos países de Europa, como Suecia.

---

\* Del Servicio de Investigaciones del Instituto Nacional de Estudio del Trabajo y de Orientación Profesional (I.N.E.T.O.P., París).

## I. ANTES DE 1968

¿Cómo se presentaba la enseñanza superior en Francia a comienzos de 1967-68, desde el punto de vista de las estructuras y de los efectivos?

### 1. LAS ESTRUCTURAS

El sistema francés se caracterizaba —conserva aún este carácter a pesar de algunos arreglos—, por la coexistencia de dos tipos de centros muy diferentes: las universidades y las grandes escuelas.

La estructura de la enseñanza universitaria era, poco más o menos, la que había oficializado la ley de 1896, confiriendo el nombre de Universidad a la reunión de varias facultades del Estado en una misma circunscripción territorial llamada Academia. Esta ley no hacía más que ratificar una organización, en gran parte heredada del sistema napoleónico, que hacía de las facultades las células de base de la vida universitaria. En efecto, en el seno de la Universidad de la que dependían las facultades, centros de enseñanza y de investigación, disfrutaban de amplia autonomía.

Se distinguían cinco órdenes de facultades correspondientes cada una a la enseñanza de un conjunto de disciplinas conexas: Derecho y ciencias económicas, letras y ciencias humanas, ciencias, medicina, farmacia; pero los cinco órdenes no estaban necesariamente representados en todas las universidades, mientras que cada facultad o a varias de ellas, podían ser unidos diferentes centros de enseñanza superior, escuelas o institutos, dependientes a veces de otros ministerios distintos del de Educación.

Una ciudad que era la sede de una academia poseía una universidad (se contaban veintitrés en 1968, de las cuales tres fueron creadas en 1960 y 1964 y cuatro después de esta fecha). El número de estudiantes que frecuentaban cada Universidad era muy diferente, según la importancia de la aglomeración en la cual se encontraba ubicada y según su propio renombre, basado en una más o menos larga tradición universitaria: la Universidad de París, que tenía bajo su tutela gran número de escuelas o de institutos, contaba con más de 150.000 estudiantes en 1967-68 (más de la cuarta parte de los estudiantes franceses), mientras que la Universidad de Dijon contaba con quince veces menos.

A la cabeza de cada academia se encontraba un rector nombrado por el presidente de la República, quien, asistido por el Consejo de la Universidad, desempeñaba el papel de coordinador entre los diversos centros de la Universidad, principalmente entre las facultades administradas cada una por un decano presidente del Consejo de Facultad formado por el conjunto de profesores.

Cada profesor titular de una cátedra es responsable de la enseñanza de una disciplina, ayudado por uno o varios encargados de curso o ayudantes. La enseñanza consistía esencialmente en cursos magistrales, sobre todo, en las disciplinas literarias que se prestan menos que las disciplinas científicas a la organización de trabajos prácticos.

Después de la reforma de 1966, la organización de estudios, paralela para las letras y ciencias, se articulaba en tres ciclos sucesivos de dos años:

- Primer ciclo, sancionado por un diploma universitario de estudios literarios o científicos.
- Segundo ciclo, desembocando después de un año en la licenciatura y después de dos, en la «maîtrise».
- Tercer ciclo de iniciación a la investigación preparando a los doctorados del tercer ciclo y, por último, a los doctorados de Estado.

La enseñanza impartida en las facultades de Derecho, de Medicina o de Farmacia, tenía una organización propia, diferente de las facultades de Letras y Ciencias.

Si se exceptúan las facultades de Derecho, de Medicina y de Farmacia, que preparaban a los estudiantes al ejercicio de profesiones jurídicas o de sanidad y algunos institutos agregados a otras facultades, las universidades tenían como papel esencial la formación de personal docente de los ciclos secundarios y superior y de los investigadores. La enseñanza profesional y, principalmente la enseñanza de técnicas industriales, se daba fuera de las universidades, en las «grandes escuelas»: escuela de ingenieros o escuelas especializadas, de las cuales una buena parte no estaban bajo el control del Ministerio de Educación, sino que dependían de otro Ministerio (Agricultura, Comercio, Transporte, Sanidad, Defensa, etc.) o bien de organismos privados. A esta regla, algunas excepciones: varias grandes escuelas (escuelas normales superiores) forman profesores y los Institutos Universitarios de Tecnología (I.U.T.) creados en 1965 aseguraban la formación de técnicos superiores.

La forma de reclutamiento en las grandes escuelas era —y es todavía— muy diferente a la de las universidades. Mientras que los bachilleres de la enseñanza secundaria podían entrar de pleno derecho en la Universidad, las grandes escuelas seleccionaban sus candidatos, mediante concurso de entrada, cuyo nivel de dificultad variaba según el estatuto de la escuela y el prestigio que tenía y que exigía uno o dos años de preparación, después del bachillerato en clases especiales. La enseñanza duraba tres o cuatro años y era sancionada por un diploma de ingeniero o un diploma profesional especializado. Contrariamente a las facultades, de acceso libre, pero donde la selección intervenía durante el curso de los estudios, las grandes escuelas concedían el diploma terminal prácticamente a todos los estudiantes que habían sido admitidos como alumnos.

## 2. LOS EFECTIVOS

El efectivo global de estudiantes de las universidades, registrado en marzo de 1968, era de 509.898, incluyendo los institutos universitarios, y el de los alumnos de las grandes escuelas de 86.514, de los cuales, 26.380, estaban también inscritos en facultades.

Para poder apreciar estas cifras, es conveniente recordar que, en 1960, el número total de estudiantes franceses era únicamente de 195.000, lo que representaba ya un aumento considerable, en relación a 1960. El índice de crecimiento anual de los efectivos fue inferior al de la media de los países de la O.C.D.E. hasta 1960, pero a partir de esta fecha, pasó a ser netamente superior, sobre todo, entre 1960 y 1965. El aumento masivo del número de

estudiantes franceses durante este período se debe a los efectos acumulados de dos factores: el aumento de la natalidad y la extensión de la escolarización en la enseñanza secundaria.

De 1950 a 1960, han sido, sobre todo, las disciplinas científicas, las que se han beneficiado del aumento del número de estudiantes (los efectivos se duplicaron) y las facultades de Ciencias iban a la cabeza en 1960 con más de 65.000 estudiantes, sobrepasando a las facultades de Letras en, aproximadamente, 9.000. Después de 1960, el número relativo de estudiantes en Ciencias no ha dejado de disminuir y las Letras han sobrepasado ampliamente a las disciplinas científicas, debido, en parte, a la limitación de acceso a las facultades de Ciencias, abiertas únicamente a los titulares de un bachillerato científico y a la elevación del nivel del bachillerato de matemáticas elementales, pero también al hecho de que las necesidades en cuadros científicos ha sido satisfecha rápidamente, lo que no se previó a comienzos de 1960. Esta tendencia a la disminución de efectivos de estudiantes de Ciencias no es particular de Francia; en todos los países de la O.C.D.E. se observa desde 1964, al menos una estabilización, si no una regresión del puesto de las Ciencias, después de una fuerte expansión.

Véase la distribución, en Francia y por carrera, de los efectivos universitarios, en marzo de 1968.

Carreras	Efectivos	Porcentajes
Derecho y Ciencias Económicas ... ..	114.382	22,4
Ciencias ... ..	137.111	26,9
Letras ... ..	171.168	33,6
Medicina ... ..	58.554	11,5
Cirugía dental ... ..	5.556	1,1
Farmacia ... ..	17.769	3,5
I.U.T. ... ..	5.358	1,0
TOTAL ... ..	509.898	100,0

### 3. PROBLEMAS DEBIDOS AL AUMENTO

Desde los años 1960 y siempre en aumento hasta la explosión de 1968, aparecieron dificultades en el seno de las universidades, procedentes de medios mucho más diversificados que anteriormente. Durante muchos años, en efecto, la función de la enseñanza superior en Francia estaba limitada a transmitir y mantener la escala de valores de las clases superiores y media; bajo la presión del número y la afluencia de estudiantes pertenecientes a clases menos favorecidas, la Universidad tenía que adaptarse para sobrevivir; de instrumentos de transmisión de una cultura elitista que era hasta entonces, tuvo que pasar a ser un organismo de enseñanza y de formación de masas

y esto no podía ocurrir sin problemas, tanto a nivel de personas como de las estructuras.

Desde 1965, se intentó canalizar la afluencia de estudiantes, principalmente mediante la creación de los institutos universitarios de tecnología (I.U.T.), centros de enseñanza superior de corta duración, destinados a formar en dos años técnicos superiores.

Esta creación, que podría a primera vista parecer como un simple ajustamiento de la organización de las enseñanzas universitarias, tenía en realidad objetivos mucho más ambiciosos; se trataba más concretamente:

- De desviar de las formaciones tradicionales muy repletas, una amplia fracción de estudiantes, diversificando las formas de los estudios post-secundarios.
- De contribuir a una mejor igualdad de oportunidades de acceso a la educación, mediante una pedagogía más concreta y mejor adaptada a ciertas formas del espíritu.
- De hacer adquirir cualificaciones que respondan a las necesidades de la economía, mediante una enseñanza menos teórica que la que se daba en las facultades.
- De reducir el costo de la enseñanza superior permitiendo a muchos estudiantes obtener, después de un cierto número de años reducidos, un empleo que no sea inferior, en cuanto a remuneración, al que hubiera obtenido por otros caminos dedicándole más tiempo.

Los institutos universitarios de tecnología se definían por oposición a los centros que imparten enseñanza superior de larga duración (universidades y grandes escuelas): el nivel de cualificación de las formaciones de dichos institutos y la duración de los estudios los distinguían de las grandes escuelas, su finalidad esencialmente profesional, de las facultades. El reclutamiento de estudiantes, la pedagogía y las modalidades de control de los conocimientos, les daban su originalidad.

No obstante, la reorganización de las enseñanzas y las modestas reformas de estructuras, tales como la creación de los I.T.T., no fueron suficientes para resolver los problemas que aparecieron en el funcionamiento de los centros de enseñanza superior y, en 1966, los universitarios reunidos en coloquio en Caen, estudiaron las transformaciones que deberían experimentar las estructuras de la Universidad para que ésta pudiera desarrollar su papel en un mundo en profunda mutación.

Las estructuras de la Universidad de entonces les parecieron «rígidas, uniformes, centralizadas, paralizantes e inadaptadas». Deseaban, principalmente, que la talla de las universidades fuera razonable y que al lado de las concentraciones urbanas importantes se creasen preferentemente varias universidades, a la vez complementarias y competitivas, de estructuras variadas.

A propósito de la organización de la enseñanza, consideraron como satisfactorio, la reciente división en ciclos de dos años, pero estimaron que era preferible que cada ciclo tuviese su propia finalidad, es decir, que el título que sanciona un ciclo intermedio no sirviera únicamente de introducción al siguiente.

Constantando la inadaptación a los empleos de la industria de los diplomados de la enseñanza superior, expresaron el deseo de que se desarrollasen

relaciones estrechas entre las universidades y el sector industrial, en el terreno de la formación de los hombres. Fue reconocida la necesidad de una formación permanente para todos y de reciclaje para el personal docente.

Los métodos pedagógicos en uso parecieron poco adaptados a la formación de los adultos: demasiados cursos magistrales, trabajos prácticos insuficientes, falta de contactos personales, etc.

Las reflexiones de los universitarios reunidos en Caen, sus premoniciones referentes a la fragilidad del edificio universitario envejecido, no impidieron el torrente devastador de 1968, pero las soluciones audaces que propusieron, sirvieron de base a la construcción del nuevo edificio que debía poner en su lugar la Ley de orientación de la enseñanza superior de noviembre de 1968.

## **II. DESPUES DE 1968**

### **1. LAS ESTRUCTURAS ACTUALES DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR**

Estas estructuras son el resultado de las disposiciones contenidas en la Ley de Orientación, de 12 de noviembre de 1968, modificada por la Ley de 4 de julio de 1975.

Como antes de 1968, la enseñanza superior francesa se caracteriza por la diversidad de centros y, principalmente, por la distribución esencial entre las universidades y las grandes escuelas.

El régimen de las grandes escuelas no ha sido modificado por la Ley de 1968 y las estructuras de la enseñanza apenas han cambiado, a no ser por un cierto rejuvenecimiento de los métodos pedagógicos y una tendencia a la prolongación de la duración de los estudios.

Por el contrario, las estructuras de la enseñanza universitaria han sido profundamente modificadas en el sentido de una descentralización administrativa y una apertura de las disciplinas.

Cada universidad dispone de autonomía en materia de gestión, de administración y de pedagogía. Está administrada por un consejo formado por representantes elegidos por el personal docente, investigadores y estudiantes, teniendo a la cabeza un presidente elegido entre sus miembros por una duración de cinco años. Reagrupa unidades de enseñanza y de investigación (U.E.R.) correspondiente generalmente a una disciplina. Varias U.E.R. de una misma universidad pueden crear servicios comunes que constituyen un departamento de enseñanza. Cada U.E.R. está dirigida por un consejo que elige un director. Dicho consejo fija o modifica los estatutos de la U.E.R., sus estructuras internas y sus relaciones con otras universidades o U.E.R. y asegura la gestión pedagógica.

Pueden coexistir varias universidades en una misma jurisdicción académica. Así, el enorme cuerpo administrativo que representa la Universidad de París antes de 1968, se desarrolla en trece universidades distribuidas en el centro y en la periferia de la aglomeración parisiense.

Según la Ley de Orientación «las universidades son pluridisciplinarias y deben asociar en la medida posible, las artes y las letras a las ciencias y a

las técnicas. Pueden, no obstante, tener una vocación dominante». Este carácter favorece, desde el segundo ciclo, formaciones menos estrechas que las que dispensaban las antiguas facultades y contribuye a desarrollar la investigación interdisciplinaria.

Otra novedad introducida por la Ley de Orientación es el control continuo, por el personal docente, de la adquisición de conocimientos, control cuyas modalidades fija cada U.E.R. y que se combina, en general, con un examen de fin de año.

## 2. LOS ESTUDIOS EN LAS UNIVERSIDADES

Están organizados en tres ciclos, cada uno de ellos corresponde a un tipo de formación particular.

El primer ciclo es de formación general y de orientación. Conduce en dos años, bien a un diploma nacional: el diploma de estudios universitarios general (D.E.U.G.), bien a un diploma de universidad. En 1973 fue votada la reforma del primer ciclo reemplazando los diplomas universitarios (científicos, literarios, jurídicos o económicos) de finalización del primer ciclo, por los D.E.U.G. que, en el espíritu del legislador, deberían permitir, para aquellos que los hubieran deseado, una inserción directa en la vida activa. De hecho, los nuevos D.E.U.G. no responden a este objetivo: han sido modelados sobre los antiguos diplomas del primer ciclo y no constituyen una mejor preparación a la vida profesional.

El segundo ciclo ha sido concebido como un ciclo de profundidad en una especialidad.

Antes de la reforma de 1976, que no ha tenido efecto hasta comienzos de 1977, abarcaba dos tipos de ramas:

- Las que conducían —bien a la licenciatura y a la «maîtrise» de la enseñanza, bien a la licenciatura y «maîtrises» libres; la licenciatura sancionando el primer año de estudios después del D.E.U.G. y la «maîtrise» el segundo año.
- Las que, desde 1973, conducían a las «maîtrises» de ciencia y técnicas (M.S.T.) o de ciencias de la gestión (M.S.G.) aliadas sobre las formaciones de ingenieros y que sólo se concedían por algunas universidades.

La reforma del segundo ciclo de 11 de enero de 1976, estaba inspirada por el deseo de ajustar mejor las formaciones universitarias a las necesidades de la economía y de reducir el costo de los estudios superiores abreviándolos.

Consiste en revalorizar la licenciatura y dispensar un diploma terminal, sobre todo para las formaciones de carácter profesional.

En efecto, la licenciatura puede sancionar:

- Bien una formación referente a los elementos fundamentales de una disciplina o de un grupo de disciplinas.
- Bien una formación interdisciplinaria.
- Bien una formación con un objetivo profesional.

La «maîtrise» sanciona:

- Ya sea una formación científica fundamental,
- o una formación científica y tecnológica con un objetivo profesional.

Aun cuando a través de los textos de la reforma del segundo ciclo no aparece como un cambio de las estructuras, sino únicamente como una incitación a las universidades para organizar formaciones más directamente rentables, sin embargo, ha provocado el descontento entre el personal docente y los estudiantes, dando lugar a una huelga que paralizó la enseñanza durante toda la primavera de 1976. Las objeciones hechas con frecuencia al proyecto de reforma pueden reunirse de la siguiente forma:

- Se tiende a sacrificar el papel tradicional de la Universidad (transmisión de conocimientos teóricos e investigación) en beneficio de una misión utilitaria que la coloca en posición de dependencia frente a las empresas.
- Se pide a las universidades organizar las enseñanzas con finalidad profesional, más costosa en material, personal técnico, etc., que las enseñanzas tradicionales y no se le dan los medios.
- Los estudios universitarios, de tres años de duración, cuando terminan con la licenciatura, se desvalorizan en relación con la enseñanza impartida en las grandes escuelas.

Es aún demasiado pronto para juzgar los efectos de la reforma del segundo ciclo, en lo que respecta a la adaptación de las formaciones a las necesidades de la economía, pero parece ser que hasta el presente, pocas enseñanzas nuevas han sido propuestas por las U.E.R. y que no deben esperarse cambios rápidos en la cualificación de los diplomados de la enseñanza superior.

El tercer ciclo es de alta especialización y de formación en la investigación. Está sancionado por los diplomas siguientes:

- Diploma de estudios superiores especializados (D.E.S.S.) después de un año.
- Doctorado del tercer ciclo (en dos años) para los estudiantes procedentes del segundo ciclo universitario.
- Diploma de doctor ingeniero (en tres años) para los titulares de un diploma de ingeniero.
- El Doctorado de Estado, el grado universitario más elevado, para la obtención del cual no se fija límite de tiempo.

### 3. EVOLUCION DE LOS EFECTIVOS DESDE 1968

El efectivo total de estudiantes de las universidades era, a comienzos de 1976-77, de 821.591, mientras que en marzo de 1968, se registraron 509.698 estudiantes.

El aumento global de los efectivos universitarios ha proseguido, por tanto, durante el último decenio, pero a un ritmo relativamente menos rápido

que a principios de los años 60. En efecto, el tipo de crecimiento anual era, por término medio, de 15,5 por 100, entre 1960 y 1965; del 10,3 por 100, entre 1965 y 1970 y ha descendido al 5 por 100, entre 1970 y 1975. El aumento del número de estudiantes a comienzos de 1976, en relación con el año precedente sólo era del 1,3 por 100, lo cual parece anunciar un período de estabilización de los efectivos universitarios.

Se observa la misma tendencia a la estabilización cuando se comparan las distribuciones en porcentaje, según las disciplinas en los cuatro últimos años.

**IMPORTANCIA DE LAS DIFERENTES DISCIPLINAS**  
(Distribución en porcentajes)

Años	Derecho	Ciencias Económicas	Letras	D.E.U.G., A.E.S., M.A.S.S. *	Ciencias E.N.D.I. *	
1973-74 ... ..	15,8	7,1	31,8	0,2	16,6	
1974-75 ... ..	16,3	7,4	30,7	0,6	16,2	
1975-76 ... ..	16,0	7,1	31,1	0,9	15,7	
1976-77 ... ..	16,0	7,1	31,3	0,9	15,7	
1967-68 ... ..	(22,4)		(33,6)		(26,9)	
	Medicina	Farmacia	Cirugía dental	I.U.T.		
1973-74 ... ..	17,8	3,8	1,4	5,5		
1974-75 ... ..	17,8	4,1	1,4	5,5		
1975-76 ... ..	18,3	4,1	1,4	5,4		
1976-77 ... ..	18,3	4,1	1,4	5,4		
1967-68 ... ..	(11,5)		(1,1)		(1,1)	

\* Se trata de formaciones pluridisciplinarias creadas en 1973 (M.A.S.S.). Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales, A.E.S.: Administración económica y social.

Al referirse a los porcentajes correspondientes establecidos al iniciarse el año académico de 1968, se ve que la importancia relativa de las disciplinas científicas ha disminuido netamente, la de las letras mucho menos, mientras que ha aumentado la de medicina, a pesar de la instauración de 1970, de una fuerte selección al acabar el primer año. El porcentaje relativo de los I.U.T. progresó de forma apreciable, pero parece haberse estabilizado desde 1973 y está lejos de las previsiones del quinto plan, según las cuales, los I.U.T. deberían haber reclutado en esa fecha el 21 por 100 de los estudiantes.

No obstante, la comparación del número total de estudiantes de los I.U.T. al de una disciplina o de un conjunto de disciplinas enseñadas en la Universidad, no permite valorar correctamente la importancia de los I.U.T. en

la distribución de la población estudiantil; en efecto, los estudios en estos centros, siendo de menor duración, no se puede registrar a la vez más que dos promociones de estudiantes, mientras que para la medicina, por ejemplo, cuya enseñanza se extiende a siete años, al menos a partir de la primera inscripción, se puede enumerar al mismo momento siete promociones de estudiantes.

Más exacta sería la comparación de la importancia de las diferentes disciplinas calculada según el número de las primeras inscripciones. Poseemos estos datos para los años 1973-74 y 1974-75.

**IMPORTANCIA DE LAS DIFERENTES DISCIPLINAS  
(Primeras inscripciones)**

<b>Años</b>	<b>Derecho</b>	<b>Ciencias Económicas</b>	<b>Letras</b>	<b>A.E.S., M.A.S.S. D.E.U.G.,</b>	<b>Ciencias E.N.S.I. *</b>
1973-74 ... ..	16,2	7,6	31,0	0,7	13,6
1974-75 ... ..	16,6	8,2	30,6	1,5	14,1
	<b>Medicina</b>	<b>Farmacia</b>	<b>E.P.S. *</b>	<b>I.U.T.</b>	
1973-74 ... ..	14,1	3,4	0,7	12,8	
1974-75 ... ..	12,2	3,8	0,5	12,4	

\* Educación física y deportiva.

Puede comprobarse que la importancia de los I.U.T. aumenta en forma sensible en relación con la importancia que representan en el efectivo total de los estudiantes; mientras que la de medicina disminuye, teniendo en cuenta la duración de los estudios. El peso de las disciplinas científicas es aún menor cuando se considera el flujo de los nuevos inscritos sobre el conjunto de los estudiantes; parece, por tanto, que la tendencia a la disminución de los efectivos en estas disciplinas no está en vías de resurgimiento.

Se ha comprobado, entre 1975 y 1976, una disminución del número de nuevos inscritos en relación al efectivo de conjunto, para todas las disciplinas, salvo las disciplinas médicas y las nuevas opciones (M.A.S.S. y A.E.S.). La disminución del flujo de nuevos inscritos en las universidades se manifestó desde 1965, en ciertos países de Europa entre los más avanzados en materia de educación; en consecuencia, por una parte, de la baja de la natalidad, pero, asimismo, de cierto desencanto unido a las dificultades encontradas por las nuevas promociones de diplomados en el mercado del trabajo.

**4. SELECCION O IGUALDAD DE OPORTUNIDADES**

Poco después de 1968, cuando la curva de los efectivos universitarios estaba todavía en su fase ascendente a pesar de una ligera contención del índice de crecimiento, algunos autores pusieron en guardia contra el entusiasmo prematuro que hubiera podido nacer del examen de las cifras brutas,

recordando que no podía deducirse del aumento del volumen global de la población estudiantil un progreso de la democratización.

En efecto, el crecimiento rápido de los efectivos universitarios en Francia entre 1965 y 1970 se explica, por una parte, por el aumento durante dicho período de grupos de jóvenes de diecisiete a veinticuatro años (consecutivo al aumento de la natalidad a partir de 1946), y de otra, por la elevación de la tasa de escolarización de clases de edad superior a dieciocho años. Después de 1970, a pesar de la disminución progresiva del índice de fecundidad durante el transcurso de los años 50, los efectivos globales de estudiantes han continuado aumentando de año en año, traduciendo un aumento continuo, aunque menos rápido, de la tasa de escolarización en la enseñanza superior. Pero no se deduce necesariamente que la representación de las diferentes categorías socio-profesionales en la población estudiantil haya sido profundamente modificada.

El siguiente cuadro permite seguir la evolución, entre 1968 y 1976, de la distribución de los estudiantes franceses, según la categoría socio-profesional del jefe de familia.

Distribución, en porcentajes, de los estudiantes franceses, según la categoría socio-profesional de los padres (I.U.T. comprendidos).

	1967-68	1973-74	1974-75	1975-76
Agricultores explotadores ... ..	6,3	6,1	6,0	5,6
Asalariados agrícolas ... ..	0,7	0,6	0,7	0,5
Patronos de la industria y del comercio ... ..	15,4	11,9	11,7	11,4
Profesiones liberales y cuadros superiores ... ..	34,5	32,6	32,9	33,2
Cuadros medios ... ..	17,4	16,2	16,4	17,0
Empleados ... ..	9,3	9,4	9,2	9,3
Obreros ... ..	11,1	12,5	12,6	12,4
Personal de servicio ... ..	0,8	0,8	0,8	0,9
Otras categorías ... ..	3,0	8,1	7,0	6,9
Sin profesión ... ..	1,5	1,8	2,7	2,8
TOTAL ... ..	100,0	100,0	100,0	100,0

Desde 1968 puede observarse que la proporción, muy limitada, de los estudiantes procedentes de medios agrícolas no ha aumentado absolutamente y aún tiene tendencia a disminuir ligeramente, mientras que la proporción de los hijos de obreros ha aumentado débilmente. Se comprueba una baja bastante sensible de la representación de la categoría «patronos de la industria y del comercio» y un aumento de la de las categorías «varios» y «sin profesión» que, no obstante, pueden haber sido hinchadas artificialmente mediante respuestas imprecisas. Las proporciones respectivas de otras categorías han venido a ser poco más o menos las mismas.

Pero la estabilidad o las variaciones de la composición de la población estudiantil, según las categorías socio-profesionales, no nos proporcionan información exacta sobre la evolución de las oportunidades de acceso a la Universidad de los adolescentes procedentes de diversos ambientes, puesto que el aumento o la disminución de la parte relativa a estudiantes originarios

de una categoría social puede traducir sencillamente el aumento o la disminución de la importancia numérica de esta categoría en la población activa. Es, por tanto, más interesante comparar los índices de escolarización de las diferentes categorías sociales, es decir, las relaciones de los efectivos totales del grupo de jóvenes de la misma edad pertenecientes a la misma categoría.

Al comparar un cuadro procedente de un estudio de Girard y Bastide (Población, 1973) resumiendo las estadísticas de 1972, con las cifras suministradas por Bourdieu y Passeron (*La reproducción*, 1970) para 1961-62 y 1965-66, aparece claramente que los índices de escolarización en la enseñanza superior de las categorías más favorecidas, no han progresado desde 1965, después de haber aumentado considerablemente durante los cinco años precedentes, mientras que después de 1965, se ha comprobado la elevación rápida de los índices de escolarización de las otras categorías.

Prácticamente en adelante, las clases superiores apenas podrán aumentar su índice de escolarización en la enseñanza superior, siendo ésta igual o incluso superior al porcentaje de bachilleres.

### INDICES DE ESCOLARIZACION EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Efectivo de estudiantes pertenecientes a una categoría social dada  
Efectivo de jóvenes de la misma edad pertenecientes a la misma categoría

	1961-62	1965-66	1971-72
Asalariados agrícolas ... ..	1,1	2,7	6,1
Agricultores ... ..	3,4	8,0	9,9
Obreros ... ..	1,3	3,4	8,2
Empleados ... ..	9,0	16,2	21,2
Patronos de la industria y del comercio ... ..	13,9	23,2	19,8
Cuadros medios ... ..	24,9	35,4	44,2
Profesiones liberales ... ..	38,0	56,7	56,9
Cuadros superiores ... ..			

Puede medirse el progreso de la democratización en Francia de 1960 a 1972, estableciendo para cada año la relación de los índices de escolarización de la categoría más favorecida y la menos favorecida. Encontramos:

Para 1961-62	34/1	} Según Bourdieu y Passeron.
Para 1965-66	22/1	
Para 1972	9/1	} Según Girard y Bastide.

No obstante, es cierto que se está lejos de la igualdad de oportunidades de acceso a la educación postsecundaria para todos los adolescentes, cualquiera que sea su medio de origen.

Las diferencias son ya muy marcadas en la enseñanza secundaria, los hijos de las clases menos favorecidas acceden al menos en gran número en una clase terminal y, por tanto, al título de bachiller y se acentúa aun más su paso a la Universidad.

Además, intervienen mecanismos de selección social más sutiles para orientar a los estudiantes procedentes de medios más o menos favorecidos.

Para 1975-76, el examen de los cuadros de distribución de los estudiantes por disciplina señala las comprobaciones siguientes:

En todas las disciplinas de sanidad (medicina, farmacia, cirugía dental), las categorías sociales superiores y, principalmente las profesiones liberales, están representadas en mayor proporción, en detrimento de los cuadros medios, empleados y, sobre todo, obreros y agricultores.

— En derecho y en ciencias económicas, la distribución por C.S.P. está próxima a la distribución media, con una participación más acusada de los patronos de la industria y del comercio en ciencias económicas.

— En letras y en ciencias, la proporción de los estudiantes procedentes de profesiones liberales es inferior a la que existe para el conjunto, mientras que los hijos de los cuadros medios, de empleados y de obreros están representados en mayor proporción (sobre todo, en ciencias en lo que se refiere a los hijos de los obreros).

No es sorprendente constatar que las disciplinas médicas reclutan sus estudiantes en las clases sociales más favorecidas: estas disciplinas requieren, en efecto, largos años de estudio, pero como contrapartida ofrecen mejores y más seguras salidas.

Las letras y las ciencias conducen a cierto número de estudiantes a las profesiones docentes que constituyen una plataforma de promoción social para las categorías menos favorecidas; puede observarse que son más de la mitad de los estudiantes inscritos en la preparación de concursos de aptitud a los profesorados de la enseñanza secundaria —CAPES Agregación— que pertenecen a categorías sociales media o inferiores, pero las otras salidas son inciertas y los salarios, a veces, mediocres.

A este propósito, G. Herzlich escribía en «Le Monde de l'Education» (noviembre de 1976): «En todas las etapas de su carrera universitaria, los estudiantes de origen popular (pequeños comerciantes, artesanos, obreros, empleados), son más numerosos para inscribirse en ramas donde el índice de eliminación es más fuerte, las posibilidades de reconversión más limitadas, el paro más elevado, la posibilidad de acceso a un estatuto «superior» más débil, principalmente en los estudios de letras.

La enseñanza superior de corta duración acoge una proporción aún más importante de jóvenes procedentes de categorías sociales menos favorecidas, en razón de la brevedad de los estudios y de su finalidad profesional.

Véase para 1975-76, la distribución, según la categoría socio-profesional de los padres, de los estudiantes de los I.U.T. y de otras enseñanzas universitarias:

	<b>Agricultores explotadores</b>	<b>Asalariados agrícolas</b>	<b>Patronos industria y comercio</b>	<b>Profesiones liberales y cuadros sup.</b>	<b>Cuadros medios</b>
I.U.T. ....	11,0	0,9	11,9	14,5	15,8
Universidades ...	5,3	0,4	11,4	34,4	17,0
	<b>Empleados</b>	<b>Obreros</b>	<b>Personal de servicio</b>	<b>Otras categorías</b>	<b>Sin profesión</b>
I.U.T. ....	10,1	24,3	1,5	7,8	2,2
Universidades ...	9,3	11,7	0,8	6,9	2,9

Los hijos de obreros y de agricultores están ampliamente representados en los I.U.T. y los jóvenes pertenecientes a las categorías sociales superiores relativamente poco, lo cual es un índice del menor prestigio de que gozan estos centros, en relación a otros U.E.R. de las universidades.

Existe asimismo una jerarquía entre los diferentes tipos de «grandes escuelas», que coloca a la cabeza las escuelas de comercio y de gestión, con frecuencia escuelas de pago, pero cuyas salidas durante el curso de los últimos años han superclasificado las de la mayoría de las escuelas científicas. Extraemos de un artículo del periódico «Le Monde» (28 junio 1978), el siguiente cuadro de distribución, establecido de acuerdo con una encuesta por sondeo realizada en 1977 por la revista «L'Étudiant».

Distribución, según la categoría socio-profesional de los padres, de los estudiantes de los diferentes tipos de centros:

	<b>Patronos de la industria y del comercio</b>	<b>Profesiones liberales y cuadros superiores</b>	<b>Cuadros medios</b>
Conjunto de la enseñanza superior ... ..	8 %	32 %	19 %
Clases preparatorias a las grandes escuelas ... ..	12 %	29 %	27 %
Escuela de ingenieros ... ..	8 %	30 %	21 %
Escuelas de comercio y de gestión ... ..	16 %	39 %	16 %
Otras escuelas ... ..	10 %	39 %	16 %

Se establece una selección durante el curso de los estudios en la Universidad, a favor de las clases acomodadas, por razones estrictamente económicas, pero también porque los adolescentes procedentes de estos medios poseen un bagaje cultural que facilita su integración en el sistema universitario hasta los niveles más elevados. Por el contrario, en las grandes escuelas la selección social representa un papel importante a la entrada y desde el acceso a las clases preparatorias; no existen prácticamente abandonos durante el período de estudios, por tanto, no hay modificación de la composición social de cada promoción de alumnos.

(Continuación del cuadro anterior.)

	<b>Empleados</b>	<b>Obreros</b>	<b>Agricultores</b>	<b>Otros y sin profesión</b>
Conjunto de la enseñanza superior ... ..	11 %	8 %	5 %	14 %
Clases preparatorias a las grandes escuelas ... ..	9 %	7 %	7 %	9 %
Escuela ingenieros ... ..	9 %	7 %	12 %	13 %
Escuelas de comercio y gestión ... ..	6 %	4 %	7 %	12 %
Otras escuelas ... ..	5 %	3 %	9 %	18 %

A la selección y a la orientación de los estudiantes por el origen social se superpone la influencia del sexo que interviene masivamente para determinar la orientación hacia tal o cual disciplina. Los estudiantes son ampliamente mayoritarios en las letras y las humanidades (68 por 100, en 1975-76) y en farmacia (63 por 100). En derecho, la distribución por sexo está cercana a la distribución de conjunto, donde la participación femenina se acerca al 50 por 100, mientras que las mujeres están en minoría en medicina (40 por 100), cirugía dental (31 por 100), ciencias (35 por 100) y ciencias económicas (34 por 100).

La fuerte representación femenina en letras y humanidades corresponde a una elección muy frecuente entre las mujeres, de las profesiones docentes, de la administración o de carácter social.

Se comprueba, asimismo, que el sexo femenino se comporta respecto de la orientación de los estudios y de la elección profesional, como el conjunto de los jóvenes procedentes de categorías menos favorecidas, pero esta similitud no es más que aparente, puesto que en lo referente a las mujeres, se trata menos de razones económicas que de la persistencia de los modelos de los «rôles» tradicionales.

## 5. LOS ESTUDIANTES Y EL EMPLEO

Hasta 1960, antes de que la explosión escolar de los años 50 empezase a repercutir en la enseñanza superior, la Universidad asumía su papel tradicional de formación de las élites, sin que el problema de las salidas se plantease seriamente para sus diplomados. Estos, poco numerosos y pertenecientes la mayoría de ellos a las capas sociales más favorecidas, encontraban cómodamente empleos correspondientes a sus calificaciones, cuando no tenían como único objetivo, al proseguir los estudios, que adquirir una cultura desinteresada.

El aumento rápido de los efectivos universitarios a partir de los años 60, y el acceso a la enseñanza superior de los adolescentes cada vez en mayor proporción procedentes de clases más modestas, modificó completamente esta situación de equilibrio. En los primeros años de expansión, las necesidades crecientes de personal docente permitieron a muchos diplomados de las disciplinas literarias o científicas encontrar un empleo; simultáneamente al desarrollo económico rápido aumentaban las necesidades en cuadros técnicos y administrativos, de suerte que se ofrecía una amplia elección a los jóvenes que salían de las universidades.

Esta situación idílica no podía durar mucho tiempo; por una parte, las necesidades de personal docente se estabilizaron —y esto tanto más cuanto que el empuje demográfico de postguerra no se mantuvo— por otra, la coyuntura económica, después de 1972, pasó a ser menos favorable.

Las distorsiones entre las necesidades de la economía y el número de diplomados de la Universidad, se agravaron por el desequilibrio de las formaciones: los estudios de letras y de humanidades, accesibles a todos los bachilleres, cualquiera que fuera la sección seguida en la enseñanza secundaria, acogieron y formaron un número de estudiantes muy superior a las ofertas de empleo correspondientes a estas cualificaciones. Fueron naturalmente los diplomados de estas especialidades, los primeros alcanzados por el paro y los que sufrieron las consecuencias de la recesión económica. Pero

además la falta de salidas se acusó en otros sectores en los que se creía podía faltar personal calificado: en química, en biología, principalmente. Desde 1972, el índice de paro de los diplomados pasó a ser igual a la media nacional, cuando siempre había sido inferior.

La proporción de parados varía según las regiones, el nivel de los diplomados o el número de años de estudios, el tipo de formación y el sexo.

En un artículo publicado en noviembre de 1976 («Le Monde de l'Education»), Guy Herzlich presenta los resultados de varias encuestas realizadas en diferentes centros universitarios por economistas o sociólogos, que le llevan a concluir que la situación de los estudiantes frente al empleo no es tan mala como se dice y que ellos mismos piensan. Una encuesta del I.N.S.E.E. (Instituto Nacional de Estadísticas y Estudios Económicos) conduce a resultados análogos: los estudiantes, aun los no diplomados y después de un solo año de estudios, encuentran más fácilmente empleo y en empleo mejor remunerado, que los simples bachilleres.

El C.E.R.E.Q. (Centro de Estudios y de Investigación sobre las Calificaciones) publicó, en mayo de 1977, los resultados de una importante encuesta sobre los estudiantes, a la salida de las universidades y sobre sus salidas profesionales, que analiza en forma profunda las relaciones complejas entre las formaciones universitarias y los empleos.

Las conclusiones generales de este estudio son más bien optimistas (índice de actividad elevada, satisfacción del empleo ocupado expresado por más de la mitad de los sujetos), pero desgraciadamente un poco anticuada, puesto que la encuesta fue realizada en 1973, sobre los estudiantes salidos de la Universidad en 1970, es decir, en un período de pleno empleo y de actividad económica intensa, y desde entonces las cosas han evolucionado en sentido desfavorable.

Si bien no se pueden retener las conclusiones generales, al menos se puede conceder interés a las observaciones que esta encuesta ha permitido realizar sobre el efecto de tal o cual variable sobre la intención profesional de los jóvenes diplomados.

Los autores subrayan la multiplicidad de los factores que actúan sobre los mecanismos de acceso a los diplomas y a los empleos calificados. En la Universidad, el origen social y el sexo ejercen un papel determinante en la selección y la orientación de los jóvenes; el desenvolvimiento de los estudios superiores y todo lo que le afecta (abandono, reorientación, estudios complementarios, necesidad de un trabajo remunerado), condicionan las oportunidades de éxito y la obtención de un diploma que constituye el triunfo principal —pero no único— en la búsqueda de empleo.

La encuesta del C.E.R.E.Q. demuestra globalmente una articulación estrecha entre disciplinas de formación y grupos de empleos, pero, no obstante, se comprueban diferencias relacionadas principalmente, aun a este nivel, con el sexo y el origen social. Subraya las dificultades de acceso de las mujeres a empleos más elevados y más valorizados, particularmente en el sector privado, donde a igualdad de diplomas con sus colegas masculinos, son relegadas a empleos de estatuto inferior.

El sector público, enseñanza y servicios administrativos, ofrece a los estudiantes de las universidades salidas profesionales más numerosas, mientras que el sector privado no recluta más que diplomados en ciencias económicas, en derecho o en ciencias humanas. Observemos, no obstante, que los diplomados en ciencias del sexo masculino encuentran asimismo salidas en la

industria, aun cuando generalmente se prefiere a los jóvenes ingenieros de las grandes escuelas.

Parece ser que, en un futuro cercano, la mayoría de los empleos disponibles para los estudiantes, en el sector privado, serán empleos de sector terciario y esto debería inspirar a las universidades la creación de nuevas ramas de estudios, en el espíritu de la reciente reforma del segundo ciclo. Pero el problema es, que cuando se trata del sector terciario y especialmente a niveles elevados, la definición de las calificaciones es bastante engañosa y no permite concebir formaciones estrechamente calcadas sobre los empleos.

## 6. EL FUNCIONAMIENTO DE LA INSTITUCION UNIVERSITARIA

La falta de salidas, el paro y la descalificación de los diplomados de la Universidad son, en gran parte, las consecuencias de la recesión económica y no pueden ser combatidos dentro de la misma institución universitaria, aunque ciertas modificaciones de las enseñanzas o creaciones de menos cursos de estudios, podrían preparar mejor a los estudiantes para afrontar el mercado del empleo.

Pero, en el desarrollo mismo de los estudios, se observan hechos que demuestran suficientemente, la necesidad de una transformación de los métodos para un mejor rendimiento.

Es, ante todo, el índice elevado de abandonos durante el curso de los primeros años de enseñanza superior, en disciplinas donde, no obstante, no interviene la selección impuesta por una estricta limitación del número de estudiantes, como en medicina. Aún si se deduce del número total de abandonos los que son estudiantes asalariados o que llevan paralelamente otros estudios, el abandono es considerable.

Es, igualmente, el gran número de reorientaciones espontáneas o como consecuencia de fracasos. La falta de información y la inmadurez son a menudo el origen de los comportamientos de abandono o de reorientación incoherentes.

El esfuerzo de los servicios de información y de orientación para crear en cada Universidad una «célula» donde los estudiantes pueden documentarse sobre los estudios y las profesiones es relativamente reciente y no ha dado aún todos sus frutos, pero se considera absolutamente necesario y debería seguirse de un esfuerzo en materia de investigación. Deberían multiplicarse las encuestas como las realizadas por el C.E.R.E.Q. y ser renovadas periódicamente, a fin de concretar los factores de la orientación y del empleo de los jóvenes.

## III. LAS PERSPECTIVAS

En una exposición hecha en Dijon, en 1976, dentro del marco de una mesa redonda internacional sobre «Los determinantes del éxito escolar», el economista Lévy-Garboua, al analizar los comportamientos de los estudiantes franceses, subrayaba que el aumento de efectivos de la enseñanza superior, que continuó su lanzamiento después de un período de expansión conside-

rable enmascara, al menos durante algún tiempo y a los ojos de los observadores no advertidos, los índices de una crisis profunda de la Universidad. Estos índices, según el autor, se resumen de la siguiente forma: debilitamiento de las salidas profesionales, deterioro de las condiciones de vida y del trabajo de los estudiantes, frecuencia de fracasos universitarios; están ligados, según él, a la transición de la Universidad clásica hacia la Universidad de masa.

Si los estudiantes han continuado hasta estos últimos años afluyendo a las universidades a pesar del deterioro de los aspectos económicos y materiales de la condición estudiante, es porque reconocen todavía que al estatuto de estudiante van agregadas ventajas de orden intelectual y moral: independencia de espíritu y libertad, apertura a las corrientes del pensamiento, camaradería y cierta «calidad de la vida». No obstante, la nueva clientela de la Universidad, procedente de capas más populares de la población que las generaciones que les precedieron, tienen indudablemente escalas de valor diferentes; la cultura «gratuita» de la cual podía satisfacerse una élite social no es ya un objetivo suficiente para estos jóvenes que vienen también a buscar en la Universidad un diploma rentable.

Cierta desafección por los estudios superiores se ha comprobado ya en un país como Suecia que ha precedido ampliamente a Francia en el camino de la democratización de la enseñanza. Los efectivos de estudiantes procedentes de la enseñanza secundaria han disminuido notablemente desde comienzos de los años 70, pero esta disminución ha quedado compensada en 1975, por la afluencia a las universidades de jóvenes adultos (de más de veinticinco años) que ya han ejercido una actividad profesional durante cuatro años. A principios del año 1977-78 los estudiantes adultos representaban, aproximadamente, la mitad de los efectivos de los nuevos inscritos en las universidades suecas. Antes de 1975, los mayores de veinticinco años podían emprender estudios superiores con una autorización, pero el decreto adoptado en esta fecha por el parlamento sueco, autorizando a los asalariados a interrumpir su trabajo para realizar estudios y concediéndoles una beca sustancial, ha transformado en camino normal lo que era un caso particular.

La evolución que se ha observado en Suecia, ¿tiene posibilidades de manifestarse en Francia durante los próximos años?

En 1973 se celebró en Rennes un coloquio sobre el tema de «La enseñanza superior alternada», donde se examinaron y juzgaron por universitarios franceses diferentes métodos practicados en varios países.

La práctica de la alternancia «trabajo profesional-estudios» tiende a varios objetivos, de los cuales son los principales:

- Facilitar la orientación profesional de los jóvenes y su inserción social.
- Reducir el foso que separa a los trabajadores intelectuales y manuales.
- Hacer que los estudios superiores sean menos teóricos y menos abstractos permitiéndoles apoyarse en una práctica.

La formación continua dispensada por las universidades o por otros centros de enseñanza superior a los profesionales adultos, es ya un paso en esta dirección, pero la educación recurrente va mucho más lejos en la alternancia y exige un cambio complejo de las costumbres sociales y pedagógicas.

Esto se vio claramente entre los participantes al coloquio de Rennes, quienes, aun reconociendo las ventajas del sistema de alternancia, tuvieron con-

ciencia de los problemas que implicaría a las universidades francesas su adopción rápida y generalizada, además de las dificultades inherentes a los aspectos económicos. Por esta razón les pareció conveniente introducir los nuevos métodos a título experimental y de forma limitada.

Pero es cierto que deben operarse cambios en las estructuras lo mismo que en los métodos de enseñanza superior para responder a las exigencias de las nuevas generaciones de estudiantes y llegar a una más completa igualdad social.

Si la situación parece estar en calma en las universidades desde 1976, mientras que los problemas del paro y de las salidas siguen siendo agudos, puede uno preguntarse si el fuego no está bajo la ceniza.

Sería conveniente que los poderes públicos y los responsables de las universidades, se beneficiaran de esta calma, y reflexionasen sobre las medidas a adoptar para formar eficazmente una gran parte de la juventud del mañana y suministrar a la economía francesa los cuadros que le permitan guardar el lugar que ocupa entre las naciones de Europa. Estas medidas no podrían ser simples ajustamientos y deberían responder a las necesidades de una sociedad nueva para la que el crecimiento económico no es el objetivo único, sino que concede una igual importancia a la «calidad de la vida».

## **NUEVAS TENDENCIAS E INNOVACIONES DE LA ENSEÑANZA TERCIARIA EN LOS PAISES BAJOS**

S. WIEGERSMA \*

### **INTRODUCCION**

La enseñanza terciaria en los Países Bajos todavía está organizada fundamentalmente de acuerdo con esquemas que fueron establecidos hace mucho tiempo. Sin embargo, en el curso de las últimas décadas ha venido desarrollándose hacia una educación masiva. Bajo la presión de una creciente afluencia que, asimismo, se presenta mucho más diversificada en cuanto a capacidades y necesidades, las estructuras tradicionales empiezan a resquebrajarse. Muchos son los que esperan que dentro de un breve espacio de tiempo se necesitará una organización radicalmente nueva para hacer frente a las exigencias educativas de las actuales generaciones.

De acuerdo con este criterio abordaremos en primer lugar la situación actual y sus problemas. Expondremos después los intentos que ya se han realizado para resolver estos problemas con la adopción de medidas enmarcadas en las estructuras existentes. Y se comprobará que dichos intentos han fracasado en lo fundamental. Esto nos conducirá a ver la necesidad de innovaciones que exigen una estructura radicalmente nueva. Con objeto de ofrecer a los lectores no familiarizados con los Países Bajos y las principales características del sistema educativo holandés alguna información básica se hacen algunas observaciones preliminares.

### **LOS PAISES BAJOS**

Los Países Bajos son una nación con escasa densidad de población. Ocupa una superficie de unos 34.000 km<sup>2</sup> y cuenta con 14 millones de habitantes. La mayor parte de la población vive en ciudades moderadamente grandes. Sólo hay un área metropolitana que sobrepasa el millón de personas (Rotterdam), pero hay otras veinte con más de 100.000 habitantes y un elevado número de poblaciones donde viven más de 25.000 personas. Como consecuencia de esto, una gran parte del país es de carácter urbano y las distancias entre las ciudades son escasas. En realidad, en la parte media y occidental del país, con una elevadísima densidad de población, estas ciudades forman una especie de conglomerado urbano en forma de herradura donde vive un total de cinco millones de personas.

El país está situado en los estuarios de tres grandes ríos, el Rin, el Mosa y el Escalda, que lo atraviesan y van a verter sus aguas en el Mar del Norte. La parte occidental y nórdica del país se halla al nivel del mar o por debajo del mismo y es extraordinariamente llana. La parte oriental y meridional es un poco más ondulada, pero también demasiado baja. El clima está influido por el mar y el Gulf Stream, con veranos generalmente frescos y húmedos y usualmente con inviernos suaves y con poca nieve.

\* Catedrático de Universidad (Países Bajos).

Debido al carácter de la urbanización y las escasas distancias interurbanas, así como a las características geográficas, las interacciones entre todas las partes del país son muy fuertes. Las diferencias locales son pequeñas comparadas con otras naciones y existe una tendencia a la uniformidad que es claramente visible también en el campo de la enseñanza.

Aunque el país goza de gran reputación por sus productos agrícolas, especialmente bulbos, flores, hortalizas, y productos lácteos, no más del 5 por 100 de la población activa se ocupa de la agricultura. El desarrollo industrial ha propiciado la creación de muchas y grandes empresas en los ramos del metal, la electrónica, los productos químicos, petrolíferos, textiles, y en el de la alimentación y las bebidas. Más de la mitad de la población activa está empleada en los servicios, entre los cuales tienen importancia internacional la banca, el comercio, los transportes y los seguros. La renta nacional «per capita», de acuerdo con el actual índice de cambio, es de cerca de 8.000 dólares anuales.

## ENSEÑANZA

Dentro del sistema nacional, las distinciones religiosas representan un importante papel. Esto es rigurosamente cierto con respecto a la enseñanza. Existen tres grupos de una importancia bastante similar: los católicos, los protestantes de diversas denominaciones y los que no tienen afiliación religiosa o la tienen de manera muy superficial.

Cada uno de estos grupos posee su propia subestructura educativa, de acuerdo con lo cual hay escuelas católicas, protestantes y comunales o al menos no confesionales.

Toda esta enseñanza, sin embargo, la paga el Estado en cumplimiento de normas establecidas para las escuelas estatales y que después se aplican igualmente a las demás escuelas.

Se trata de normas formales, por ejemplo, respecto al número de alumnos por maestro y a los baremos de calificación para los diplomas que deben poseer los maestros.

No existe una influencia estatal directa sobre el contenido de la enseñanza, pero debe señalarse que, especialmente en la enseñanza secundaria, la mayoría de los exámenes finales contienen una parte escrita que está determinada de una manera centralista. Ello perfila una tendencia perfectamente definida hacia la unidad, tanto con respecto al nivel de la enseñanza como a su contenido.

Las leyes relativas a la educación imponen la enseñanza obligatoria durante un período de diez años: desde el comienzo del año escolar en que el niño alcanza la edad de siete años, hasta el término del año escolar en que llega a los dieciséis años de edad. Es esta una norma general que contiene disposiciones para cierto número de casos especiales. Antes de entrar en la escuela elemental, sin embargo, la inmensa mayoría de los niños acuden, durante algún período, a la escuela de párvulos. Aunque esto se hace de manera voluntaria, el 95 por 100 aproximadamente de los niños de cinco años ya asisten a la escuela.

La enseñanza elemental tiene una duración de seis años. Por lo general, se organiza en cursos anuales con un programa fijo. Los niños que suspenden un curso tienen que repetirlo. Existen proyectos para combinar la

escuela de párvulos y la elemental en una escuela básica unificada, quizá con un sistema de grupos por edades. En tal caso, la enseñanza obligatoria comenzaría a la edad de cinco años. No obstante, esta innovación aún se halla en la fase de preparación y todavía no ha sido aprobada por el Parlamento.

## EL SISTEMA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Después de finalizar la enseñanza elemental los alumnos entran en la escuela secundaria. El sistema holandés de enseñanza secundaria es bastante complejo, con una gran variedad en el nivel, duración y contenido de las enseñanzas entre los diferentes tipos de escuelas.

La principal diferenciación es entre cinco tipos: tres años de escuela, combinados con alguna enseñanza de destrezas manuales básicas; cuatro años de escuela, divididos en dos años de educación general y dos años de enseñanza profesional con un gran número de programas ocupacionales; tres o cuatro años de educación general en el nivel medio; cinco años de educación general en el nivel superior, y seis años de escuela preparatoria para la universidad.

Dentro de estos tipos de escuela, y no sólo en las preprofesionales, existen varios subtipos. No es infrecuente que estos subtipos se organicen como escuelas separadas, aunque también existen muchas escuelas que combinan varios tipos y algunas que persiguen una educación integrada.

Aparentemente hay una contradicción: algunas de estas escuelas tienen sólo un programa de tres años, siguiendo a los seis años de enseñanza elemental, mientras que la educación obligatoria dura diez años. Sin embargo, debe recordarse que muchos alumnos repiten uno o varios cursos. Estos programas son elegidos como educación final por aquéllos que no van demasiado bien en la escuela. Por otra parte, un alumno también podría continuar un aprendizaje o en la enseñanza terciaria.

La mayoría de las escuelas concluyen su enseñanza con un examen final. Contiene éste una parte escrita que es idéntica para todas las escuelas del mismo tipo. Esto lleva a la adquisición de un diploma nacionalmente reconocido, por ejemplo, con respecto a la admisión de una enseñanza subsiguiente.

El ya extraordinariamente complejo sistema se complica aún más con el frecuente caso de estudiantes que hacen uso del principio del escalón.

Por ejemplo, tras obtener el diploma de educación general a nivel medio, solicitan su admisión en el cuarto curso de la escuela de cinco años de educación general superior. Esto pueden hacerlo estudiantes de capacidad modesta que prefieran el camino más largo, pero «más seguro», para obtener un diploma codiciado.

Debe decirse que desde hace ya bastante tiempo ha venido discutiéndose sobre lo deseable de un sistema unificado o por lo menos muy simplificado de enseñanza secundaria.

De hecho, están en curso algunos experimentos en relación con una «escuela media» unificada de cuatro años.

Sin embargo, transcurrirán muchos años ciertamente antes de que estos experimentos desemboquen, por fin, en un nuevo sistema general de enseñanza secundaria. Porque todo sistema importante tiene una fuerte iner-

cia que demora las innovaciones. Por otra parte, también hay mucha resistencia al cambio entre los educadores, lo cual es igualmente cierto para los demás sectores del sistema educativo.

## EL SISTEMA EDUCATIVO TERCIARIO

El sistema terciario en los Países Bajos, al igual que el secundario, tiene tres niveles: un nivel medio profesional, un nivel superior profesional y un nivel universitario. Para ser admitido en el nivel universitario, el estudiante debe poseer un diploma de alguno de los tipos de enseñanza secundaria preuniversitaria. De manera similar, para la admisión en el nivel profesional superior es necesario el diploma del nivel superior de la enseñanza secundaria. Para la admisión en el nivel profesional medio se requiere el diploma del nivel medio de la enseñanza secundaria general o bien el de la rama teórica de una escuela preprofesional.

Asimismo está presente el principio del escalón. Los que han terminado una enseñanza superior de nivel medio pueden ser admitidos a un nivel superior de enseñanza profesional. Y aquellos que hayan obtenido este último diploma están calificados para acceder a una enseñanza universitaria.

De este modo, un estudiante que empiece en un nivel relativamente sencillo de la enseñanza secundaria puede entrar, por último, con una demora considerable, en la universidad. Y, desde luego, estos casos se dan.

Debe decirse también que existen disposiciones especiales para la admisión, particularmente en las universidades, de personas mayores de veinticinco años, independientemente de la educación previa que hayan recibido. No se exige ningún diploma específico, siempre que puedan demostrar que poseen la preparación suficiente para participar en los cursos deseados.

## ORGANIZACION

Debemos describir ahora con más detalle el sistema terciario, que es nuestro principal objetivo. En consonancia con las características predominantes de todo el sistema, los tres niveles están organizados separadamente. En verdad es un hecho bastante excepcional hallar combinada en una sola institución la enseñanza profesional en sus niveles medio y superior. Ninguno de ellos aparece jamás combinado con la enseñanza universitaria.

Dentro de los niveles medio y superior se distingue un gran número de modelos separados como preparación para diferentes ocupaciones. Así hay escuelas técnicas, náuticas, agrícolas, empresariales, de auxilio social, de amas de casa y escuelas normales, para no mencionar una amplia variedad de tipos más raros que sólo aparecen en una o dos escuelas en todo el país. Por lo demás, en cualquiera de estas ramas pueden aparecer muchas subdivisiones. A veces éstas se organizan también como escuelas separadas.

Por ejemplo, en el nivel técnico superior hay unos 25 programas diferentes que se enseñan en 30 colegios profesionales. Algunos colegios imparten solamente un programa específico y ninguno tiene más de siete programas diferentes.

Se deduce que la mayoría de estas escuelas tienen una importancia

más bien modesta. Según datos estadísticos, en 1976 había 563 unidades para la enseñanza terciaria a nivel medio, con 123.900 estudiantes, es decir, un promedio de 220 por unidad. De manera similar, había 385 unidades para el nivel superior de la enseñanza terciaria, con 116.900 estudiantes, es decir, un promedio de 300 por unidad. (Una unidad es, generalmente, una escuela separada, pero a veces se combinan en una sola institución diferentes ramas de la enseñanza profesional, y en tal caso cada rama se cuenta separadamente.)

El caso de las universidades es un tanto diferente. Existen 12, sin incluir una recientemente creada que se halla todavía en una fase nuclear. Hay entre ellas tres institutos superiores de tecnología y un instituto superior de agricultura. Las demás poseen numerosos departamentos.

En las 12 universidades hay 136.000 estudiantes, es decir, un promedio de más de 11.000 por universidad. Los establecimientos más pequeños todavía sobrepasan los 4.000 estudiantes y los más grandes superan la cifra de 20.000.

Esta disparidad entre el tamaño de las universidades y el de las unidades para la enseñanza profesional media y superior es un importante factor que ha de tenerse en cuenta a la hora de desarrollar una nueva estructura para la enseñanza secundaria.

## EL NIVEL MEDIO DE LA ENSEÑANZA TERCIARIA

El sistema de la enseñanza profesional a nivel medio presenta un cuadro bastante heterogéneo. La mayoría de las escuelas tienen un programa de tres o cuatro años, pero también puede haber, ocasionalmente, un programa de dos años. Unas tienen un solo nivel de enseñanza para todos los estudiantes, mientras otras se diferencian en dos ramas: una orientada a la teoría y otra a la práctica. Unas se proponen una preparación para ocupaciones muy específicas, mientras otras se plantean un propósito mucho más amplio.

Débase esta diversidad fundamentalmente al hecho de que durante mucho tiempo la enseñanza a este nivel no gozó de una posición formalmente reconocida dentro del sistema nacional. Ya existían muchas escuelas que eran frecuentemente valoradas por la calidad de sus estudiantes, pero cada una de ellas se desenvolvía de acuerdo con sus propias normas.

Sólo en los años sesenta dichas escuelas quedaron finalmente bajo un sistema único. Y entonces hubo de aceptarse la existente variedad, lo cual es contrario a la actitud holandesa, que espera que los pájaros de la misma especie se parezcan.

No obstante, después de su creación, el sistema floreció, como puede verse por el hecho de que en 1968, cuando se inició oficialmente el sistema, las 553 unidades de entonces sólo tuvieran 72.500 estudiantes, cifra que se espera duplicar este año. No hay datos recientes dignos de confianza respecto a la afluencia de estudiantes en este sistema. En 1974 hubo 22.400 estudiantes del sexo masculino y 30.400 del sexo femenino, pero se supone que estas cifras han aumentado considerablemente desde entonces.

Al interpretar estos datos debe tenerse en cuenta que en los años alrededor de 1960, cuando nacieron la mayoría de los nuevos estudiantes, el número total de niños nacidos en los Países Bajos oscilaba entre 230.000

y 240.000 por año. Como el índice de mortalidad infantil es muy bajo, pueden tomarse estas cifras como representativas de la importancia numérica aproximada de las generaciones anuales, entre las que se reclutaron estos estudiantes. De ello se desprende que en 1974 más del 20 por 100 de una generación anual accedió al nivel medio de la enseñanza superior.

Cuestión importante es que en 1974 accedieron a esta enseñanza más estudiantes del sexo femenino que del masculino. Sin embargo, el número de estudiantes masculinos en la totalidad del sistema fue más elevado que el de estudiantes femeninos, lo cual indica que estos últimos años se adscribieron, en un grado mucho mayor, a programas breves (de dos años, principalmente). Puede servir esto como una primera indicación de que, especialmente en la enseñanza superior en los Países Bajos, existe todavía una considerable diferencia en la participación con respecto al sexo.

El mismo fenómeno aparece en el nivel profesional superior y en el universitario, donde no sólo el número total de estudiantes masculinos es similarmente mucho más elevado que el de las mujeres, sino que también son más numerosos los estudiantes masculinos entre los nuevos matriculados.

Esta situación persiste a despecho de los intereses realizados para promover la emancipación femenina, o cuanto más los cambios sólo se producen muy lentamente. Pudiera ser que la evidente tendencia de la población masculina a participar más y por más tiempo en la enseñanza superior esté enmascarando, hasta cierto punto, acontecimientos que se desarrollen en la población femenina, pero esto no contradice en absoluto el hecho de que hay un considerable retraso en este aspecto, ni tampoco que la situación de los Países Bajos en esta cuestión difiera desfavorablemente de la existente en la mayoría de los demás países europeos.

## FUTUROS DESARROLLOS

El sistema terciario de nivel medio no es hoy objeto de discusión, en realidad, en lo tocante a su estructura. A manera de tanteo se ha sugerido que en el lejano futuro, después de que se haya plasmado en realidad una escuela secundaria media, toda la enseñanza secundaria del segundo ciclo podría incorporarse en una «escuela superior». En una rama esto prepararía para el ingreso en las universidades y colegios profesionales, y en otra rama proporcionaría una educación superior de nivel medio.

Sin embargo, no existe todavía un cuadro perfectamente definido del funcionamiento de semejante escuela. En realidad, difícilmente podría conseguirse esto sin amplios experimentos con la todavía también virtualmente inexistente escuela media.

Por lo tanto, aún cuando la idea de tal «escuela superior» fue preconizada por el anterior gobierno, ha obtenido muy escaso valor de realidad. Actualmente apenas es objeto de discusión, ni siquiera en el círculo interno de las escuelas superiores de nivel medio.

Ni parece haber tampoco una gran necesidad de otras innovaciones que condujeran a una estructura radicalmente nueva. Las mejoras que puedan ser deseables más bien parecen serlo en pequeña escala. Cabe considerarlas como parte del continuo proceso de evolución educativa que está en marcha por doquier. En el marco de esta discusión, donde nuevos

acaeceres están sobre el tapete, nosotros, por lo tanto, podemos dejar a un lado este aspecto del sistema superior.

Es ineludible decir que las escuelas profesionales de nivel medio ocupan un lugar bastante incierto en la enseñanza terciaria, tal y como se concibe en los Países Bajos. Debido a que en estas escuelas sólo se puede entrar después de cuatro años de educación secundaria y a sus frecuentes breves programas, sucede que muchos estudiantes, en el momento de la graduación, apenas superan en edad a los alumnos que realizan el examen final de un tipo preuniversitario de enseñanza secundaria.

Por esta razón se tiene, a veces, la tendencia a considerar a la escuela profesional de nivel medio como parte del sistema de enseñanza secundaria. Incluso pueden figurar como tal en datos estadísticos oficiales.

De otro lado, la clase de preparación que se recibe en esas escuelas es comparable, por ejemplo, a la rama profesional de los «colleges» norteamericanos. Asimismo es más coherente considerar como terciaria cualquier tipo de enseñanza que presuponga la culminación de alguna especie de enseñanza secundaria. Esto implica que las escuelas profesionales de nivel medio, aun cuando no requieran más que cuatro años de educación secundaria y en sí mismas no sean de una excesiva duración, pertenecen, no obstante, al sistema terciario y como tales debería tratárselas.

## EL NIVEL SUPERIOR

Semejante duda no existe en cuanto a la posición de las escuelas profesionales de nivel superior. Se las puede comparar con los colegios profesionales. Como tales pertenecen al sistema de la enseñanza terciaria. De manera bastante curiosa, sin embargo, y por razones históricas, todavía están incluidas, según la legislación holandesa, en la enseñanza secundaria. Este anacronismo ocasiona gran número de problemas educativos y algunos celos, debido principalmente a las violaciones de que es objeto el «status» de esta enseñanza. Una grave consecuencia de esta legislación consiste en que obliga a hacer una rigurosa distinción entre la enseñanza superior y la universitaria. Ningún colegio profesional puede impartir educación universitaria ni otorgar grados universitarios, ni tampoco está permitido lo contrario. Las normativas son totalmente diferentes y la situación del personal es distinta. Tan divergentes son, en verdad, ambos sistemas que hubo que improvisar una disposición legal para autorizar un experimento en el que una universidad y un colegio profesional participaban conjuntamente en el marco de una empresa educativa.

Pero consideremos primero los colegios profesionales como un sistema. Las mismas ramas principales existentes en las escuelas de nivel medio se hallan presentes en los colegios profesionales. Hay incluso un considerable grado de correspondencia entre los programas específicos dentro de las ramas. Algunos tipos de enseñanza, sin embargo, están reservados exclusivamente a los colegios profesionales. Los principales entre ellos son la preparación de maestros para escuelas elementales y también la de profesores para las escuelas secundarias, en la medida en que esto no lo hacen las universidades.

## PARTICIPACION

De acuerdo con los datos relativos a la afluencia de estudiantes en 1975, fueron admitidos en los colegios profesionales 15.100 muchachos y 10.400 muchachas. Entre ellos había 900 estudiantes que previamente se habían matriculado en escuelas profesionales de nivel medio, casi todos ellos pertenecientes al sexo masculino. Utilizando los mismos datos básicos de antes puede afirmarse que más del 10 por 100 de una generación de la misma edad pasa por un colegio profesional. Esta cifra también está en alza. Sin perder de vista la imbricación puede concluirse que un 33 por 100, aproximadamente, de una generación de la misma edad pasa por alguna clase de enseñanza profesional de nivel medio o superior. No todos, sin embargo, completan su preparación.

Hay constancia de que en 1975, en el nivel medio, 10.300 muchachos y 21.600 muchachas obtuvieron diploma, pero también de que 7.300 muchachos y 6.500 muchachas se quedaron sin él.

Algunos de esos estudiantes se pasaron a otras formas de educación, pero la mayoría dejó definitivamente el sistema educativo. También en el mismo año, en el nivel superior 9.700 muchachos y 8.000 muchachas lograron graduarse, pero 6.400 muchachos y 2.400 muchachas abandonaron los estudios sin haber obtenido un diploma.

Es interesante observar que el índice de abandonos es mucho más elevado entre los muchachos que entre las muchachas. Esto podría implicar que el índice mucho mayor de participación masculina conduce a una disminución del porcentaje de estudiantes con motivaciones sólidas y quizá también de estudiantes capaces.

## PROBLEMAS

Ya se ha indicado que el problema de la situación en el campo de la enseñanza profesional de nivel superior nace principalmente del hecho de estar tan rigurosamente aislada de la enseñanza universitaria. Debe admitirse que así se establece una distinción que cada vez resulta más artificial y anticuada. Hablando de manera general, las universidades, a causa de su autonomía histórica, gozan de una considerable libertad. Pueden decidir la dedicación de más o menos facultades específicas, pueden asignar fondos para programas de investigación y optar por sus propias prioridades. Disfrutan, asimismo, de gran libertad en lo tocante a la enseñanza que imparten. No hay inspección y las facultades no tienen que someter sus programas a la aprobación de la junta rectora. Incluso el contenido de los exámenes solamente se determina a grandes rasgos. La homogeneidad de la enseñanza entre las universidades y la equivalencia de los diplomas se mantienen principalmente en virtud de la clase de mutuo control social que resulta posible en un país pequeño donde son muchos los profesores universitarios que se conocen personalmente.

En todos estos aspectos los colegios profesionales están mucho más sujetos a la inspección, normativa y restricciones oficiales.

Esto crea, inevitablemente, la impresión general de que la educación, en los colegios profesionales, tiene una posición social considerablemente

inferior a la de las universidades. Y podría llegarse fácilmente a la deducción de que la calidad de su enseñanza es similarmente inferior.

Sabido es, ciertamente, que los graduados de los colegios profesionales están situados generalmente en posiciones diferentes a las de los graduados universitarios. Se les paga menos y tropiezan con más dificultades, aun cuando cumplan perfectamente su cometido, para acceder a puestos superiores.

## UN FOSO QUE SE ESTRECHA

No obstante, cada vez es más amplio el reconocimiento de que esta enorme diferencia en la posición social de ambos sistemas educativos no está ya justificada por una diferencia correspondiente en el nivel de la enseñanza o la capacidad de los graduados.

Cualquiera que haya podido ser la realidad en el pasado, ahora se comprueba que una fracción en modo alguno desdeñable de los graduados universitarios funciona en el mismo nivel que los graduados de los colegios profesionales. Y a la inversa, muchos colegios han elevado gradualmente el nivel de su enseñanza de tal modo que empiezan a competir con las universidades. Aunque este cambio es de difícil digestión para las universidades, cada vez está más cercano el momento en que esta realidad sea admitida. Debería procederse a levantar una nueva estructura en la que pudieran tener un sitio tanto las universidades como los colegios profesionales.

## LAS UNIVERSIDADES

En lo tocante a las universidades, pueden ofrecerse, en primer lugar, algunas cifras. En este año académico se matricularon 14.800 muchachos y 7.000 muchachas de nuevo ingreso, es decir, casi el 10 por 100 de una generación anual. Estas cifras incluyen un considerable cuerpo de estudiantes que primeramente pasaron por un colegio profesional, pero no se dispone de cifras dignas de confianza. Debido a las masivas protestas estudiantiles durante los años setenta, que adoptaron la forma de rechazar la matrícula formal, las estadísticas relativas a la enseñanza universitaria son lamentablemente incompletas.

Dedúcese de ello que sólo puede hacerse un cálculo aproximado de la participación total de la enseñanza superior. Combinando las cifras fiables sobre la enseñanza profesional en los niveles medio y superior con los datos arriba expuestos, y concediendo un margen a la imbricación, puede calcularse que actualmente alrededor del 40 por 100 de una generación anual participa en la educación superior, aún cuando no todas estas personas, en modo alguno, terminen sus estudios.

Está claro, asimismo, que la afluencia numérica en las universidades es del mismo orden que en los colegios profesionales. Esto indica que algo marcha mal en el sistema. Normalmente cabría esperar una distribución piramidal de los estudiantes en los diferentes niveles de enseñanza, con una mayoría de ellos en el nivel medio y una disminución gradual hacia la cima.

Pero las aminoradas diferencias de nivel entre la enseñanza superior

y la universitaria, combinadas con la persistente diferencia de posición social, presionan hacia el nivel más elevado. Y crean, asimismo, la considerable corriente de estudiantes que, tras una preparación profesional superior, buscan admisión en las universidades, con lo cual se hace necesaria una doble cantidad de costosa enseñanza.

## AUMENTO DE ESCALA

El problema de las universidades puede aclararse igualmente diciendo que hace sólo veinticinco años los diez centros entonces existentes contaban en total con 28.800 estudiantes. Esta cifra no era mucho más elevada que la del cuerpo estudiantil de la mayor de las universidades de hoy. Un aumento del orden del 370 por 100 en tan breve período de tiempo permitiría suponer la aparición de cambios revolucionarios.

Tales cambios, sin embargo, aún no se han realizado. Ahora, como antes, las universidades tienen como objetivo, por un lado, la preparación de estudiantes para la investigación y para el ejercicio de una profesión que requiera, o al menos sea deseable, una educación científica (artículo 1.º de la Ley actual sobre enseñanza universitaria), y, por otro, la realización de la investigación (artículo 2.º de la misma Ley).

El hacer esto en una escala quíntuple requería un enorme incremento de las inversiones nacionales, con beneficios decrecientes.

## BECAS

Sin embargo, uno de los primeros incrementos de gastos fue un aumento afortunado. En los años de preguerra y primeros de posguerra, la ayuda económica para estudiantes capaces procedentes de hogares humildes se realizó sólo en una escala muy modesta. A menudo, ni siquiera estudiantes destacados lograron obtener una beca. Después se puso en marcha un sistema en virtud del cual los estudiantes podían conseguir subvenciones o préstamos, siempre que sus familias no pudieran costear los estudios universitarios. Hízose esto de acuerdo con una escala móvil, es decir, una financiación integral para chicos procedentes de familias muy pobres y una ayuda modesta para aquellos procedentes de las clases medias.

Inicialmente el sistema se circunscribió a estudiantes por encima de la capacidad media. Sin embargo, fue extendiéndose gradualmente a todos aquellos que poseían cualidades para emprender estudios universitarios con tal de que progresaran satisfactoriamente en dichos estudios. El sistema se extendió, además, a otras formas de la enseñanza.

Pese a que el sistema adolece aún de algunos defectos, en particular que las familias de clase media con varios hijos en la enseñanza superior tienen que seguir soportando una carga económica pesadísima, puede afirmarse que ha contribuido mucho a eliminar las barreras económicas que impedían la entrada en las universidades a muchos jóvenes capaces.

## PERDIDA DE NIVEL

Otros hechos fueron menos favorables. Junto con un mayor número de estudiantes capaces empezaron a entrar otros que frecuentemente sólo a duras penas habían conseguido aprobar los exámenes finales de la enseñanza secundaria. Sin duda, algunos de ellos estaban sinceramente interesados en recibir una educación universitaria y tenían buenas razones para proseguir sus estudios. Pero otros dieron muestras de escaso interés científico. Los movía principalmente el deseo de obtener un diploma que les abriese las puertas de una carrera bien remunerada, o incluso no hacían otra cosa que lo que estaba en moda, con escasa motivación intrínseca; todos ellos, sin embargo, contribuían a incrementar la exigencia de facilidades académicas.

## DERECHO DE ADMISION

Una peculiaridad de la legislación holandesa sobre la enseñanza universitaria que persiste hasta nuestros días contribuyó a aumentar los problemas. Un preciado principio de esta Ley consiste en que todo el que posea un diploma que suponga un requisito previo para la admisión a un examen académico, por ejemplo, el diploma final de una escuela de enseñanza secundaria preuniversitaria, tiene también derecho a matricularse en la universidad de su elección. Ninguna universidad está autorizada para rehusar la admisión a un estudiante en esas condiciones por ninguna razón en absoluto. Ni el exceso de número, ni el hecho de que un estudiante no pueda, evidentemente, satisfacer las exigencias de un estudio determinado o carezca de celo, pueden ser fundamento para el rechazo o la expulsión.

De manera bastante curiosa dicha norma no tiene aplicación en el caso de los colegios profesionales que pueden rechazar a los estudiantes cuando hayan agotado su capacidad de admisión, y también están autorizados para seleccionar a los estudiantes que admiten.

Naturalmente, este hecho contribuyó a aumentar la ya enorme afluencia de estudiantes a las universidades, que tuvieron que ampliarse consecuentemente. El gobierno procuró que ello fuera posible, mediante subvenciones más elevadas, año tras año. En virtud de una conocida Ley de organización si una institución crece rápidamente, los costos tienden a aumentar más proporcionalmente porque un mayor volumen exige la creación de cierto número de facilidades de apoyo, sin un beneficio correspondiente en cuanto a eficacia. En consecuencia, la suma de dinero por estudiante desviada a las universidades, expresada como una fracción del total de la renta nacional, aumentó igualmente.

## LIMITES PRESUPUESTARIOS

Ocurría esto principalmente durante la última parte de la década de 1950 y en el curso de los años sesenta, período en que los Países Bajos atravesaron una fase de su desarrollo económico rapidísimo. Pero, aunque

eso alivió los problemas, al menos temporalmente, terminó por estar claro que semejante desarrollo de las universidades no podía continuar durante mucho más tiempo. Alrededor de 1970, aproximadamente el 2,5 por 100 del total de la renta nacional fue necesario para la enseñanza universitaria. Calculóse incluso jocosamente que hacia finales de siglo toda la renta nacional sería necesaria para este propósito si seguía sin controlarse el actual aumento exponencial de gastos.

## INDICE DE ABANDONOS

Ya en los años sesenta empezaron a ser evidentes otros problemas. El creciente número de estudiantes menos capaces y con motivaciones menos sólidas condujo a un alarmante índice de abandonos, especialmente en aquellos estudios que atraían a muchos de esos estudiantes. En los estudios profesionales, por ejemplo, odontología, medicina, veterinaria y derecho, el índice de abandonos se mantenía a un nivel del 20 por 100 o más bajo. Pero en los estudios literarios, filosóficos y sociales llegó a un alarmante 50 por 100 y aún más. El gran volumen del cuerpo estudiantil en estos sectores, con los resultantes problemas de pérdida de identidad, pérdida de contacto y alineación, también desempeña un papel considerable, aparte de los aspectos de falta de capacidad y sólidas motivaciones. La creación de notables facilidades para dispensar ayuda social y poner en funcionamiento servicios asesores, psicológicos y médicos, si bien proporcionó una valiosa ayuda en casos individuales, no fue suficiente para contrarrestar las tendencias más importantes.

No sólo el aumento del índice de abandonos fue un signo de peligro, sino que también se observó que la duración media de los estudios, incluso de aquellos que los terminaban, estaba aumentando gradualmente. En un sistema que concede mucha importancia a la libertad académica, cierto retraso debe aceptarse como inevitable. Pero ahora el retraso parecía convertirse en norma.

## PROBLEMAS DE PERSONAL

Otro aspecto del rápido aumento del número de estudiantes consistió en que las universidades tuvieron que designar nuevo personal docente en gran escala. Hubo que hacerlo en un período de expansión económica que incidía fuertemente en el mercado del trabajo. Se disponía de pocas personas con experiencia que pudieran aceptar tareas docentes en las universidades. Por consiguiente, hubo que efectuar el reclutamiento fundamentalmente entre personas que acababan de graduarse. Incluso así, se trataba a veces de optar entre aceptar, sin mucho margen de selección, a aquellos que se ofrecían o continuar sin personal adecuado. El creciente porcentaje de personal joven, inexperto y no siempre brillante echaba una carga extra sobre los hombros de los miembros más antiguos del personal docente. Con frecuencia tenían que dedicar mucho de su propio tiempo a preparar a este personal joven, que, a su vez, tenía que enseñar a los estudiantes.

## NECESIDAD DE REESTRUCTURACION

Ya en los años sesenta resultó evidente que algo había que hacer para reestructurar el sistema. Y el gobierno tomó la iniciativa de realizarlo. Comprendióse, desde luego, que una renovación radical de un sistema tan importante implica una operación de altos vuelos cuya ejecución exige un tiempo muy considerable. Mientras tanto, había que adoptar medidas temporales para minimizar los problemas.

Esto era tanto más necesario cuanto que el período de rápido desarrollo económico y constante elevación de fondos para la enseñanza universitaria estaba tocando a su fin.

También era esta una época de grandes cambios sociales. Ya no era la enseñanza superior el sector que gozaba de una de las prioridades más acuciantes. Por el contrario, consideróse que aquellos que participaban en la enseñanza superior constituían un grupo privilegiado, mientras otras categorías en desventaja necesitaban más una ayuda adicional.

Cualquier fondo adicional que pudiera utilizarse con fines educativos se destinaba ahora primordialmente para ayudar a los que se hallaban en desventaja y no a las universidades. El número de estudiantes universitarios seguía aumentando, pero los ingresos de las universidades ya no aumentaban proporcionalmente.

## AUMENTO DE LAS TASAS UNIVERSITARIAS

En 1972 se realizó un intento de aumentar las tasas desde la bajísima cifra existente —menos de 100 dólares por año, e incluso eso solamente por cuatro años—, hasta una suma un tanto menos simbólica de 500 dólares por año. Sin embargo, la mayor parte de los estudiantes se negó a pagar, y en aquel período de agitación social fue imposible obligar al cumplimiento de la Ley. Finalmente se llegó a un compromiso y se fijó la cuantía de la tasa en unos 250 dólares por un máximo de cinco años. Por término medio, esto significaba que un 2 por 100, aproximadamente, de los costos de la enseñanza universitaria se cubren ahora con la tasa pagada por los estudiantes.

## PUNTO MUERTO

En algunos departamentos, especialmente en los estudios de medicina, la creciente demanda de ingreso condujo, a la sazón, a un punto muerto. Las universidades estaban obligadas por la Ley a aceptar a todos los estudiantes, pero no podían proporcionarles acomodo. Tampoco se disponía ya de recursos económicos extraordinarios para dar nuevas facilidades. En realidad, la demanda de admisión aumentaba tan rápidamente que ni siquiera con medios ilimitados se podrían haber adoptado medidas suficientes. La experiencia ha enseñado, por ejemplo, que se necesitaban por lo menos diez años para organizar una facultad de medicina de nuevo tipo que funcionara satisfactoriamente. Se precisa cierto número de años para levantar la organización, incluyendo la contratación y adiestramiento de un personal docente lo suficientemente numeroso. Entonces puede admi-

tirse a los estudiantes, pero al principio sólo en pequeña escala, de modo que los problemas iniciales, inherentes al desarrollo de un nuevo programa, puedan resolverse, y después, gradualmente, en una escala mayor. Hay que crear laboratorios, hospitales, dar facilidades para la investigación, construir nuevos edificios y todo esto lleva tiempo. La contratación de un número suficiente de miembros del personal docente, en especial de personas con experiencia, puede resultar incluso un obstáculo.

## ADMISION RESTRINGIDA

De todos modos, aunque en la Ley sobre Enseñanza Universitaria se mantenía el principio de libre acceso, en 1972 se promulgó una Ley que facultaba al ministro de Educación para restringir la admisión a determinados estudios. Además de este «*numerus clausus*», también en el caso de otros estudios podía el ministro distribuir a los estudiantes que solicitaban el ingreso en distintas universidades, evitando así una sobrecarga local.

Esta Ley se concibió como una medida estrictamente temporal. Por esta razón había de expirar a los dos años. Se tenía la esperanza de que, mientras tanto, podría reestructurarse un sistema de enseñanza universitaria que resolviese los problemas.

Esta esperanza, desde luego, no era realista. Aun cuando hubiera podido ponerse en funcionamiento un nuevo sistema en tan breve espacio de tiempo, difícilmente podría haberse esperado que resolviese todas las dificultades de golpe y porrazo. Por consiguiente, antes de que expirase, la Ley sobre el «*numerus clausus*» tuvo que ser prorrogada, y esto hubo que hacerlo de nuevo, cada vez por un período de dos o tres años. El principio fundamental de la libre admisión aún es considerado por el Parlamento como un principio sagrado. ¡No son los niños los únicos que creen en las maravillas de los cuentos de hadas!

La realidad fue que el proceso de reestructuración de las universidades resultó ser mucho más difícil y consumió más tiempo de lo que incluso los pesimistas esperaban. Más adelante se discutirá esto con detalle; basta decir por ahora que este proceso, o al menos el primer intento de reestructuración, ha llegado a un punto muerto. Mientras tanto, el cuerpo estudiantil creció continuamente. De otro lado, las finanzas se quedaron prácticamente congeladas en un nivel fijo y, por lo tanto, las dificultades se multiplicaron. Cada vez eran más las universidades a las que les resultaba imposible acomodar a todos cuantos clamaban por su admisión. En 1972 se introdujo un «*numerus clausus*» para tres carreras: medicina, odontología y veterinaria. En la actualidad nos hallamos en la situación de que se hace necesaria una admisión restringida para casi una docena de carreras de muy diferente especie, que van de la biología a la pedagogía y de la geografía a la lengua española. Además, otros estudios han alcanzado prácticamente los límites de su capacidad.

## SELECCION PARA LA ADMISION

Naturalmente, esto lleva a un sentimiento de frustración muy difundido. Tal es, evidentemente, el caso de los estudiantes cuyas solicitudes de

admisión han sido rechazadas. Algunos de ellos prueban de nuevo al año siguiente, y en la actualidad hay casos de solicitantes que han fracasado por tercera o cuarta vez en sus intentos de conseguir la admisión.

Al principio se siguió el sistema de que los estudiantes fuesen parcialmente admitidos sobre la base de excelentes notas obtenidas en el examen final de la escuela secundaria preuniversitaria. Las plazas restantes se distribuían echando a suertes. Más tarde se abandonó este sistema en favor de una especie de lotería ponderada, que dependía de las notas medias obtenidas en el examen final de la escuela secundaria. Los candidatos de la categoría superior tenían tres veces más oportunidades de ser admitidos que aquellos que acababan de aprobar el examen final. Ahora, sin embargo, está bajo estudio el retorno a un sistema de admisión por méritos, con exclusión del azar.

## FRUSTRACION

El sentimiento de frustración lo experimentan también los miembros del personal docente, cuyas tareas son tanto de investigación como de enseñanza. Para no pocos de ellos, la primera es la razón principal que les lleva a aspirar a un puesto en la universidad. Ahora, con medios congelados y un creciente número de estudiantes, se ven obligados a dedicar cada vez más tiempo a la enseñanza, a expensas de sus actividades investigadoras. No obstante, los medios económicos congelados son también, en cierto modo, una bendición disfrazada. Ya que implican menos nombramientos que antes. Por lo tanto, los miembros del personal docente con más experiencia tienen que dedicar menos tiempo a la investigación. Y, en realidad, los antiguos miembros jóvenes del personal docente adquieren ahora una categoría de miembros con experiencia. Ello ha aliviado un tanto los problemas, pero sólo temporalmente. Tan pronto como esta ventaja se agota, los problemas empiezan a crecer.

## SITUACION ACTUAL DEL PROBLEMA

Tal es, pues, la situación. Existen dos sistemas de enseñanza superior rígidamente separados, diferentes en lo tocante a la consideración social, pero no muy desemejantes en cuanto a su nivel. Naturalmente, la tendencia dominante consiste en preferir los estudios universitarios a los dispensados en los colegios profesionales. Se ve estimulada esta tendencia por el hecho de que para los primeros y no para los últimos el derecho de admisión está plasmado en ley. Desgraciadamente, la enseñanza universitaria es también la más costosa en función del presupuesto nacional y más dilatada que la enseñanza profesional. Por otra parte, tanto los abandonos como los retrasos en los estudios son tan frecuentes que están convirtiéndose en un problema grave. Finalmente, ahora que los presupuestos no pueden aumentar ya en relación con el creciente número de estudiantes, la carga educativa, cada vez mayor, solamente puede ser soportada a costa de sacrificar la investigación. En una perspectiva a largo plazo esto es, naturalmente, sumamente indeseable.

## PLANES DE ESTUDIO MAS BREVES

Como solución se propuso, alrededor de 1970, reducir la duración del plan de estudios normal a cuatro años, en lugar de los cinco o seis que gradualmente se habían convertido en norma. Esta proposición se basaba en la idea de que un programa de cuatro años proporcionaría base suficiente para nuevos estudios independientes.

También hay que tener conciencia de que, en la mayoría de las ciencias, los acontecimientos se suceden actualmente con tanta rapidez que unos estudios universitarios ya no pueden proporcionar a los estudiantes un cuerpo de conocimientos que tengan una validez vitalicia. La educación continuada, principalmente en forma de auto-estudio, es de todos modos necesaria para mantenerse en contacto con una ciencia en continuo desarrollo.

## EDUCACION PERMANENTE

Se propuso que para ayudar a una educación permanente el nuevo sistema proporcionaría, asimismo, una educación postacadémica en gran escala. Los graduados podrían entonces retornar a la universidad a intervalos regulares con objeto de seguir cursos breves en los que repasasen y modernizasen sus conocimientos.

Reconocióse, naturalmente, que un programa de cuatro años no bastaría para realizar todos los propósitos. Se propuso para algunos estudios, por ejemplo, en el campo de la medicina, un programa profesional para postgraduados. Adoptáronse, asimismo, algunas medidas con destino a los estudiantes que desearan continuar en un programa de investigación con objeto, principalmente, de prepararse para el doctorado en filosofía.

## SELECCION TEMPRANA

Otro aspecto del nuevo sistema consistía en que el primer examen importante, que hasta ahora se viene realizando mediado el programa, había de adelantarse al término del primer año.

Sería, asimismo, selectivo no tanto para reducir el número de estudiantes como para someter a prueba principalmente su capacidad y sus motivaciones; su nivel de dificultad sería tal que el estudiante que fuese capaz de superarlo habría de suponerse que estaría también a la altura de las exigencias de la segunda parte de los estudios. Y el programa debería ser lo suficientemente representativo de los estudios en su conjunto para que el estudiante pudiera contrastar su propio interés y sus motivaciones para trabajar en ese campo determinado.

Además, el profesorado debería aconsejar a cada uno de los estudiantes, al término del primer año, con respecto a los ulteriores planes de estudio, independientemente del resultado de los exámenes. El objetivo principal sería impedir que los estudiantes persistieran durante varios años en una elección que fuese evidentemente inadecuada. El profesorado, ayudado en caso necesario por servicios asesores, tendría la obligación de indicar en tales casos una alternativa, no necesariamente de estudios universitarios,

que ofreciese mejores perspectivas. Se pensó en aumentar materialmente las facilidades necesarias para acceder a una enseñanza profesional superior con objeto de acomodar a parte de dichos estudiantes.

Aquellos a quienes se juzgara capaces de terminar el programa y que, además, hubieran aprobado el primer examen, serían admitidos en un llamado contrato de estudios de libre elección. Es decir, la facultad se comprometería, dando por supuesta la predisposición del estudiante a esforzarse cuanto pudiera, a proporcionar un programa adecuado a las necesidades del estudiante y ayudarle a terminarlo.

#### PERIODO LIMITADO PARA LA MATRICULA

El siguiente aspecto importante del nuevo sistema consistía en una limitación del derecho a la matrícula como estudiante. Dos años era el tiempo que se concedía para aprobar el primer examen. A quienquiera que no lo lograra en ese plazo se le negaba el derecho a matricularse de nuevo como estudiante.

Argumentábase que cualquiera puede tener dificultades para adaptarse a un nuevo estudio, ya que ello no sólo significa una transición a un tipo de instrucción diferente al existente en las escuelas secundarias y también frecuentemente la elección de materias importantes y bastante poco familiares, sino, además, la iniciación de una nueva fase en la vida.

La mayoría de los estudiantes tienen que vivir lejos de sus familias, y en las universidades no hay nada que sustituya a la autoridad paterna. Los estudiantes tienen que proveerse, en muchos casos, de su propia comida y muchos de ellos se sienten inicialmente muy solos, hasta que esperanzadamente forman un nuevo círculo de amistades. Nadie debería ser expulsado porque esta clase de problemas iniciales pueda originar algún retraso en el desarrollo de sus estudios.

Cabría exigir que las autoridades, antes que dar pie al retraso por tales causas, adoptasen medidas para que el tránsito de la enseñanza secundaria a la superior se efectuase en mejores condiciones y de manera gradual. Podría sugerirse un sistema de dormitorios con tutores que actuaran en cierto modo, en «loco parentis», como es usual en algunas universidades anglosajonas. Con todo, debería entenderse que tales medidas serían absolutamente inaceptables, tanto más cuanto que al mismo tiempo se estaba desarrollando una revolución social en gran escala y en la que una de las cuestiones más importantes era mayor libertad para los jóvenes. Había que aceptar, por consiguiente, las consecuencias de la libertad y admitir cierto retraso resultante de la misma.

Para los que aprobaban el primer examen había una segunda limitación: los estudios habían de terminarse, como máximo, dos años más tarde que el tiempo de duración oficial. De modo que el programa normal de cuatro años debía concluirse en un plazo máximo de seis años. Los estudios de medicina, que tendrían, además, un período posgraduado profesional de dos años y supondrían, por consiguiente, un programa de seis años de duración, deberían completarse en el espacio de ocho años como máximo.

Se adoptarían provisiones para casos especiales, por ejemplo, enfermedad prolongada, interrupción de estudios para cumplir deberes maternos

o cumplir el servicio militar, estudiantes que trabajasen para costearse los estudios universitarios, etc. Estos aspectos pueden descartarse aquí.

### EFFECTOS ESPERADOS

La proposición pretendía conseguir que fuesen pocos los estudiantes que permaneciesen durante largos períodos en una universidad sin obtener resultados positivos. Estaba destinada a contrarrestar el retraso en los estudios, fijando límites de derecho de matrícula. Aspiraba, asimismo, a purgar muchos programas que se consideraba contenían un considerable número de elementos superfluos o anticuados, y acortar así de nuevo la duración media de unos estudios universitarios.

Aunque a la sazón las consideraciones económicas aún no representaban un papel predominante, se abrigaba la esperanza de que, como efecto secundario, también las universidades podrían admitir a más estudiantes sin tener que ampliar su personal docente. Se tenía incluso la esperanza de que las propuestas actividades extra en la enseñanza posacadémica y posgraduada podrían financiarse con las economías realizadas en los costos de los programas normales.

### RESISTENCIA AL CAMBIO

La opinión pública, al menos inicialmente, reaccionó favorablemente ante el proyecto. Las universidades, en cambio, no. Muchos temían que una reducción a cuatro años de la duración normal de un programa repercutiría negativamente en la calidad de la enseñanza universitaria. Se pensaba igualmente que dicha duración sería demasiado breve para situar a la mayoría de los estudiantes en un punto desde el cual fuesen posibles nuevos progresos, principalmente sobre la base del estudio independiente.

En tercer lugar había dudas con respecto a lo factible de una enseñanza posacadémica y posgraduada, fundamentalmente a causa del aspecto económico. Los programas tenían que ser financiados por medio de las economías realizadas en los programas más importantes o mediante la asignación de un presupuesto adicional. Cada vez se hizo más evidente, a medida que la situación económica empeoraba, que la última posibilidad estaba fuera de lugar. De otro lado, se dudaba que las economías realizadas sobre los costes de los programas más importantes fuesen realmente factibles, aún cuando la duración de dichos programas se redujese a cuatro años.

Hubo, asimismo, una fuerte resistencia entre los estudiantes, principalmente motivada por la convicción de que el objetivo prioritario del gobierno no era el perfeccionamiento de la enseñanza universitaria, sino únicamente el de recortar los gastos. Era también evidente que la violación de la ancestral libertad académica, en especial la del derecho de los estudiantes a estudiar durante todo el tiempo que les pluguiese y al ritmo que prefiriesen, se tenía por inaceptable.

### REFORMA ADMINISTRATIVA

Quizá si la propuesta hubiera sido rápidamente aprobada por el Parlamento y convertida en ley, todavía podría haber sido efectiva.

La realidad, sin embargo, era diferente. Hubo que dar preferencia a una ley de reforma de la administración universitaria. Esta ley abolió la junta de rectores externos y estableció un consejo universitaria como cuerpo rector. Este consejo se componía, por partes iguales, de profesores, personal no docente y estudiantes, además de un reducido número de personas ajenas. Asimismo, en los distintos departamentos, la facultad de profesores fue reemplazada por una junta en la que estaban representadas las tres categorías antes mencionadas. La introducción de esta ley originó una considerable agitación, que ni siquiera hoy ha desaparecido por completo. Otros cambios y desórdenes políticos, tanto dentro de las universidades como en el conjunto de la sociedad, ejercieron también una influencia retardatriz en la realización de los proyectos para una nueva estructura.

## OPOSICION

En consecuencia, fueron necesarios varios años para que la propuesta se discutiese, finalmente, en el Parlamento. Mientras tanto, se había constituido una masiva oposición en las universidades, con una poderosa camarilla parlamentaria. Siguieron varios años de sesiones parlamentarias, intercambios de memorándums entre el Gobierno y el Parlamento y largas discusiones. En el curso de las mismas, el proyecto de ley fue materialmente alterado. La principal alternativa consistió en que, en lugar de una duración normal de cuatro años, con una cláusula de escape para casos muy especiales, la duración del plan de estudios fuese como máximo de cinco años. De otra parte, se hizo la promesa de que sólo habría de superarse una prueba formal para obtener el derecho a esa duración.

Como intento para efectuar una renovación material, el proyecto de ley había fracasado. La duración un tanto excesiva de los estudios académicos persistió. Los estudiantes podían emplear ahora siete años, como máximo, para terminar sus estudios, y la esperada reducción en cuanto al número no se materializaría. Sólo quedaría eliminado el fenómeno del «eterno estudiante», y esto no podía considerarse una conquista impresionante.

En esta forma aprobóse el proyecto de ley en el Parlamento, en noviembre de 1975. Como se precisaba tiempo para reestructurar los programas, la introducción del nuevo sistema fue planificada para septiembre de 1978. La ley estipulaba que en 1976 todos los departamentos presentarían al Gobierno proposiciones para nuevos planes de estudios, especialmente con el propósito de aprobar la duración del nuevo plan.

## CONCEPTOS FUNDAMENTALES PARA LA REVISION DE LOS PLANES DE ESTUDIOS

Se ha llevado a efecto una intensa labor preparatoria por parte de una comisión nacional que ha desarrollado cierto número de conceptos fundamentales para la elaboración de nuevos planes de estudios. Debe recordarse que, aún cuando la ley había fracasado en sus principales objetivos, se hizo necesaria, como consecuencia de la misma, una amplia reestructuración de los programas universitarios. En primer lugar, hubo que adelantar considerablemente el primer examen importante, lo cual exigió un gran número de

cambios en la programación. También hubo que determinar exactamente la duración del plan de estudios, mientras que antes se basaba usualmente en una noción implícita y no probada.

Por otra parte, los objetivos de los programas solían estar formulados en términos excesivamente generales, por ejemplo, la posibilidad de efectuar una labor de investigación o de trabajar de un modo profesional, sin una correspondiente definición operatoria. Ahora era necesario que los objetivos de un programa se formularan en «términos finales» operativos, por ejemplo, poseer ciertos conocimientos, tener ciertos talentos específicos, ser capaz de realizar tareas concretas, etc.

Asimismo, dentro del programa había que distinguir «variantes» específicas, algunas de las cuales implicaban estudios generales más extensos que profundos, otras apuntaban a funciones profesionales específicas y unas terceras preparaban para una carrera en el campo de la investigación. Representaba esto un paso adelante en relación con la situación existente, en la que frecuentemente se mezclaban de manera confusa propósitos diferentes.

## CARGA DE ESTUDIO

Con objeto de determinar la exacta duración del plan de estudios se introdujo el concepto de «carga de estudio», que cuantifica el tiempo necesario para terminar un programa o parte del mismo. Abarca no sólo el tiempo que el estudiante necesita para asistir a conferencias, demostraciones, ejercicios de laboratorio, debate en grupos, etc., sino también el que precisa para desarrollar sus tareas en casa, tales como escribir ensayos o estudiar libros, así como para preparar los exámenes.

El resto del año se dedica a las vacaciones. También en los Países Bajos la duración acostumbrada de la jornada de trabajo es de ocho horas, con cinco días laborables a la semana. Por tanto, una semana de trabajo normal, sin horas extraordinarias, tiene cuarenta horas.

El producto de cuarenta y dos semanas por cuarenta horas de trabajo semanales arroja un total, redondeado, de mil setecientas horas anuales. Esto deja abierta la posibilidad de dedicar más tiempo, por ejemplo, dos mil horas anuales, a los estudios de cada cual, sin una dedicación agobiante.

El hecho mismo de que la ley admitiese la posibilidad de un margen de dos años fue la razón principal para no tomar como norma a un estudiante medio, sino más bien a un estudiante capaz. Por el ejemplo anteriormente expuesto puede observarse que en el caso de un programa de cinco años esta definición del estudiante normativo es equivalente a la de un estudiante marginal que termine el programa en cinco años, trabajando tantas horas al año como estudiante normativo.

Podría objetarse que los mismos resultados pueden alcanzarse con el estudiante normativo como un estudiante de capacidad media que trabaje dos mil horas anuales. Hay, sin embargo, una diferencia psicológica. En el último caso, las exigencias de tiempo se situaban a un nivel más elevado que la norma para la población laboriosa, lo cual sería difícil de digerir.

## PUNTOS DE CREDITO COMO INSTRUMENTO PLANIFICADOR

El concepto de carga de estudio normativa puede utilizarse también para crear un sistema de puntos de crédito. Para una parte determinada del plan de estudios puede determinarse perfectamente la correspondiente carga de estudio normativa. En realidad, esto debe hacerse de todos modos, ya que la combinación de las cargas de estudio normativas de todas las partes de un programa anual debe sumar, aproximadamente, mil setecientas horas. Como convención arbitraria ha venido a ser de uso común la definición de cuarenta horas (una semana) de carga de estudio como un punto de crédito. De modo que un programa anual comprende 42 puntos de crédito.

De un lado, el punto de crédito es así una herramienta de fácil manejo para utilizarla en la elaboración del plan, especialmente en los programas no profesionales. Aquí, en la última parte de los estudios puede concederse un amplio margen para que los estudiantes elijan materias que vayan a estudiar con más detalle. Así pues, el concepto de punto de crédito puede utilizarse para igualar la carga de estudio normativa de los programas elegidos por diferentes estudiantes. Asimismo contribuye a trazar un bosquejo del plan. Y el número de puntos de crédito que habrán de dedicarse a conferencias, ejercicios de laboratorio, estudios de libros, etc., puede decidirse de antemano. Por consiguiente, y para cada una de las partes, el número de puntos asignados puede concretarse en cursos específicos y otras tareas.

Esta utilización del sistema de puntos de crédito en la planificación del plan parece ser un recurso bastante reciente. Al menos no ha sido descrito en ninguna parte. En cambio, el otro uso del sistema de puntos de crédito es perfectamente conocido. Los progresos que realice cualquier estudiante pueden registrarse en puntos de crédito. Para cualquier parte que el estudiante termine, viene dado el correspondiente número de puntos de crédito. Especialmente en los últimos años de estudio, los exámenes formales al término del año ya no son necesarios. El estudiante que haya acumulado el número requerido de puntos de crédito ha aprobado el examen.

## IMPEDIMENTOS

Tras esta excursión en el campo del desarrollo del plan de estudios regresamos a los intentos de reestructurar la enseñanza universitaria. Según hemos visto, los departamentos fueron requeridos para que presentasen proposiciones de nuevos planes en el curso de 1976. Como era de esperar, la inmensa mayoría presentó programas para cinco años de duración, frustrando así las esperanzas del Gobierno en el sentido de que las universidades se adherirían voluntariamente al espíritu de la ley.

Se mejoraron, en verdad, numerosos programas en virtud de una muy necesaria modernización del plan, pero fueron pocos los que vieron reducida su duración. En algunos casos su duración había sido incluso extendida hasta el máximo admisible. Además, las universidades clamaban por las nuevas facilidades prometidas para la enseñanza postacadémica y postgraduada y pedían medios adicionales para financiarlas.

El ya muy recargado presupuesto se veía así amenazado una vez más de un exceso de carga. Como medida defensiva, el Gobierno anunció en 1977

que ya se había alcanzado el límite de las posibilidades económicas. El presupuesto para la enseñanza universitaria quedaría congelado al mismo nivel hasta mediada la década de 1980. Los costes del esperado aumento en el número de nuevos estudiantes habían de sufragarse mediante el ahorro interno y una mayor eficacia o reduciendo a cuatro años la duración de la mayoría de los planes. Si fuese necesario, la enseñanza se extendería a expensas de la investigación.

Las universidades, aún reconociendo que en sus proyectos se habían desatendido de las consecuencias económicas, mantuvieron sus propuestas. Su principal argumento consistía en que usualmente un programa de cinco años era necesario, si no el mínimo imprescindible, con objeto de preparar a un estudiante para realizar una investigación independiente o emprender una carrera profesional. Estos objetivos, como se ha dicho antes, son expresamente expuestos en la ley como los fines principales de la enseñanza universitaria.

### CONDICIONES INCOMPATIBLES

Se hizo evidente que la raíz de las dificultades estaba fundamentalmente en el hecho de que se intentaba reestructurar la enseñanza universitaria en el marco de una serie de condiciones incompatibles. Por un lado, la tradicional autonomía de las universidades y su escala de valores, especialmente su tradicional serie de objetivos y el entramado de toda la enseñanza con la investigación, seguían siendo inmutables.

De otra parte se les exigía que abreviaran sus programas para admitir sin limitación un número continuamente creciente de estudiantes —a menudo con escaso interés o necesidad de una educación científica—, y hacerlo sin la creciente financiación a que estaban habituadas. En el marco de una combinación de tales condiciones no puede existir una solución adecuada.

### NUEVOS HECHOS

Todo está siendo reconocido ahora. El Gobierno, en los comienzos de 1978, decidió posponer la introducción del nuevo sistema, nominalmente por un año. Mientras tanto se presentará una nueva proposición con respecto al sistema universitario. Aunque en el momento de preparar este artículo aún no se ha hecho semejante propuesta, muchos esperan que se presente en el Parlamento un nuevo proyecto de ley sobre la reforma de la enseñanza universitaria. Lo que este proyecto de ley podría contener, en definitiva, es pura materia especulativa, naturalmente. No obstante, cabría esperar que las siguientes consideraciones representasen cierto papel.

### INTEGRACION

Por un lado, la necesidad de integrar la enseñanza profesional superior y la enseñanza universitaria en un sistema único de enseñanza superior es algo que ha sido reconocido desde hace algún tiempo. Sin embargo, se vio principalmente como un proceso a largo plazo. En realidad, habrá que salvar

muchos obstáculos antes de que se llegue a una integración completa. Pero el proceso podría acelerarse considerablemente.

Esto podría abrir vías para desviar una parte considerable de la corriente de nuevas admisiones hacia los colegios profesionales menos caros, que pueden proporcionar perfectamente el tipo de enseñanza que muchos estudiantes necesitan. Ya se ha trazado el bosquejo de un sistema de asignación que da a los estudiantes capaces la oportunidad de alcanzar cauces que lleven a programas de investigación o a escuelas profesionales.

#### PERSPECTIVA MAS AMPLIA

En segundo lugar podrían formularse de nuevo los fines estatutarios de la enseñanza universitaria. Naturalmente, la preparación para una carrera de investigación y la formación para profesiones que requieren una educación científica deben seguir siendo objetivos importantes. Pero no toda la enseñanza universitaria debe conducir necesariamente a esos objetivos. Una perspectiva más amplia abriría posibilidades de diferenciación interna, con un considerable número de estudiantes canalizados hacia variantes más breves y que proporcionen un buen nivel de educación general sin la pretensión de un programa científico perfecto. Y entonces los miembros del personal docente que son enseñantes idóneos, pero que no destacan como investigadores, podrían ser asignados a estos programas. Liberados de sus deberes en el campo de la investigación, podrían dedicar más tiempo a la enseñanza. De ese modo podrían actuar con una eficacia mucho mayor.

#### UN SISTEMA DE DOS FASES

Parece evidente que tales cambios conducirían casi automáticamente a un sistema de dos fases de la enseñanza superior. Una primera fase, de tres o cuatro años de duración, contendría la mayoría de los programas profesionales, así como las provisiones pertinentes para una educación general. Para los estudiantes más capaces ofrecería programas científicos y profesionales. La segunda fase, con una admisión restringida, ofrecería programas para la obtención de un doctorado o de cualificaciones profesionales.

Semejante sistema originaría, inevitablemente, una reacción de celos, ya que habría que sacrificar opiniones e instituciones muy valiosas. Está igualmente claro que hay muchas y poderosas partes interesadas que se muestran más inclinadas a defender sus posiciones particulares que a renunciar a éstas con objeto de preparar un sistema operativo de enseñanza superior en masa. Pero, ¿qué otra cosa podría superar el punto muerto?

## UNA DÉCADA DE REFORMA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN LA REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

Heinz DRAHEIM \*

### PRESIÓN DE LA CANTIDAD

El desarrollo de la enseñanza superior en la República Federal de Alemania durante la última década estuvo dominado principalmente por la búsqueda de soluciones para dos grandes problemas: el crecimiento desbordante de la enseñanza postsecundaria y la llamada democratización, no sólo en el sentido de participación, sino también de realización de «la educación como un derecho civil», es decir, la demanda de igualdad de oportunidades en lugar de selección según las clases sociales establecidas. Todo lo ocurrido desde 1968 —cambios en la estructura de la educación postsecundaria, reforma de los planes, procedimientos de admisión— son sólo intentos para resolver estos problemas básicos.

Pero estos problemas tienen que resolverse. Es imposible volver a la torre de marfil en la que los investigadores educativos —profesores y ayudantes— buscaban la verdad y se sentían incómodos con los estudiantes, siendo éstos tolerados si prestaban atención al profesor que les explicaba lo que él quería, sin ninguna otra obligación hacia el estudiante (1).

En realidad, «la universidad alemana tradicional nunca se dedicó por entero a la formación de nuevas generaciones de estudiosos, en el sentido de que sólo cultivara el aprendizaje puro, sino que desde el principio impartió una formación profesional para profesores, sacerdotes, abogados y doctores» (2). Pero aún así, la distinción entre enseñanza general, es decir, académica y profesional, representa un peligro en el esfuerzo por resolver los problemas actuales de la enseñanza superior de masas.

El rápido crecimiento del número de estudiantes no es, ciertamente, ni una moda ni un milagro, sino simplemente una función de la evolución demográfica y una consecuencia de la importancia creciente del conocimiento en todos los campos de la actividad humana después de la última guerra mundial. Este desarrollo se originó por la presión de las fuerzas básicas políticas, económicas y sociales. Y no es, de ningún modo, un problema aislado de la educación terciaria. «Una enseñanza secundaria masiva provoca la demanda de una enseñanza superior masiva. Lo que en el pasado se consideraba un privilegio, en la actualidad constituye una obligación que la sociedad ha de cumplir» (1). Otra razón importante para el interés público es que la presión de los números automáticamente conduce a un análisis crítico del sistema existente de enseñanza superior: «A medida que un sistema va creciendo emerge de la oscuridad del pequeño sistema elitista con demandas reducidas dentro de los recursos nacionales y se convierte en un competidor cada vez más fuerte para los gastos públicos, junto con la vivienda, el bienestar social y la defensa» (3). Todo esto significa que la educación es un instrumento maravilloso para las discusiones políticas, de tal manera que las propuestas objetivas de reforma tienen que competir

\* Rector de la Universidad de Karlsruhe (Alemania Federal).

con el oportunismo, especialmente antes de las elecciones. Además, la educación tiene que soportar los aspectos ideológicos y egoístas de las personas e instituciones.

## PROBLEMAS DE CANTIDAD

La situación cuantitativa en la República Federal Alemana muestra los siguientes síntomas:

- Hasta 1965 la tasa de nacimientos anual ascendió a más de un millón. El grupo de edades nacido en 1965 entrará en las instituciones de enseñanza terciaria en 1984, año en el que se alcanzará el máximo del número de estudiantes. En la actualidad la tasa de nacimientos es de sólo medio millón, lo que significa un rápido descenso en el número de estudiantes algunos años después.
- El número de estudiantes depende del porcentaje de un grupo de edades que complete los requisitos de acceso a la enseñanza terciaria. El porcentaje de estudiantes de primer curso en la población de la misma edad era del 7,9 por 100 en 1960 y aumentó a 19,1 por 100 en 1976. Se discute ahora si el máximo estará en el 23 o en el 27 por 100.
- El número de estudiantes es función de la cuota de transferencia, es decir, el porcentaje de los que hacen uso de sus calificaciones para acceder a la enseñanza superior. Debido a que se ha demostrado que una buena formación, especialmente el título universitario, ha sido el pasaporte para los puestos de trabajo de más alto «status» y renta más sustancial, la cuota de transferencia ha aumentado al 95 por 100 aproximadamente, con admisión adicional para aquellos que mantienen derechos especiales de admisión. En 1976 la cuota disminuyó al 85 por 100 y algunos esperan que baje hasta el 75 por 100. Pero nadie sabe si esto es una tendencia real o si los que ahora renuncian a una plaza de estudiante volverán después («efecto de rebote»), y la tendencia rápidamente se invertirá debido a la falta de una formación ventajosa fuera de las instituciones de enseñanza superior.
- En números absolutos, había 291.170 estudiantes alemanes y extranjeros; en 1960, 443.600 en 1968 y 914.200 en 1977/78. Para 1984 se estiman más de un millón. Siguiendo las recomendaciones del Consejo de Ciencias («Wissenschaftsrat»), los gobiernos decidieron ampliar las instituciones de enseñanza superior hasta una capacidad de 850.000 estudiantes. El resto serán atendidos por procedimientos especiales de emergencia.

## NECESIDADES DE LA SOCIEDAD

En el documento titulado «La Universidad y las necesidades de la sociedad actual», preparado para la Conferencia de Montreal de la Asociación Internacional de Universidades en 1970, el presidente Zurayk consideró el espectacular crecimiento de las necesidades de todo tipo de la sociedad como uno de los fenómenos básicos de los últimos tiempos, y declaró:

«Como resultado de las numerosas “revoluciones” interrelacionadas —en el conocimiento y la tecnología, en las aspiraciones humanas, en las relaciones sociales, económicas y políticas y en otros aspectos de la vida y el pensamiento contemporáneos—, las necesidades de la sociedad se están multiplicando y extendiendo hasta límites más lejanos y a mucha mayor velocidad que durante cualquier período anterior de la historia» (4). Zurayk también señaló que estas necesidades no sólo están aumentando en cantidad y volumen, sino también en urgencia, y esto está generando un giro obligado hacia cambios forzados. Pero también señaló que las demandas no sólo eran de enorme magnitud, sino que al mismo tiempo eran difíciles de reconciliar. Recordó las palabras del profesor Janne cuando dijo: «Someten las universidades a tensiones contradictorias internas», refiriéndose a la enseñanza, investigación o servicio directo a la sociedad; a fines cuantitativos o cualitativos, dicho de otro modo, a «masa» o «élite»; a formación especializada o general o investigación «aplicada o básica»; a democracia o eficacia en la administración, etc.

Esta declaración internacional es una descripción sorprendente de la situación nacional alemana. El caso alemán respondía a la tendencia internacional, y también se hizo realidad el que las tensiones no sólo caracterizaron la vida interna de la Universidad, sino que también dominaron en sus relaciones con la sociedad.

Pero no es menos cierto que estas tensiones no sólo representaron un peligro serio, sino también oportunidades significativas. Es propósito de este trabajo describir cómo se utilizaron estas oportunidades en Alemania, donde la urgente necesidad de reforma fue reconocida por muchas personas de la enseñanza superior y se hizo evidente por la inquietud estudiantil. De esta manera tuvieron lugar importantes cambios en un corto espacio de tiempo ahora retardados o incluso revocados recientemente.

Depende de la actitud personal el que ahora se lamente el estancamiento actual o el que se evalúe como un retorno a la razón. Sin embargo, este tiempo de relativa calma nos permite considerar el estado actual del problema.

## NECESIDAD DE UN CAMBIO

En la publicación mencionada de la I.A.U., su presidente, el señor Zurayk, pidió un «cambio real de la Universidad» que implique «un conocimiento renovado por parte de la Universidad de su función como preservadora y transmisora de la herencia espiritual e intelectual y como crítica tanto de esta herencia como de la sociedad». La autorrenovación, sin duda, es una labor permanente, sobre todo dentro de una comunidad crítica como es la Universidad. Por desgracia, las universidades no siempre se ajustan a este principio. En un informe del M.I.T. se lee: «Una de las dificultades más importantes de una institución académica, aun cuando su necesidad sea evidente, es la de realizar cambios drásticos» (5).

Y se necesitan cambios drásticos cuando no el 1 por 100 ó el 4 por 100, sino el 20 por 100 o más de un grupo de edad accede a la enseñanza superior. Esto no es una evolución normal, es un cambio radical de las condiciones básicas. Dentro de este contexto tenemos que definir el vocabulario empleado en este trabajo, pues surgen actualmente muchas dificultades insalvables debido a los malentendidos lingüísticos y al mal uso del lenguaje.

## ¿QUE SIGNIFICA ENSEÑANZA SUPERIOR?

Así pues, tenemos que dar una definición del término «enseñanza superior». Este término se emplea como sinónimo de enseñanza terciaria o post-secundaria y se refiere a toda la enseñanza en instituciones al servicio de jóvenes y adultos, a partir de los dieciocho años, que cumplan el requisito previo de haber terminado con éxito la enseñanza secundaria. El adjetivo «superior» se refiere a un campo mucho mayor y más diversificado que el que tradicionalmente se entendió al identificarlo como «standard académico», equivalente exclusivamente a enseñanza universitaria. No tendría sentido distinguir entre enseñanza terciaria superior y no superior, a pesar de que mucha gente señala con insistencia que existen diferencias claras de calidad entre instituciones nobles y menos nobles —es decir, entre las universidades y el resto—, entre disciplinas nobles y menos nobles; entre cursos de larga y corta duración; entre enseñanza académica y profesional; investigación básica y aplicada; investigación y enseñanza, etc..., para mencionar la manera corriente de ver las cosas. Esta mentalidad, profundamente enraizada en las actitudes sociales de las sociedades europeas, es uno de los mayores handicaps para la solución de los problemas de hoy y la explicación de muchas acciones sin sentido.

Se está de acuerdo internacionalmente en que no puede resolverse el problema de la enseñanza superior de masas agrandando simplemente las instituciones del pasado, sin tocar las estructuras. Sin duda, uno de los remedios para esta situación es crear nuevas universidades y agrandar considerablemente las existentes, como se hizo en Alemania, pero no se puede negar que el problema cuantitativo altera la calidad de la situación, de la estructura, de los contenidos y los métodos.

## DIVERSIFICACION Y MOVILIDAD

Existen dos palabras clave que se están abriendo camino en el lenguaje internacional: diversificación y movilidad. De nuevo vamos a explicar estos dos términos antes de usarlos.

En 1970 se constituyó en el seno del Consejo de Europa un pequeño Grupo de Trabajo sobre Diversificación de la Enseñanza Terciaria. A finales de este año se publicará el informe final de este grupo bajo el título «Cambios en la enseñanza terciaria en las sociedades europeas modernas», puesto que todas las investigaciones realizadas en siete países europeos probaron que hablar de diversificación significa cubrir la totalidad del campo de la enseñanza superior. Diversificación significa:

- diversificación de fines. La formación puede tener un fin profesional, de participación social, desarrollo personal, contribución a la cultura, abarcando un amplio espectro desde grandes realizaciones artísticas hasta la habilidad o conciencia ciudadana para modelar la sociedad;
- diversificación de la clientela. No sólo están los jóvenes que acaban de finalizar sus estudios secundarios, también hay gente adulta que demanda una educación recurrente o simplemente buscan una segunda oportunidad, estudiantes con o sin experiencia profesional, estudiantes de tiempo completo y tiempo parcial con distintas aptitudes, motivaciones, preparación adecuada o deficiente;

- diversificación de objetivos para responder a la variedad de fines y que han de adecuarse a la heterogeneidad de estudiantes;
- diversificación de medios, es decir, planes de estudio, duración, métodos de enseñanza, instituciones;
- diversificación del papel de profesor en la enseñanza y en la investigación;
- diversificación en los procedimientos de admisión y selección.

En un sistema diversificado como el expuesto, que ofrece todo tipo de oportunidades, juega un papel importante el asesoramiento permanente. No obstante, las posibilidades de una elección equivocada son muy elevadas, de tal manera que, unida a la diversificación, ha de ir correlativa la movilidad o facilidad para corregir las elecciones. Se ha de facilitar el cambio horizontal, de una parte a otra del mismo grupo, de una disciplina a otra especialidad, y el cambio vertical, de cursos de corta duración a cursos de larga duración o entre distintas instituciones.

## EL CASO ALEMAN

Ya dentro del caso alemán, empezaremos con un breve resumen de las bases para la reforma y las condiciones especiales señaladas por la Constitución y las leyes.

A distinción de otros países, los procedimientos legales juegan un papel decisivo incluso en la parte más o menos autónoma de la enseñanza terciaria. Con ocasión del Simposio sobre autonomía de las universidades, celebrado en Madrid, en marzo de 1978, el doctor Goldschmidt calificó el sistema alemán como «legalismo politizado». Esto no sólo quiere decir que existan leyes para todas las instituciones, sino también que los tribunales de justicia están constantemente decidiendo sobre admisión de estudiantes, problemas de exámenes, de participación, ayuda al estudiante, problemas de personal, interferencias legales entre Universidad y Gobierno.

Como resultado de esta situación especial de sobreestimación del procedimiento legal, existe el peligro de que todo el sistema no sólo se paralice por las reglas formales y la burocracia, sino que también pueden degradarse la individualidad de las instituciones, los planes de estudio y los intereses.

Por otra parte, el fuerte estancamiento legal de la enseñanza es cualidad especial del sistema alemán. La educación como derecho del ciudadano no es tan sólo un eslogan, sino que está incluido en la Constitución (Grundgesetz-Ley Fundamental) como un derecho inalienable. Dice así: «Todos los alemanes tendrán el derecho a la libre elección de su profesión, lugar de trabajo y lugar de formación». En cuanto al problema del «numerus clausus» está totalmente reglamentado por la Corte Constitucional Federal (Bundesverfassungsgericht), de manera que se cumpla este derecho incluso en momentos difíciles. Los gobiernos tienen que proveer fondos y las instituciones tienen que aportar su equipamiento y mano de obra, y para los años críticos futuros se les pide esfuerzos especiales. Nadie perderá su derecho aun cuando la realización no sea posible inmediatamente.

## FEDERALISMO Y COORDINACION

El segundo punto importante es el federalismo de la República Alemana. Menos algunas pequeñas excepciones, la responsabilidad de los asuntos educativos es competencia de los 11 estados (Länder). El Gobierno Federal sólo tiene algunas responsabilidades generales en materia de enseñanza superior, investigación científica y ayudas a estudiantes. El Gobierno Federal es también responsable de la ampliación de los centros existentes y de la construcción de los nuevos de enseñanza superior (edificios y equipamiento de alto coste). Esto significa que la mitad de los gastos están a cargo del Gobierno Federal.

Tras muchos años de controversias, el Parlamento Federal aprobó en 1975 la Ley Marco de la Enseñanza Superior (Hochschulrahmengesetz), que contiene las reglas fundamentales para la estructura de las instituciones y su personal, la participación, la reforma de los planes de estudio, la admisión de estudiantes. Los estados tienen que adecuar sus propias leyes de enseñanza superior a la ley federal antes de enero de 1979; al hacerlo cuentan con un margen considerable para disposiciones detalladas.

Bajo estas condiciones políticas, es bastante evidente la necesidad de cooperación y planificación conjunta. Esto se realiza por medio de varios organismos:

- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Comité Conjunto para la Planificación Educativa), responsable de bosquejar estimaciones financieras y de proponer el aumento de fondos y promoción de la investigación.
- Wissenschaftsrat (Consejo de Enseñanza Superior e Investigación), elabora proyectos de recomendaciones referentes a la reforma de casi todos los sectores educativos. También tiene la misión permanente de formular las propuestas de gastos para edificios y equipamiento.
- Kultusministerkonferenz (Conferencia de Ministros de Educación), encargada de discutir los problemas, pero sin ningún poder real de decisión.
- Westdeutsche Rektorenkonferenz (Conferencia de Rectores de Alemania Occidental), comprende los directores de todas las instituciones de enseñanza superior con diferente poder de voto, como un órgano de coordinación, portavoz y modelo para otros órganos y autoridades en todo lo referente a la educación.
- Landesrektorenkonferenzen (Conferencias de directores de instituciones de enseñanza superior de los estados), que es distinta para cada grupo de instituciones.
- Hochschulräte (Cuerpos Consultivos Regionales y Estatales), que coordinan las actividades de las diferentes instituciones.

## EL SISTEMA ALEMAN DE ENSEÑANZA SUPERIOR, EN TRANSICION

Las universidades alemanas disfrutaban de una larga tradición de autonomía, libertad académica y unidad de investigación y enseñanza. Este sistema tuvo tanto éxito que el misticismo de estas ideas es todavía un serio obstáculo para el cambio. Sería estúpido destruir porque sí los valores tradiciona-

les. Reformar no consiste simplemente en cambiar las cosas. La innovación necesita de la conservación, pero, por otra parte, no se pueden ignorar las realidades de un mundo en constante movimiento.

A continuación se expone una breve descripción de los tipos de instituciones del sistema de educación terciaria, en relación con lo que ya se ha dicho de la enseñanza superior y la diversificación:

- Universidades. Incluyen no sólo las facultades tradicionales, sino también las ciencias técnicas que en el pasado se impartían en centros llamados «Technische Hochschulen». Los planes de estudio duran cuatro o cinco años, aunque en realidad la duración de los estudios, en la mayoría de las especialidades, es mayor (cinco a siete años).
- Pädagogische Hochschulen (Centros de Formación del Profesorado), donde reciben formación los profesores de enseñanza primaria. Los estudiantes tienen que cumplir los mismos requisitos que para la Universidad, es decir, tienen que estar en posesión del título de enseñanza secundaria (Abitur). Los estudios duran tres años.
- Ingenieurschulen (Escuelas Técnicas). Hasta 1970 se ingresaba con diez años de estudios o con enseñanza primaria y experiencia profesional; después de tres años de estudios se obtenía el título de «Graduierter Ingenieur» (ingeniero graduado). En el curso 1970/71 se elevó estos estudios a la categoría de Fachhochschulen (Escuelas de Tecnología Avanzada). Ahora es necesario tener doce años de estudios.

El número de estudiantes (en miles) evolucionó así:

	<b>Univer- sidad</b>	<b>Universidad integrada</b>	<b>Centros Form. Prof.</b>	<b>Bellas Artes</b>	<b>Centros Form. Sup.</b>
1969 ... ..	316	—	62	10	87
1978 ... ..	609	56	69	15	165

Total 1969: 475.

Total 1978: 914.

Esta estructura constituye un sistema bastante bueno de diversificación, con cierta movilidad, principalmente desde las Universidades a los Centros de Formación del Profesorado y de las Escuelas Técnicas a la Universidad. En la medida en que existían suficientes plazas en las universidades, la opinión pública no consideró que estas instituciones estuviesen estrictamente separadas unas de otras en un sistema de salidas sociales únicas, porque en la función pública alemana, que absorbe más del 50 por 100 de todos los licenciados universitarios, existen normas formales estrictas para las distintas carreras.

Los estudios en las otras instituciones son callejones sin salida. Con el aumento del número de estudiantes surgieron los problemas. En los años en que había escasez de licenciados, el título universitario era casi una garantía de trabajo cualificado. De esta manera, se registró una avalancha de estudiantes en las universidades y los demás centros y escuelas quedaron como accesorios dentro de la Universidad.

## UNIVERSIDAD INTEGRADA

La propuesta más radical para solucionar los problemas mencionados es la idea de la Universidad integrada que algunos acogen entusiásticamente, pero que la mayoría rechaza por ilusión idealista. La idea consiste en ofrecer la diversidad en la unidad en orden a facilitar la movilidad como un medio de adaptación de elecciones prematuras entre la amplia masa de estudiantes.

Fue Dahrendorf quien en 1967 desarrolló la idea de una Universidad integrada, comprensiva de todos los elementos estructurales dentro de un sistema de conexión organizada en las diferentes instituciones de enseñanza superior.

Todas las actividades de enseñanza e investigación de una amplia diversidad de especialidades deberían resolverse en una combinación organizativa integrada o en cooperación, sin destruir las peculiaridades de sus componentes. Según la definición dada por Hess (2):

**Cooperación significativa:** Asociación más o menos cerrada de instituciones independientes, donde la base mínima son los acuerdos mutuos y la máxima la existencia de algunos planes de estudios comunes y órganos conjuntos.

**Integración significativa:** Organos conjuntos de gobierno y planes de estudios comunes en los que converge la autonomía original de las instituciones tan plenamente como sea posible, en una única organización unificada.

Hubo una fuerte oposición al modelo de integración presentado por el Consejo de Ciencias y la Conferencia de Rectores de Alemania Occidental. En la declaración de esta última se puede leer:

«El establecimiento de las universidades integradas significa la integración dentro de especialidades unitarias de las disciplinas relevantes en las instituciones actuales. Se rechaza la separación de especialidades según la institución de origen. La Universidad integrada tiene un único cuerpo de enseñantes y un único cuerpo de estudiantes.» No se puede negar que este modelo es ambicioso y radical e implica muchos problemas, riesgos y peligros. Las universidades temen perder calidad; los centros no universitarios temen que la integración reemplace sus planes de estudio, ahora orientados a la práctica, por una academización, y de esta manera todas las instituciones caerán dentro de la crisis de la Universidad. Existen dudas sobre diferencias de plantilla, problemas de admisión, de investigación y enseñanza y el temor de que surjan instituciones gigantes. Estos problemas son reales; sin embargo, una crítica objetiva del desarrollo no puede evitar el presentimiento de que la verdadera razón de tan abierta hostilidad se basa a menudo sólo en los prejuicios y el egoísmo personal.

Tal es la situación actual. Las leyes demandan todavía una Universidad comprensiva como integración o cooperación. Pero tanto el Consejo de Ciencias como la Conferencia de Rectores solicitan una pausa para observar la evolución de las universidades integradas ya formadas en Nordrhein-Westfalen y Niedersachsen.

En todos los casos estas instituciones se establecieron sin la participación de una Universidad existente, pero se sabe que tienen rango universi-

tario y que ofrecen una variedad de cursos de larga y corta duración en muchas disciplinas. Existen planes para la creación de más universidades comprensivas o integradas que incluyan las actuales universidades de varios estados.

En relación con la creación de este nuevo tipo de institución, hubo muchas discusiones sobre la estructura de los planes de estudios. Además de la forma continua del curso, según el modelo anglosajón, es de especial importancia el modelo «Y» en los planes integrados. En este modelo un curso común de dos años viene seguido por diferentes especialidades de un año para el título orientado hacia la práctica o de dos años si está orientado hacia la especulación científica.

## REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIOS

Una de las objeciones más importantes contra la Universidad integrada es que la reforma de los planes de estudios debe tener prioridad antes que los cambios de tipo organizativo. Por esta razón, la nueva Ley-Marco para las instituciones de enseñanza superior contiene un párrafo especial para el establecimiento de «Studienreformkommissionen» (Comisiones para la reforma de los estudios) a nivel federal y para todas las especialidades. El gobierno puede reforzar las recomendaciones de estas comisiones sobre las instituciones. Las comisiones están compuestas por miembros de las instituciones, delegados estatales y expertos profesionales.

Esta nueva acción legal margina completamente la cooperación entre la Conferencia de Ministros de Educación y la Conferencia de Rectores de Alemania Federal que tan abundantes disposiciones efectivas ha producido para los planes de estudio de algunas especialidades. Los planes en las diferentes universidades eran similares y un estudiante podía cambiar de Universidad durante sus estudios, sin el peligro de una uniformidad estúpida.

No se puede negar que en algunas especialidades, particularmente en humanidades, existe todavía una falta de coordinación y de reforma de los planes de estudio; sin embargo, en otras especialidades no hay necesidad de presión, pues la reforma de los planes de estudio se acepta como una tarea permanente, por ejemplo, en ingeniería.

En la reforma de los planes de estudio hay dos conceptos que juegan un importante papel: interdisciplinariedad y proyecto de estudios. Ambos corren el peligro de ser mal aplicados, sobre todo por aquellos que creen haber descubierto una idea nueva perfecta, mientras que, por ejemplo, las ciencias naturales y la ingeniería son interdisciplinarias por naturaleza y al mismo tiempo los estudios de proyecto no son nada nuevo en las ciencias de ingeniería. El peligro es que algunas personas creen que debe educarse a una persona para problemas muy complejos, en lugar de estimular la cooperación de expertos de las disciplinas necesarias para resolver estos problemas. Deben de tenerse conocimientos bien fundamentados en un campo y capacidad de entendimiento para otros. Es decir, que la enseñanza interdisciplinaria es un ejemplo típico para estudio con un ciclo adicional después de la titulación en una disciplina conexas.

En cuanto a los estudios de proyecto, algunas personas cierran los ojos ante el hecho de que se necesita por lo menos un conocimiento básico antes de empezar un proyecto y que no es suficiente juntar algunos conocimientos

sueltos para abordar un problema específico. Con un buen conocimiento básico, los estudios de proyecto resultan mucho más satisfactorios.

## REFORMA DE LA FORMACION DEL PROFESORADO

La reforma de la Formación del Profesorado es especialmente importante por el hecho de que la mitad de todos los estudiantes quieren ser profesores, además de que esta reforma es de por sí extraordinariamente compleja. De ahí que esté siendo muy discutida y no por razones objetivas, sino porque el nuevo concepto destruye la jerarquía tradicional de los profesores.

Alemania tradicionalmente ha contado con un sistema escolar vertical, con enseñanza obligatoria de nueve años a partir de los seis años de edad:

- Volksschule (escuelas primarias), que comprenden dos partes consecutivas:
  - la Grundschule (seis-diez o seis-doce años de edad), y
  - la Hauptschule (diez-quince o doce-quince años de edad). Se discute el añadir un décimo año.
- Realschule o Mittelschule (escuelas secundarias) para los jóvenes de diez a doce años o de doce a dieciséis años, con programas especiales de formación profesional.
- Gymnasien (centros de bachillerato) para jóvenes de diez a diecinueve años o de doce a diecinueve años, imparten la enseñanza secundaria general que acaba con el «Abitur» o «Reifeprüfung», el cual permite el acceso a la Universidad para todas las especialidades (Hochschulreife) o para algunas específicas (fachgebundene Hochschulreife). Posteriormente se reorganizó el segundo ciclo del Gymnasium, en muchos casos por un curso único, en lugar de clases continuas, en las que se ofrecían disciplinas obligatorias y optativas en cursos básicos e intensivos e introduciendo un sistema modular para evaluar la calidad del estudiante (Reformierte Oberstufe). Los profesores del Gymnasium tienen que realizar cuatro años de estudios universitarios y después de aprobar los exámenes finales (Staatsexamen) siguen un período de prácticas con sueldo en un Gymnasium y en Seminarios especiales (Studienseminare) que duran dieciocho meses y que terminan en un segundo examen de estado.

Se pretende, y parcialmente ya se ha conseguido, reemplazar este sistema de estudios en diferentes instituciones de enseñanza terciaria para diferentes tipos de escuelas, por la formación de profesores para tres grupos distintos de edades (Stufenlehrer) en universidades integradas.

La reforma de los planes de estudios intenta también combinar los cuatro elementos principales de la formación del profesorado con un plan de estudios bien modulado. Estos cuatro elementos son: el conocimiento de las materias elegidas (Fachwissenschaft), el conocimiento de los métodos de enseñanza adecuados a las materias elegidas (Fachdidaktik), las ciencias de la educación en general (Erziehungswissenschaften or Pädagogik) y la experiencia práctica en una escuela (Schulpraxis). Las tendencias actuales van contra el peligro de dar más importancia a la didáctica en detrimento de la materia en sí.

Las universidades integradas de Nordhrein-Westfalen imparten ya estos cursos de formación del profesorado para los tres grupos de edades, pero hasta ahora están todavía vinculados con los diferentes tipos de escuelas.

## LA ENSEÑANZA TERCIARIA Y EL MERCADO LABORAL

Hasta hace poco el certificado de Aptitud General (Abitur) resultaba ser un pasaporte para un camino seguro de éxito en el mercado laboral. Este certificado abría las puertas de la Universidad sin más dificultades y garantizaba con bastante seguridad una carrera profesional. Todos los licenciados de Universidad y de otras instituciones de enseñanza superior eran absorbidos fácilmente por el mercado laboral. La situación actual es diferente y, debido al alto índice de estímulo al estudio en el pasado, las crecientes desilusiones han llevado a que todos se lamenten de la superproducción de títulos académicos como un derroche de dinero público y como fuente de ciudadanos muy preparados pero insatisfechos. La razón de esta situación es la existencia del rápido aumento del número de estudiantes, al mismo tiempo que el descenso agudo del crecimiento económico y de los fondos públicos disponibles. En Alemania, más del 50 por 100 de todos los licenciados eran absorbidos por la Administración Pública mediante un sistema seguro y bien remunerado. Actualmente, los ministros de finanzas prevén que este porcentaje sufrirá un fuerte descenso hasta el 15 por 100, mientras que las industrias declaran que no existe posibilidad de aumento del número de puestos de trabajo.

De esta manera, el paro de licenciados se ha convertido en un tema de discusión pública, en general con un tono catastrófico exagerado. Se trata de un problema grave para el que no existe una solución sencilla. En una sociedad libre y pluralista, el ajuste oferta-demanda no es sólo un problema de planificación estatal. Hay que resaltar que la predicción en este campo no ha resultado un éxito debido a la falta de cantidades concretas respecto a las necesidades y suposiciones inevitables. Así pues, no se puede hacer más que informar sobre la situación presente y las tendencias probables, así como señalar con énfasis que el estudio en los centros de enseñanza superior ha dejado de ser una garantía de alto prestigio y rentabilidad. Por otra parte, tampoco se puede concluir con que el nivel de desempleo presente de licenciados sea todavía más bajo que el nivel de desempleo global y que una buena educación facilitará siempre el ajuste en un mercado de trabajo inseguro e inestable.

## PARTICIPACION Y TOMA DE DECISIONES

El problema de la participación, que levantó tantas dificultades al comienzo de la contestación estudiantil, ha ido perdiendo, cada vez más, su poder explosivo. La demanda radical «un hombre, un voto» nunca tuvo un papel decisivo en Alemania. La controversia era la lucha por una paridad tripartita, es decir, por órganos de decisión formados por catedráticos, profesores no numerarios y estudiantes, o profesores, estudiantes y personal no docente en igual número. Esta controversia llegó a su final por decisión de la Corte Constitucional (Bundesverfassungsgericht) al reglamentar que

los profesores tendrían mayoría de votos en cuestiones de investigación y reclutamiento de personal. Los distintos estados han fijado diferentes paridades para cumplir esta condición, pero todos los grupos de miembros de la Universidad toman parte en la toma de decisiones.

Existe un buen número de quejas de que los diversos órganos han acabado por perder el tiempo y siendo ineficaces. Generalmente esto es simplemente prueba de la propia ineficacia. De hecho, la ampliación de la base en el proceso de decisión mediante la participación junto con el principio de representación de todos los grupos, es decir, también de los catedráticos que en el pasado fueron miembros de los organismos en razón a su cargo, ha promovido políticas más adecuadas frente a muchos problemas, particularmente frente a las reformas de los planes de estudio, en los cuales el personal docente no numerario era muy activo. Goldschmidt tiene también razón al decir que la participación estudiantil, en particular, no ha conseguido las altas expectativas de sus defensores radicales, sino que donde no ha decaído por falta de interés se ha convertido en una cuestión de rutina, contribuyendo, sin espectacularidad, pero de una manera constructiva, a la toma de decisiones.

## OBSERVACIONES FINALES

Por último, hay que resaltar que no existe un único sistema educativo verdadero. Educar a la gente quiere decir fijar unas ciertas orientaciones. Esto es una cuestión política donde no se puede juzgar en sentido científico si una cosa es correcta o incorrecta. El sistema educativo es la vía para lograr los fines propuestos. Este camino ha de estar abierto a los cambios, ya que la enseñanza en una sociedad democrática siempre será un campo de discusión permanente, según las necesidades fluctuantes de la sociedad en un mundo en transformación con diferentes consecuencias en cada país. Pero no sólo se aprende de la propia experiencia —sean éxitos o fracasos—, sino que también vale la pena prestar atención a los intentos en otros países, teniendo presente que mientras que la expansión de la enseñanza terciaria es una tendencia internacional, la solución de los problemas depende en gran medida del pasado histórico, cultural y económico de cada país.

## BIBLIOGRAFIA

- (1) Lord Annan: «The distinctive role of the university in the structure of higher education». CRE-Paper, 21st session, Vienna, noviembre 1970.
- (2) International Association of Universities: «Problems of integrated higher education». «Papers», núm. 11. París, 1972.
- (3) M. Trow: «Problems in the transition from elite to mass higher education». O.E.C.D. París, 1973.
- (4) International Association of Universities: «The university and the needs of contemporary society». «Papers», núm. 10. París, 1970.
- (5) «Creative Renewal in a time of crisis». Massachusetts Institute of Technology, 1970.

## DIVERSIFICACION DE LA ENSEÑANZA TERCIARIA EN SUIZA \*\*

Roselyne CRAUSAZ \*

### INTRODUCCION

Como muchos otros sectores de la vida pública en Suiza, Estado federado de una superficie de 41.288 km<sup>2</sup> y cuya población era en 1976 de unos 6,4 millones de habitantes (aproximadamente un millón de extranjeros), compuesto por 25 cantones y semicantones que difieren entre sí por la cultura, el idioma y la religión, la educación está *descentralizada*. La mayoría de los cantones comparten además sus cargas con los municipios. De este modo, al ser autónomo cada cantón —y sus municipios— en materia de instrucción pública, ya se trate de la escolaridad obligatoria, que es por lo general de ocho a nueve años o de la enseñanza secundaria universitaria, la Confederación se ocupa, en primer lugar, de las tareas que no pueden asumirse de modo satisfactorio en el plano local o regional. Interviene principalmente a título compensatorio cuando las cargas financieras y las ofertas de formación no se distribuyen de modo equitativo entre todos los cantones. Por ello se ocupa, en particular, de la formación profesional: de las escuelas profesionales de aprendizaje y de las escuelas técnicas. La formación profesional constituye de este modo una parte homogénea de nuestro sistema de formación. En este mismo sentido, la Confederación puede encargarse parcialmente de la salvaguarda de los intereses de los cantones sin Universidad. Reglamenta asimismo los estudios de medicina; esta competencia ha conducido, por otra parte, a una armonización de los exámenes de madurez en todo el país.

*La escuela primaria* es obligatoria y gratuita en las escuelas públicas. Cada cantón tiene sus propias leyes y reglamentos. La diversidad de los sistemas escolares constituye una traba para las migraciones de las familias. Por ello se pueden observar esfuerzos de armonización; en la Suiza de habla francesa se ha llegado incluso a un programa común para los seis cantones de habla francesa para los cuatro primeros años de la escuela primaria. Gracias al «Concordat» sobre la coordinación escolar, suscrito por la Conferencia de Directores cantonales de la instrucción pública, la edad de ingreso en la escuela primaria (seis años), y la duración de la escolaridad obligatoria (nueve años), serán dentro de poco uniformes en Suiza. Los municipios desempeñan una función importante en este sector de la educación. Su intervención pasa principalmente por las comisiones escolares locales.

Los municipios y los cantones se hacen cargo de la financiación de la escuela primaria pública. Existen escuelas privadas.

La duración de la enseñanza primaria oscila entre los cinco y los seis

---

\* Departamento Federal del Interior. Oficina de la Ciencia y la Investigación (Suiza).

\*\* Informe elaborado en 1977 por el Comité de Enseñanza Superior e Investigación del Consejo de Cooperación Cultural (Consejo de Europa) y traducido y publicado por la «Revista de Educación» con autorización del Consejo de Europa.

años, según los cantones. Le sigue, por lo general, la *escuela secundaria de primer ciclo*, que constituye un período de observación, de orientación de los alumnos, en los que se trata de encauzarlos hacia las diversas salidas de la enseñanza secundaria, aprendizaje o escuelas profesionales de dedicación plena; y las clases que conducen a la enseñanza de instituto de segundo ciclo.

*La enseñanza secundaria de segundo ciclo* no es obligatoria. Se hace una distinción entre la enseñanza de instituto de segundo ciclo que conduce al certificado de madurez y permite el acceso a las universidades y a las escuelas politécnicas federales y las demás enseñanzas que no conducen a la Universidad por lo general y la formación profesional. Los cantones asumen la responsabilidad de la enseñanza secundaria —dentro de los límites de la ordenanza sobre el reconocimiento de certificados de madurez por el consejo general— y de la enseñanza profesional, según la Ley federal sobre formación profesional y las disposiciones cantonales de ejecución. Los cantones aseguran la financiación. La Confederación subvenciona la formación profesional, a razón de 50 por 100 como máximo.

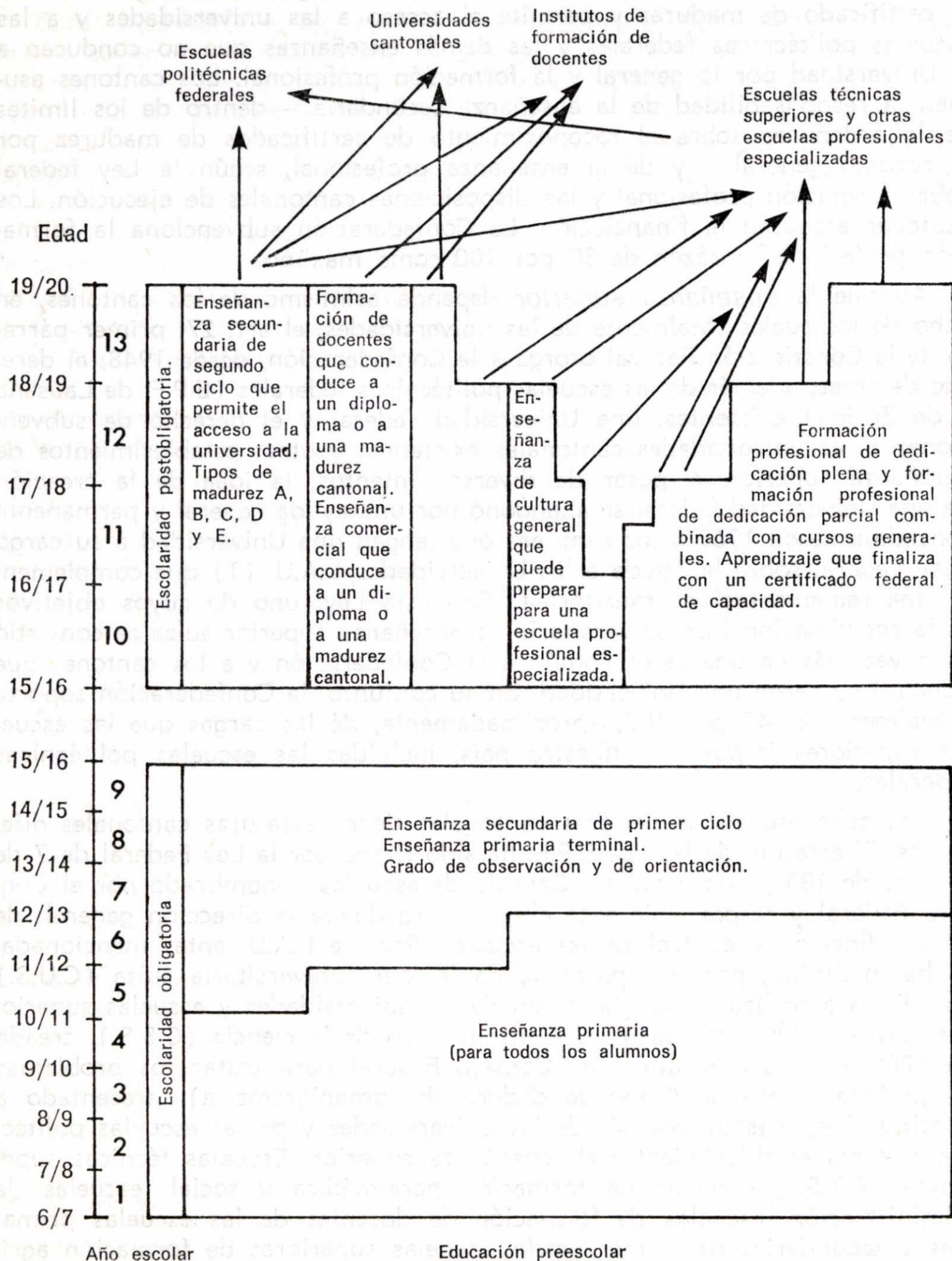
Aunque la *enseñanza superior* dependa asimismo de los cantones, en ocho de los cuales totalmente de las universidades, el art. 27, primer párrafo de la Constitución Federal otorga a la Confederación, desde 1948, el derecho de crear, además de las escuelas politécnicas federales (E.P.F. de Lausana y de Zurich) existentes, una Universidad federal y el derecho de subvencionar a las universidades cantonales existentes u otros establecimientos de enseñanza superior. A pesar de diversos intentos, la idea de la creación de una Universidad federal se abandonó por una ayuda general y permanente concedida desde 1969 a los cantones que tengan una Universidad a su cargo [Ley Federal sobre la Ayuda a las Universidades/L.A.U. (1) que complementa una reglamentación transitoria]. Con esta Ley, uno de cuyos objetivos es la coordinación interuniversitaria, la enseñanza superior suiza se convirtió cada vez más en una tarea común a la Confederación y a los cantones que tienen a su cargo una Universidad. En su conjunto, la Confederación soporta actualmente el 45 por 100, aproximadamente, de las cargas que las escuelas superiores imponen a nuestro país, incluidas las escuelas politécnicas federales.

Las ocho escuelas superiores cantonales tienen estatutos cantonales diferentes. El estatuto de las dos E.P.F. ha sido fijado por la Ley Federal de 7 de febrero de 1854, que prevé un Consejo de escuelas —nombrado por el Consejo Federal y responsable ante él—, encargado de la dirección general, de la coordinación y control de las escuelas. Para la L.A.U. antes mencionada, se ha instituido, por una parte, la conferencia universitaria suiza (C.U.S.) con vistas a realizar la colaboración de las universidades y escuelas superiores suizas y, por otra parte, el Consejo suizo de la ciencia (C.S.S.), creado en 1965, órgano consultivo del Consejo Federal para tratar los problemas de política científica. Como se deduce del organigrama a), presentado a continuación, existen, además de las universidades y de las escuelas politécnicas, otros establecimientos de enseñanza superior. Escuelas técnicas superiores (E.T.S.), escuelas de formación para-médica y social, escuelas de administración, escuelas de formación de docentes de las escuelas primarias y secundarias de primer grado, escuelas superiores de formación agrícola, etc.

Según una encuesta realizada por el Consejo suizo de la ciencia, se cuentan unas 180 carreras de formación para-universitaria. Estas carreras difieren enormemente unas de otras en cuanto a las condiciones de ingreso, la duración de los estudios, al tipo de formación, etc. Las instituciones que dispensan estas enseñanzas se benefician de ayudas financieras públicas, privadas o mixtas.

## ORGANIGRAMA

### ORGANIGRAMA SIMPLIFICADO DE LA ORGANIZACION ESCOLAR EN SUIZA



FUENTE: La enseñanza en Suiza, 1974. Centro de Documentación en materia de enseñanza y de educación, Ginebra.

## ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZAS

**Sección 1: Tipos de escuela y/o cursos de la enseñanza secundaria**

Tipos de escuelas (secundario 2.º ciclo).

(Véase el organigrama de la página anterior.)

- a) **Gimnasios** conducen a la obtención de un diploma de madurez federal (cinco tipos: A, B, C, D y E).

La madurez de tipo A corresponde a una madurez literaria, con latín y griego; la de tipo B a una madurez literaria, con latín y lenguas modernas; la de tipo C a una madurez científica; la de tipo D a una madurez literaria, con lenguas modernas; la de tipo E a una madurez socio-económica. Existen madureces cantonales que permiten el acceso a ciertas facultades de algunas universidades.

- b) **Escuelas normales** que se encargan, en algunos cantones, de la formación de docentes de las escuelas primarias y conducen a la obtención de un certificado.

- c) **Escuelas de comercio** que conducen a un diploma o a una madurez cantonal (únicamente la madurez permite el acceso a ciertas facultades).

- d) **Escuelas llamadas de cultura general**, cuya finalidad consiste en preparar a los jóvenes que han terminado su escolaridad obligatoria para el ingreso en las escuelas profesionales especializadas (formación paramédica, social, pedagógica, enseñanza preescolar, etc.). Se trata de hecho de cursos de dos o tres años que conducen a un diploma no profesional.

- e) **Enseñanza profesional:** Formación teórica y práctica con vistas al ejercicio de una profesión determinada junto con una formación general. Cuando se hace hincapié en la **formación práctica**, se tiene entonces la formación profesional, con el aprendizaje principalmente. Si se hace hincapié en la **formación teórica**, la enseñanza se dispensa entonces en las escuelas.

La formación profesional adquirida por el aprendizaje es la formación más extendida en nuestro país y la que está sometida al mayor número de reglamentos federales; denominación de la profesión, duración del aprendizaje, organización de los exámenes. Hasta la fecha la Confederación ha regulado, en efecto, el aprendizaje de 280 profesiones. El artículo 7 de la Ley Federal sobre formación profesional precisa que el «aprendizaje tiende a proporcionar al aprendiz la habilidad y los conocimientos necesarios para ejercer su profesión, así como a perfeccionar su educación».

La formación práctica se adquiere por lo general en una empresa (que puede ser pública o privada) que firma un contrato de aprendizaje con los padres del aprendiz (que debe tener entonces quince años cumplidos).

La formación teórica correspondiente, así como la formación general, se

imparten en una escuela profesional a razón de una jornada entera por semana (o dos semijornadas) como mínimo.

Sin embargo, para algunos aprendices —los de las escuelas profesionales superiores (Berufsmittelschulen) principalmente— se dedican dos semijornadas suplementarias a los cursos generales. El aprendizaje dura, por lo general, de dos a cuatro años, según las profesiones, y finaliza con un certificado federal de capacidad.

Algunas grandes empresas poseen su propia escuela profesional para sus aprendices, que reciben de este modo su triple formación (práctica, teórica y general) en la empresa misma, y de conformidad con la reglamentación federal y cantonal en vigor.

- f) **La formación profesional adquirida en escuelas especializadas y con dedicación plena:** Estas escuelas son cantonales, municipales o privadas, pero **siempre** subvencionadas por la Confederación. Además las asociaciones profesionales participan, asimismo, en una medida variable en los gastos realizados por los cantones y los municipios. La diversidad de estas escuelas es tal que resulta difícil clasificarlas para presentarlas. Nos limitaremos aquí a las que siguen inmediatamente la escolaridad obligatoria:

Mencionemos principalmente:

- las **escuelas de artes y oficios**, así como las escuelas de **artes decorativas**, que permiten, por una parte, obtener un certificado federal de capacidad (el mismo que se puede obtener mediante aprendizaje en una empresa) y, por otra parte, dispensan una enseñanza teórica en general, más profunda que en las escuelas profesionales de aprendices de dedicación parcial. Los alumnos que desean entrar seguidamente en una escuela especializada de nivel más elevado, tienen de este modo más probabilidades de aprobar los exámenes de admisión (escuelas técnicas superiores, institutos de artes visuales). Es cierto que los alumnos que frecuentan ahora las «escuelas profesionales superiores» se benefician de las mismas ventajas que los que se encuentran en estas escuelas con dedicación plena;
- las **escuelas superiores de comercio** y las **escuelas de administración** que están, por lo general, bajo la misma dirección, así como la sección que conduce a la madurez socioeconómica. Aquí se trata de la sección que acaba con un **diploma** después de tres años de estudios (mientras que la madurez exige, por lo general, un año suplementario). Este diploma da también derecho al certificado federal de capacidad correspondiente. La formación teórica y general adquirida facilita la continuación de ciertos estudios, en particular la preparación de los exámenes de maestría federal. En cuanto a la sección administración de estas escuelas, dan una formación básica a los jóvenes que desean ulteriormente realizar el aprendizaje en algunos sectores de las administraciones federales (ferrocarril, correos, aduanas), para lo que se requiere tener diecisiete años cumplidos en el momento de iniciarlo.

La enseñanza relativa a las profesiones agrícolas está también reglamentada por el Departamento Federal de la Economía Pública. En este sector la enseñanza se imparte, por lo general, en **escuelas de agricultura**, cuyos cursos normalmente no son anuales; dispensan sus cursos en invierno. Los diplomados de estas escuelas pueden seguir entonces su formación en el Technicum agrícola suizo, en un technicum hortícola o en una escuela superior de viticultura o de arboricultura.

En el apartado 1.2 se presentan otros tipos de escuelas que se encuentran a caballo entre los sectores secundarios (2.º ciclo) y terciarios.

En cuanto a la **edad de ingresos** en las escuelas antes mencionadas y la **duración** respectiva de los estudios, les remitimos al **organigrama 1**.

**PS:** Los tipos de escuelas a)-c) pueden conducir a la Universidad.

Los tipos de escuelas d)-f) no facilitan, por lo general, el acceso a la Universidad.

En cuanto a los **efectivos de alumnos** de los diversos tipos de escuelas, se observa la siguiente evolución:

1970		1975
27.267	Gimnasios ... ..	35.175
4.961	Escuelas de comercio ... ..	4.801
12.489	Escuelas normales ... ..	16.081
44.717	Secundaria (2.º ciclo) ... ..	55.057

FUENTE: Tercer informe C.S.S., 1977.

Los efectivos de los gimnasios se han incrementado en un 41 por 100 de 1969 a 1975. El mismo crecimiento se observa para los efectivos de las escuelas normales hasta 1974. En cambio, de 1974 a 1975 éstos han disminuido en casi un 4 por 100, mientras que se incrementaban los efectivos de los gimnasios. No se observa, sin embargo, todavía, ningún desplazamiento escuela normal-gimnasio, ya que existe incluso una ligera inflexión en la progresión. Teniendo en cuenta que los efectivos de las escuelas de comercio están disminuyendo desde 1973 y han alcanzado incluso en 1975 un nivel inferior al de 1970, la expansión de los efectivos del nivel secundario del segundo ciclo ha disminuido algo todavía entre 1974 y 1975. Además, como ya se ha señalado, no se observa un aumento muy fuerte en el **porcentaje de paso** de final de la escolaridad obligatoria al nivel secundario (2.º ciclo).

Finalmente, a la salida del secundario (2.º ciclo) el número de madures cantonales y federales reunidas, con exclusión de los certificados expedidos por la Comisión federal de madurez, ha aumentado en un 31 por 100 de 1970 a 1975. En el mismo período, si se comparan cantones universitarios (ZH, BE, FR, BS, SG, VD, NE, GE) y cantones no universitarios, la

progresión es más fuerte para los segundos (35 por 100) que para los primeros (29 por 100), y la distribución es la siguiente:

	1970	%	1975	%
Cantones universitarios ... ..	3.573	63,5	4.617	62,5
Cantones no universitarios ... ..	2.055	36,5	2.774	37,5
TOTAL ... ..	5.628	100,0	7.391	100,0

FUENTE: Tercer informe C.S.S., 1977.

lo cual indica que los **cantones no universitarios** están participando cada vez más en la «producción» de maduresces.

La mayor parte de los jóvenes que dejan la escolaridad obligatoria se inician en el «aprendizaje»; esta parte oscila alrededor del **63 por 100** para cada uno de los cinco últimos años. De este modo no se observa una gran tendencia, en valor relativo, a una modificación en el paso a cursos de aprendizaje.

En valor absoluto, la expansión del número de nuevos contratos, que pasan de 44.733 en 1969 a **52.779 en 1975**, es del orden del 18 por 100.

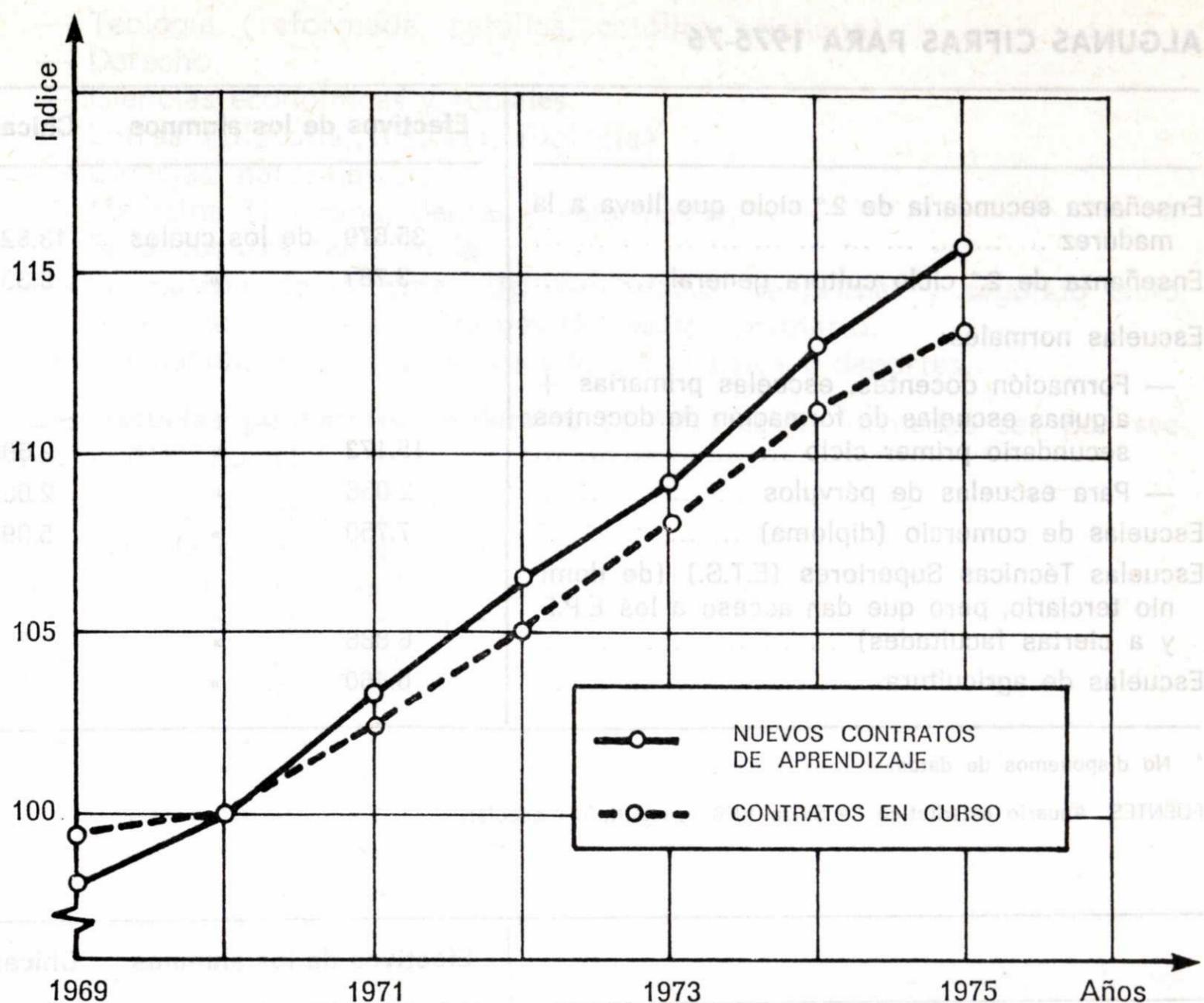
**EXPANSION CON RELACION A UN INDICE DEL NUMERO DE NUEVOS CONTRATOS DE APRENDIZAJE Y DE CONTRATOS EN CURSO 1969-1975 (1970 = 100)**

1970		1975
45.592	Número de nuevos contratos ... ..	52.779
128.602	Número de contratos en curso ...	145.904

Los nuevos contratos son los contratos de aprendizaje **solicitados**. El número de «nuevos contratos» y el número de contratos en curso progresan de común acuerdo. Es el período fasto.

El número de contratos de aprendizaje en curso progresa en un 14 por 100 de 1969 a 1975.

Según el análisis del C.S.S., casi la cuarta parte, sin embargo (23 por 100), de la población escolar de grado 8, no figura en los efectivos que acabamos de retener, sea en los del grado 10 (entrada a nivel secundario del segundo ciclo), sea en los de comienzo del aprendizaje. Existen **otras carreras**, como ya lo hemos mencionado anteriormente, pero sus efectivos no han podido ser evaluados: son las diversas escuelas profesionales (en agricultura, por ejemplo). No hay que olvidar, sin embargo, toda una formación tradicional, pero no registrada (en agricultura siempre, profesiones paramédicas por ejemplo) la parte de población que no «elige» prolongar su escolaridad y el hecho de que las chicas siguen teniendo, según los contex-



FUENTES: Anuario estadístico de Suiza, BFS, Berna, tercer informe CSS, 1977.

tos económicos, sociales o geográficos, una propensión menor que los chicos a elegir las direcciones mencionadas anteriormente.

Las estadísticas actuales no permiten calcular todos los porcentajes de paso de nivel secundario al terciario. Se observa, sin embargo, que para 1975-76 el 13,5 por 100 de las clases (veinte-veintiún años de edad) pasaban al sector terciario no universitario y el 5,4 por 100 a la Universidad. Conviene señalar, asimismo, que algunos estudiantes ejercen una actividad profesional o realizan una estancia en el extranjero antes de proseguir sus estudios. Esto ocurre principalmente con los diplomados de las escuelas normales que enseñan un año o dos en las escuelas primarias.

Además, se han concedido 7.868 certificados de madurez en 1975 y se han aprobado 47.201 (de los cuales 15.446 por chicas) examen de fin de aprendizaje.

En el semestre de invierno 1974-75, los estudiantes principiantes se distribuían del siguiente modo, según los títulos de acceso a la Universidad:

## Sección 2: El sistema de enseñanza terciaria

### 2.1. Campos de estudio

Las universidades suizas tienen en su mayoría facultades (más o menos tradicionales). Son las siguientes:

## ALGUNAS CIFRAS PARA 1975-76

	Efectivos de los alumnos	Chicas
Enseñanza secundaria de 2.º ciclo que lleva a la madurez ... ..	35.679 de los cuales	13.823
Enseñanza de 2.º ciclo cultura general ... ..	3.781 »	3.337
Escuelas normales:		
— Formación docentes, escuelas primarias + algunas escuelas de formación de docentes secundario primer ciclo ... ..	15.173 »	9.599
— Para escuelas de párvulos ... ..	2.066 »	2.063
Escuelas de comercio (diploma) ... ..	7.759 »	5.095
Escuelas Técnicas Superiores (E.T.S.) (de dominio terciario, pero que dan acceso a los E.P.F. y a ciertas facultades) ... ..	6.886 »	*
Escuelas de agricultura ... ..	6.460 »	*

\* No disponemos de datos.

FUENTES: Anuario estadístico de Suiza 1976 y estadística escolar.

	Efectivos de los alumnos	Chicas
Número de contratos de aprendizaje en curso a finales de 1975 ... ..	145.904 de los cuales	41.972
	<b>Tipo de certificado</b>	

	TOTAL		
	Suiza	Extranjero	Total
Reconocidos por la Confederación Madurez Cantonal ... ..	3.634	346	5.980
Comisión Federal de Madurez ... ..	563	65	628
Madurez Cantonal de Comercio ... ..	551	37	588
<b>Otros</b> ... ..	160	26	186
Technicum ... ..	53	10	63
Enseñanzas primarias y secundarias ... ..	622	12	634
Exámenes de admisión enteros ... ..	111	81	192
<b>Otros</b> (exámenes parciales, por ejemplo) ...	133	112	245
Certificado extranjero ... ..	335	2.158	2.493
Desconocidos ... ..	299	246	545
<b>TOTAL</b> ... ..	<b>8.461</b>	<b>3.093</b>	<b>11.554</b>

FUENTE: Oficina Federal de Estadística (B.F.S.) y correcciones aportadas por la Universidad de Zurich.

- Teología (reformada, católica, católica cristiana).
- Derecho.
- Ciencias económicas y sociales.
- Letras (filosofía, historia, filología).
- Ciencias naturales.
- Medicina (humana, dental y veterinaria).  
Se encuentra también la
- Formación de docentes del secundario, de primer y segundo ciclo, para unos cantones docentes del sector primario.
- Formación de profesores de educación física y deportes.

Las **escuelas politécnicas federales (E.P.F.)** están formadas sea por **secciones** (E.P.F. Zurich):

- Escuela de arquitectura.
- Escuela de ingeniería civil.
- A: Escuela de mecánica.
- B: Escuela de electrotecnia.
- Escuela de química.
- Escuela de farmacia.
- Escuela forestal.
- Escuela de agricultura.
- Escuela de ingeniería rural y topografía.
- Escuela de ciencias matemáticas y físicas.
- Escuela de ciencias naturales.
- Escuela de ciencias militares.
- A: Sección general de cursos libres: subsección de ciencias filosóficas y económicas.
- B: Sección general de cursos libres: subsección de ciencias matemáticas, naturales y técnicas.

O por **departamentos** (E.P.F. Lausana):

- Ingeniería civil.
- Ingeniería rural y geometría.
- Mecánica.
- Electricidad.
- Física.
- Química.
- Matemáticas.
- Materiales.
- Arquitectura.

(Para las universidades cantonales y las E.P.F., véase Anexo I: Proyecto de catálogo de las ramas de estudio, actualmente en discusión, destinado a introducirse en la nueva estadística universitaria suiza.)

Las **escuelas técnicas superiores (E.T.S.)** dispensan una enseñanza en los siguientes sectores:

- Arquitectura.
- Ingeniería civil.
- Mecánica.
- Electrónica.

- Calefacción.
- Climatización.
- Química.
- Ingeniería química.
- Técnica.
- Automóvil.
- Microtécnica.
- Ingeniería nuclear.
- Mensuración.
- Artes gráficas.

Sin embargo, cada E.T.S. sólo prepara para una parte de los diplomas, según la situación geográfica y su ubicación industrial.

Las **escuelas de agricultura especializadas** imparten una enseñanza en agricultura, viticultura, horticultura y avicultura, así como en el sector de la lechería.

Aparte de las instituciones antes mencionadas, existen **numerosos establecimientos** que imparten enseñanzas en los sectores siguientes:

- Formación paramédica.
- Turismo, comercio, administración, transporte.
- Media, información, comunicaciones.
- Sector social.
- Actividades artísticas, etc.

Las informaciones estadísticas, relativas a este último sector, son muy reducidas.

## ORIENTACION DE LA ENSEÑANZA

Conviene destacar que actualmente en nuestro país la **Universidad** —para hablar de ella en primer lugar— no sirve solamente para la enseñanza y la investigación e incluso la formación profesional, sino que cumple asimismo tareas importantes, como centro cultural de la región, en la que se encuentra. Las dos **escuelas superiores politécnicas federales** se encargan de la formación de los ingenieros y arquitectos, así como de los especialistas de ciencias naturales, se trata de profesiones para las que debe garantizarse un elevado nivel de cualificación en todo el país.

En cuanto a los **títulos** universitarios se precisa en cada una de las escuelas superiores de cuatro a cinco años de estudios para obtener una licencia (universidades) o un diploma (E.P.F.), y luego de dos a cuatro años suplementarios para la obtención de un doctorado. Sin embargo, en algunas facultades de ciertas universidades, el diploma o la licencia no se prevén antes del doctorado. Los estudios de medicina se organizan de modo distinto (cursillos en los hospitales) y hacen falta trece semestres hasta el examen final. La obtención de una licencia va generalmente unida a la elaboración de una memoria, y para obtener el doctorado hace falta una disertación en la Suiza de lengua alemana y una tesis en la Suiza de lengua francesa. (Hay que añadir a ello toda una serie de exámenes de estado: teólogos, profesores de gimnasio y secundarios, abogados y notarios, etc...)

Se considera a menudo que las **escuelas técnicas superiores (E.T.S.)** son esenciales para el futuro industrial del país. Estas escuelas forman, en efecto, a los mandos técnicos medios indispensables para las empresas. Su orientación es, por consiguiente, ante todo profesional. Estas escuelas expiden, después de tres años de estudio, diplomas de ingeniero técnico. Las demás escuelas, presentadas anteriormente, se orientan todas hacia la formación profesional y/o la cultura general.

Aparte de los titulares de «madurez», los candidatos que poseen un diploma de ingeniero técnico pueden acceder a las E.P.F.

El paso de una facultad a otra, o más bien de una carrera a otra, en el seno de una Universidad, no es difícil, salvo si se trata de pasar de una disciplina determinada a medicina. El paso de una Universidad a otra es menos fácil en el curso del estudio, ya que como los programas no son iguales en todas partes, las equivalencias resultan a veces difíciles. Al final de una buena licencia se puede, como es natural, hacer su doctorado en otra Universidad.

En la Suiza de habla francesa se intenta mejorar principalmente la coordinación interuniversitaria organizando seminarios comunes a varias universidades, «terceros ciclos» comunes en varias disciplinas.

## ENSEÑANZA CON DEDICACION PLENA/CON DEDICACION PARCIAL. DURACION DE LOS ESTUDIOS

Las universidades y las E.P.F. dispensan una enseñanza de **dedicación plena**. Lo cual crea problemas para los estudiantes que ejercen una profesión con dedicación parcial durante sus estudios; esto se traduce en una prolongación de los estudios. Tal como indicábamos anteriormente, la duración de los estudios de los ciclos primero y segundo (hasta la licencia y el diploma), así como, por otra parte, el número de años necesarios para la obtención del doctorado, varían de una Universidad a otra y de una facultad a otra. Algunas carreras están programadas. Por lo general, los estudios son tanto más largos cuanto que no forman parte precisamente de un ciclo programado.

Algunas escuelas técnicas superiores (E.T.S.) en cambio, dispensan  **cursos nocturnos**, que finalizan con un diploma de ingeniero técnico igualmente. Los estudios duran de tres años (escuela con dedicación plena) a cuatro años y medio (escuelas nocturnas).

En el sector social, algunos cursos se dispensan asimismo por la noche (cuatro años de estudios), mientras que la enseñanza con dedicación plena dura tres años.

Las escuelas superiores de agricultura imparten una enseñanza de tres años. Se dan durante un año cursos de especialización.

En algunos cantones la formación de docentes del secundario del primer ciclo puede adquirirse en tres o cuatro años de estudios con dedicación plena en escuelas especializadas.

La formación del personal paramédico dura de dos a tres años con dedicación plena.

## 2.2. Tipos de instituciones

Para sus seis millones de habitantes, Suiza cuenta con siete universidades cantonales (Basilea, Berna, Friburgo, Ginebra, Lausana, Neuchâtel y

Zurich), la escuela superior de ciencias económicas y sociales de Saint-Gall, así como las dos escuelas politécnicas federales de Zurich y Lausana.

Aunque la mayor parte de ellas tengan raíces anteriores, nuestras universidades pueden designarse con razón como creaciones del siglo XIX; sobre todo si se considera que fue en esa época cuando surgieron transformaciones y acondicionamientos decisivos tanto en el plano de la organización como en el de las ideas. La E.P.F. de Zurich, creada en el siglo XIX asimismo, permitió adquirir derecho de ciudadanía en nuestra enseñanza superior.

Las universidades cantonales y las E.P.F. dispensan una enseñanza y favorecen la investigación en los campos mencionados en las páginas 10 y siguientes. La Universidad de Friburgo y la de Neuchâtel no tienen facultad de medicina; los estudiantes pueden hacer, sin embargo, cuatro semestres de medicina y pasar los dos primeros exámenes propedeúticos en el marco de la facultad de ciencias de Friburgo, dos semestres y el primer examen en Neuchâtel.

Los principios de la libertad y unidad de la enseñanza y la investigación quedan garantizados en todas las escuelas superiores. Todas son universidades o escuelas superiores estatales. Hay que distinguir las dos E.P.F., que dependen totalmente de la Confederación, de las otras escuelas superiores, que son todas cantonales, salvo la escuela de estudios económicos y sociales superiores de la ciudad y del cantón de Saint-Gall. Las ocho escuelas superiores cantonales tienen, sin embargo, estatutos cantonales muy diferentes; su grado de autonomía es, por consiguiente, muy diferente también.

Las E.T.S. son establecimientos cantonales, municipales e intercantonales, reconocidos por la Confederación. Existen 15 con dedicación plena y ocho escuelas nocturnas. Una comisión federal especializada permanente controla el cumplimiento de los requisitos mínimos impuestos por la Confederación.

Existen 21 escuelas del sector social (asistentes/asistentas sociales, pedagogos, curativos, orientadores, etc.). Depende, en su mayoría, de asociaciones privadas o semiprivadas.

En cuanto a las formaciones paramédicas se imparten en 105 establecimientos (escuelas de enfermeras, por ejemplo), más o menos conectados con los hospitales; estas formaciones (personal asistente, médico-terapéutico y médico-técnico) dependen de la Cruz Roja; existe un convenio en este sentido entre la Cruz Roja y los cantones (20 de mayo de 1976), con excepción de las escuelas superiores de administración (Höhere Wirtschafts-und Verwaltungsschulen) que financian los poderes públicos, las instituciones que tocan el sector comercio, turismo, transporte y administración (en número de 34) son privadas.

Las escuelas de intérpretes y traductores, en número de cuatro son, en su mayoría, semiprivadas.

### **2.3. Las características del sistema**

#### **a) Escuelas superiores**

Cada **Universidad** depende, financiera y administrativamente, del Departamento de instrucción pública de su cantón. En el plano académico goza, sin embargo, de amplia autonomía dentro del marco de la Ley sobre la Universidad. Algunas escuelas superiores disponen también de gran libertad en cuanto a su gestión (así ocurre con las universidades de lengua francesa

en particular), mientras que otras (las de Berna principalmente) están casi totalmente controladas por la administración cantonal. Las **E.P.F.** que dependen de la Confederación gozan de una amplia autonomía desde todos los puntos de vista.

Ya en el curso de los años 60 se llegó al convencimiento de que no era factible, en nuestro país, un desarrollo aislado de cada Universidad. Tampoco se podía pedir a los cantones universitarios que siguiesen soportando ellos solos la totalidad de las cargas financieras de la enseñanza superior dispensada en las universidades cantonales. Por ello, con la elaboración y la puesta en vigor de la Ley federal sobre la ayuda a las universidades (L.A.U.) de 28 de junio de 1968, se intentó favorecer la coordinación interuniversitaria; la Confederación se comprometió a apoyar financieramente a las universidades cantonales. Se crearon dos órganos consultivos nacionales de política universitaria: el Consejo Suizo de la Ciencia y la Conferencia Universitaria Suiza. Estos dos órganos constituyen precisamente el marco institucional requerido para un federalismo corporativo universitario eficaz. La **conferencia universitaria suiza** traduce la voluntad de hallar un equilibrio razonable entre la salvaguarda de la autonomía cantonal y la necesidad de una mejor colaboración entre las escuelas superiores en el plano nacional. Se basa en la convicción de que los problemas universitarios suizos podrán resolverse en gran parte instituyendo un diálogo permanente y mediante acuerdos libremente consentidos; constituye esencialmente una junta de cantones que tienen a su cargo una Universidad y escuelas superiores, incluidas las escuelas politécnicas federales; reúne asimismo a representantes de los cantones sin Universidad, asociaciones de estudiantes de la Confederación. Las tareas que asume el **Consejo Suizo de la ciencia**, como órgano consultivo del consejo federal en todas las cuestiones de política científica nacional e internacional, son todavía más amplias. Los problemas universitarios no constituyen más que una fracción, a decir verdad importante, de sus múltiples actividades. En este sector la ley encarga al sector que elabore recomendaciones acerca del desarrollo y de la coordinación de las escuelas superiores y que guíe a las universidades en la reforma de sus estructuras y de los estudios; finalmente, el Consejo de la ciencia está llamado a colaborar en materia de ayuda a las universidades, principalmente dando su opinión sobre las propuestas y los informes de la Conferencia universitaria.

Los dos órganos tienen el mismo rango. Su composición diferente y las funciones particulares que ejercen contribuyen, sin embargo, a una distribución racional del trabajo. El Consejo de la ciencia tiene, sobre todo, tareas generales y debe fijar las líneas directrices, mientras que la Conferencia universitaria asume más bien funciones prácticas. El Consejo de la ciencia debe intentar obtener una visión de conjunto de los problemas universitarios suizos; debe formular, sobre esa base, principios y recomendaciones para la ayuda a las universidades, así como para el desarrollo y la organización de las universidades. En cambio, la Conferencia universitaria constituye el órgano en cuyo seno los cantones y las universidades se reúnen para discutir sus numerosas tareas comunes y llegar a una solución concertada.

La Confederación suiza, Estado federativo, no dispone de un Ministerio Federal de Educación. Sin embargo, el 23 de diciembre de 1968 el Consejo federal decidió crear en el seno del Departamento federal del interior la **Oficina de la ciencia y la investigación**. Además de la aplicación de la L.A.U. y el tratamiento de las cuestiones relativas a las escuelas politécnicas fe-

derales, se encarga asimismo, en cuanto conciernen a la Confederación, de las tareas siguientes:

- el examen de las cuestiones de principio, relativas a la política científica y universitaria;
- el tratamiento de los problemas de la investigación fundamental y de las cuestiones relacionadas con la investigación aplicada, sin motivación directamente económica, así como de los problemas relativos a la investigación y al desarrollo en materia de energía atómica;
- el tratamiento de los problemas relativos a las nuevas generaciones científicas y a las becas de estudios, de las cuestiones referentes a los certificados de madurez y las relacionadas con la investigación y la planificación en materia de educación.

Además, consciente de la importancia de las relaciones estrechas existentes entre el desarrollo de las universidades en el plano cuantitativo y su desarrollo desde el punto de vista cualitativo, se reconoce que la política universitaria estaba casi totalmente determinada hasta la fecha por consideraciones de orden cuantitativo. Ello explica que la creación de la **Comisión para la reforma de los estudios**, constituida en 1971 por la Conferencia universitaria y por la Conferencia de rectores, respondiese a una necesidad urgente. Forman actualmente parte de la misma: cuatro docentes, dos estudiantes y dos directores de la instrucción pública. La comisión ejerce su actividad a tres niveles: primero, intenta formular algunos conceptos más fundamentales; segundo, crea, por disciplina, grupos de trabajo a nivel de facultades que examinan los objetivos en materia de reforma de la enseñanza y de métodos en los sectores del estudio de lenguas modernas (dedicándose una atención especial a la formación de profesores), derecho, psicología, biología, arquitectura y sociología. Ya se han terminado los informes relativos a algunas de estas disciplinas. Finalmente da al exterior mandatos de investigación complementaria que financia. Además, asume algunas tareas de coordinación entre los diversos grupos de trabajo dando, para su campo de actividad, directrices e indicaciones relativas a los objetivos a alcanzar. Gracias a estas funciones coordinadoras y a investigaciones sobre cuestiones generales (por ejemplo, control de las aptitudes y de las prestaciones), contribuye en cierta medida a proporcionar mejores puntos de comparación entre los procesos de reforma en las diversas universidades y en el marco de la planificación de los nuevos establecimientos de enseñanza superior. La colaboración universitaria no se realiza solamente en el plano suizo, sino también en el **plano regional**, en varias disciplinas. Las convenciones de la «Conferencia Universitaria de Lengua Francesa» se refieren a la colaboración entre los cantones «universitarios» de lengua francesa y entre sus escuelas superiores. Se realiza, por ejemplo, en varias convenciones, entre otras en la convención básica de 3 de diciembre de 1969, mediante la cual las universidades de lengua francesa se comprometen a no actuar por su cuenta para la organización de estudios de tercer ciclo.

En conclusión, todo el mundo está de acuerdo en decir que la falta de homogeneidad de los métodos y de los reglamentos pedagógicos ya no puede existir en una época que se caracteriza por una aceleración y una generalización de la movilidad de las personas, de las ideas y de los conocimientos. Las necesidades de la investigación moderna, que moviliza equipos cada vez

más considerables y equipos cada vez más numerosos y cualificados, imponen elecciones a escala nacional.

#### b) **E.T.S.**

Los planes de estudios de las **E.T.S.** corresponden a las normas internacionales. La formación se integra dentro del modelo de organización de la enseñanza recomendada por el Consejo de Europa. Por consiguiente, el título de ingeniero E.T.S. está reconocido y clasificado por la Federación Europea de Asociaciones Nacionales de Ingenieros. En varios cantones estas escuelas dependen de los Departamentos cantonales de la economía y en otros de los Departamentos de la instrucción pública. Estas escuelas son subvencionadas por la Confederación (Departamento federal de la economía pública). Están estrechamente ligadas al desarrollo económico de la región donde se encuentran. Por consiguiente, cada E.T.S. tiene características propias a pesar de que la Confederación puede, de común acuerdo con los cantones interesados, prescribir los requisitos mínimos en los programas de enseñanza y los exámenes. Existe una relación entre las E.T.S. y las E.P.F., ya que estas últimas permiten a los diplomados de las E.T.S. entrar en el quinto semestre E.P.F., en la división (o departamento) correspondiente a su formación o en una división similar. Lo mismo ocurre con las escuelas de agricultura. La mayoría de las universidades admiten diplomados de E.T.S. en ciertas facultades con un examen de ingreso y cursos complementarios.

A nivel nacional (incluso cantonal en ciertos casos), se intenta reducir las separaciones y mejorar la coordinación. Parece, a veces, difícil intentar reunir intereses históricamente divergentes: E.T.S., patronato, formación profesional, Universidad, enseñanza superior, investigación fundamental, etc... Se intenta pensar de modo global en abandonar progresivamente la aproximación sectorial de la enseñanza, en todos sus niveles y en todas sus carreras. Hacia ello apunta el tercer informe del Consejo de la ciencia sobre el desarrollo de las universidades actualmente en preparación. Por primera vez se ha intentado tener en cuenta todas las dimensiones de la enseñanza en Suiza.

#### c) **Otras instituciones**

Las **escuelas sociales** dependen todas de la «Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Schulen für Sozialarbeit», una organización privada que asegura la coordinación de los programas, de las condiciones de admisión y de los diplomas. En la Suiza de habla francesa esta enseñanza se sigue asimismo en la Universidad.

Las **formaciones paramédicas** (destinadas al personal de hospitales en particular) se imparten en las escuelas cantonales, en su mayor parte, y privadas (y hospitales), según programas de estudios unificados establecidos por la Cruz Roja Suiza.

Las escuelas que en ciertos cantones asumen la formación de los **maestros de la enseñanza secundaria de primer ciclo** dependen de estos cantones. Los diplomas de maestros secundarios obtenidos en tales instituciones permiten el acceso a ciertas facultades de las universidades.

Tal como indicábamos anteriormente, en Suiza se cuentan más de 180 carreras parauniversitarias que dependen de los poderes públicos, de los medios privados y a veces de ambos. Nos hemos limitado aquí a presentar algunas características de los principales sectores. No es posible realizar un análisis global o sintético.

## CAPITULO 2

### LOS ESTUDIANTES

#### Sección 2.1: Admisión

##### 2.1.1. Condiciones de admisión

###### a) Escuelas superiores cantonales y federales

Cualquier titular de un certificado de madurez de tipo A, B, C, D y E, reconocido por la Confederación (1), puede matricularse en una de las escuelas politécnicas o iniciar estudios de medicina sin ningún examen previo. Por lo general, tiene, asimismo, acceso a cualquier facultad de Universidad. Un estudiante **extranjero** que posea un diploma que le permita iniciar estudios universitarios en su país puede, generalmente, obtener una equivalencia que le permita matricularse en una de nuestras 10 escuelas superiores sin poder presentarse, sin embargo, a exámenes federales de medicina. El reconocimiento de certificados extranjeros de estudios secundarios es de la competencia particular de cada Universidad. Los candidatos cuyos certificados no se reconocen como equivalente a la madurez suiza, pueden someterse a un **examen de admisión**, que se celebra dos veces por año en Friburgo, bajo los auspicios de las universidades suizas. Una condición «sine qua non» para la admisión es el conocimiento suficiente de la lengua oficial en que se imparten los cursos. En la mayoría de las universidades, los candidatos de lengua materna extranjera se someten a un examen de idioma. Las E.P.F. no admiten sin examen más que a los candidatos extranjeros titulares de un certificado reconocido que hayan obtenido excelentes calificaciones. Por lo general, se requiere un examen de ingreso para los candidatos extranjeros. En la Escuela de Estudios Superiores de Saint-Gall es obligatorio (el número de estudiantes extranjeros se limita al 25 por 100 del total).

Un bachiller que ha obtenido un certificado **cantonal** de madurez puede entrar, sin otro examen, en algunas facultades de ciertas universidades. Los titulares de un **certificado** de enseñanza primaria pueden acceder a algunas facultades sometiéndose a un examen complementario. Cualquier otra persona que desee matricularse en una de las 10 escuelas superiores antes mencionadas debe y puede, en ciertos casos, superar entonces un **examen de ingreso** que cada facultad organiza de la forma que considera adecuada.

En Ginebra se ha empezado a abrir las puertas de ciertas facultades de la Universidad a los candidatos **sin diploma** de estudios secundarios. La admisión se realiza después de una entrevista; se procede a una selección en el curso de los primeros semestres de estudio.

En los estudios de **medicina** es donde se ha manifestado, en primer lugar, el peligro de estrangulamiento, primero al nivel de los semestres preclí-

(1) Las personas que no han tenido la oportunidad de seguir la enseñanza tradicional en un gimnasio que conduce a cualquiera de los tipos de madurez, pueden prepararse en una escuela privada o en escuelas nocturnas (que existen en las grandes ciudades) para los exámenes federales de madurez organizados por la Comisión Federal de Madurez desde 1888; obtienen de este modo una madurez federal que les facilita el acceso a la Universidad.

nicos y ulteriormente a nivel de la formación clínica. Ya en 1969, la Conferencia universitaria suiza había instituido su comisión para el estudio de los problemas relativos a la medicina, que se encargó de organizar la campaña de inscripciones previas. Esta campaña tiene como objeto evitar la adopción en el plano nacional de condiciones de admisión restrictivas o permitir que se definiera lo más posible la aplicación de tales medidas; para alcanzar este objetivo es preciso que las universidades conozcan a tiempo el número de estudiantes que inician sus estudios con el fin de poder aumentar adecuadamente sus números de plazas tomando medidas de urgencia; cuando la demanda es demasiado elevada para una Universidad dada, los alumnos que no puedan admitirse serán **transferidos** a otra escuela superior que disponga todavía de una reserva de plazas o que pueda adoptar medidas de urgencia.

Este sistema de la preinscripción sólo funcionará, evidentemente, mientras en todas las universidades suizas la demanda de plazas rebase la oferta disponible. Esto sigue ocurriendo todavía para el curso 1977-78.

Desde entonces, la situación se ha deteriorado asimismo en otros sectores de la formación; la prueba de ello es el hecho de que varias universidades han tenido que declarar la preinscripción obligatoria para algunos sectores, incluso para todos, o por lo menos solicitar la autorización para hacerlo. Esto ha inducido a la Conferencia universitaria a adoptar otras medidas. En 1974 aprobó, pensando en los cantones que tienen a su cargo una Universidad, el «acuerdo que garantiza la igualdad de tratamiento de los cantones en materia de admisión a las universidades». Según este acuerdo, denominado de no discriminación, los cantones que tienen a su cargo a una Universidad, se comprometen a renunciar a los privilegios concedidos a sus propios miembros en cuanto al acceso a los estudios superiores. Dicho de otro modo, **si** fuese inevitable instaurar en algunos cantones un **numerus clausus**, la igualdad de tratamiento quedaría asegurado para todas las partes de Suiza y los extranjeros establecidos en el país, sin tener en cuenta su domicilio. Si se consiguiese que entrase en vigor un acuerdo de este tipo, podría demostrarse entonces la eficacia del federalismo cooperativo y de la coordinación universitaria horizontal. Si a pesar de todo se introdujese un **numerus clausus** a nivel nacional para cualquier sector de estudio, deberían entrar en vigor prescripciones que reglamentasen el acceso a las universidades, en tal caso como complemento al acuerdo de no discriminación. La Conferencia universitaria examina actualmente las eventuales soluciones a este problema.

La mayoría de los cursos universitarios están, asimismo, abiertos a **oyentes**; es decir, a personas que no están matriculadas para obtener un diploma.

#### b) **Escuelas técnicas superiores (E.T.S.)**

Para ser admitidos en la mayoría de las E.T.S. con dedicación plena, los candidatos deben poseer un **certificado federal de capacidad profesional** (C.F.C., diploma de final de aprendizaje) en relación con la sección elegida y aprobar un examen de ingreso que incluye matemáticas, el idioma materno y el dibujo técnico. Frecuentemente las escuelas profesionales organizan cursos preparatorios para dicho examen. La admisión definitiva se pronuncia, por lo general, a la vista de los resultados obtenidos al final del

primer semestre de estudios. Los candidatos que han asistido a una escuela profesional superior sólo tienen que realizar un examen de ingreso reducido. Los titulares de un **bachillerato tradicional** o de una **madurez federal** se admiten sin examen si han realizado un **cursillo práctico** dirigido de un año por lo menos en una empresa o una oficina técnica cuya especialidad corresponda a la sección elegida. En el cantón de Vaud, los candidatos titulares del bachillerato técnico cantonal se matriculan de derecho en la E.T.S. Al lado de alumnos que poseen una práctica profesional previa, la E.T.S. de Génova admite alumnos que han finalizado estudios secundarios, es decir, inmediatamente después de su noveno año de escolaridad.

En las E.T.S. nocturnas se exige el C.F.C. o una formación equivalente en un sector similar al de la sección elegida. Además el candidato debe justificar haber trabajado en este ramo. Por lo general, la admisión al primer semestre se realiza sin examen de ingreso. La selección se realiza a lo largo de la formación (el primer semestre de estudio es condicional).

### c) **Otras escuelas**

Tienen acceso a las escuelas **de enseñanza del secundario del primer ciclo** los titulares de certificados de enseñanza primaria o de una madurez. Para acceder a una **escuela social** es preciso haber terminado el gimnasio (madurez) o la escuela secundaria primer ciclo y el aprendizaje, así como poseer una experiencia profesional. Lo mismo ocurre, por lo general, en los demás sectores, para los que, sin embargo, las condiciones de admisión varían según el cantón y según la escuela.

### 2.1.2. **Orientación de los estudiantes**

La orientación universitaria y asesoramiento para los estudios, así como a los estudiantes (orientación y asesoramiento de los alumnos de grado secundario y de los estudiantes) se centralizan en casi todos los cantones (o cantones universitarios); en algunos casos tienen incluso carácter intercantonal. A nivel cantonal depende casi siempre de la competencia del Departamento de la instrucción pública, mientras que la orientación profesional general depende muy frecuentemente del Departamento de economía pública o del interior.

Una comisión de la Conferencia universitaria suiza se encargó, de 1972 a 1974, de examinar una serie de problemas relativos a la orientación profesional universitaria. Esta Comisión presentó sus recomendaciones en un informe publicado en 1974.

Se suele decir en Suiza que la orientación no debe integrarse dentro de un proceso de selección; no debe asociarse tampoco activamente a una política activa. Por orientación hay que entender una ayuda que permita encontrarse a sí mismo y tomar decisiones personales. La orientación no puede tener como resultado una canalización de los candidatos según las necesidades de la economía. Sin embargo, debe garantizarse una información sobre las diversas profesiones y sus salidas. Por esta razón, la Comisión antes mencionada opina que debe desarrollarse en Suiza la investigación sobre las profesiones, base esencial de la actividad de orientación de información. De hecho, la extensión de los servicios sólo corresponde en una medida restringida al estado actual de la enseñanza terciaria que se diversifica sin cesar. Sería conveniente coordinar todos los servicios a nivel nacional.

### 2.1.3. Medidas especiales para los estudiantes o candidatos estudiantes desfavorecidos

Mencionemos algunas dificultades que puede encontrar un estudiante (o candidato estudiante):

— **Dificultades de orden financiero:** Corregidas por las becas de estudios concedidas por los cantones y subvencionadas por la Confederación; existen todavía demasiadas disparidades entre los cantones; sería conveniente armonizar los importes de las becas y los criterios de concesión. Los estudiantes que se benefician de una beca informan al servicio de becas en cuestión de la evolución de sus estudios. Por consiguiente, no pueden prorrogar su estancia en la Universidad indefinidamente sin motivo válido. Los cantones y la Confederación conceden becas a los miembros de países en vías de desarrollo o dentro del marco de intercambios con el extranjero.

— **Dificultades de orden social:** Si un niño no vive en un medio informado está, evidentemente, desfavorecido; la escuela tiene que orientarle ante estas dificultades; las medidas que se toman actualmente no son suficientes.

— **Problemas de los estudiantes casados y con hijos:** Se crean jardines de infancia en las Universidades; los cursos parciales deberían desarrollarse para los «Werkstudenten».

### 2.2. Tendencias de los efectivos

El número de estudiantes de las escuelas superiores suizas pasó de 21.281 en el semestre de invierno 1960-61, a 54.198 en el semestre de invierno 1976-77 (véase cuadros 1 y 2).

El número de estudiantes de las E.T.S. pasó de 5.452 a 6.886 en 1975. Para el conjunto de las E.T.S. se observa entre 1972 y 1976 una **disminución de los efectivos del 7,8 por 100**. Esta disminución es debida, sobre todo, a las **E.T.S. de la noche (menos del 25 por 100)**. En cambio, en las E.T.S. de horario completo se observa una progresión del 0,6 por 100. Hay que señalar, sin embargo, que de 1954 a 1972 los efectivos han aumentado en más del 300 por 100.

Las **reservas de plazas de estudios** son, en su conjunto, para las E.T.S. muy superiores a la demanda (para el año 1976 estas reservas son del orden del 30 por 100 para las E.T.S. con horario completo y del 56 por 100 para las E.T.S. nocturnas). La diferencia entre las plazas disponibles y el número de estudiantes varía de una E.T.S. a otra y según las secciones. Como término medio se observa que las secciones de electrotecnia y electrónica son las que mayor asistencia registran (1976). (**Fuentes:** Tercer informe CSS, 1977.)

Las estadísticas que tenemos actualmente no permiten ofrecer información precisa sobre las demás secciones del sector terciario. Según una encuesta del sector suizo de la ciencia, se estima en unas 30.100 unidades aproximadamente (de las cuales 14.000 son principiantes y 2.200 titulares de madurez) el número de estudiantes que han iniciado una carrera universitaria en 1975-76 (véase cuadro página siguiente.)

Las previsiones en cuanto al número de estudiantes realizadas por el Consejo de la Ciencia, dentro del marco de su tercer informe, se refieren a la evolución de los efectivos de los estudiantes suizos.

Según los expertos, los efectos que la coyuntura económica ha hecho probablemente sentir en el plano universitario (como la disminución de

	Alumnos
Escuelas de formación de docentes ... .. .	7.425
Escuelas sociales ... .. .	1.800
Escuelas paramédicas ... .. .	7.600
Comercio, transporte, administración, turismo ... .. .	3.100
Media, información, comunicaciones ... .. .	620
Escuelas técnicas (E.T.S.) y agrícolas ... .. .	9.500

FUENTE: Tercer informe C.S.S., 1977.

efectivos en las ciencias de ingeniería, en las ciencias económicas y sociales, por ejemplo), si bien apreciables, no pueden modificar radicalmente la magnitud de los efectivos de estudiantes futuros. En este sentido, el impacto del mercado del trabajo y su aspecto premonitorio no se tienen que dejar de lado. Sin embargo, si bien a plazo medio este impacto se relaciona con modificaciones de distribución entre grupos de estudios, no puede producir una disminución en la propensión a emprender estudios universitarios por el hecho de que cualquier alternativa a un nivel anterior se encuentra también fatalmente cerrada.

Por el contrario, el estado precario del mercado del trabajo puede hacer que un número mayor todavía de jóvenes se decida a iniciar estudios superiores. Se supone, evidentemente, que el acceso a los estudios superiores permanece libre.

Además, teniendo en cuenta el libre acceso a los estudios, el reciente esfuerzo que tiende a facilitar todavía más este acceso, el empuje demográfico en sí (que se concreta en un aumento de la escolarización a nivel de los gimnasios) y la propensión a realizar estudios superiores incluida en la previsión del número de estudiantes principiantes, el porcentaje de escolarización de la población residente de 20 a 29 años tendrá que aumentar todavía hasta 1984-86 en una proporción, sin embargo, menor que la registrada en el período 1960-70 a 1975-76 (véase cuadro 3) para estabilizarse seguidamente. La escolarización del grupo de edad 20-24 años pasaría del 8,9 por 100 en 1975 al 11 por 100 aproximadamente en 1985.

En 1975-76 existe casi la misma proporción de estudiantes de 19 años de edad con relación a la población residente de 19 años que de estudiantes de 26 años con relación a todos los que tienen 26 años. En 1969-70 solamente la proporción de los 26 años era un 60 por 100 superior a los de los 19. Entretanto, la progresión de escolarización de los 19 años ha sido del orden del 80 por 100 (se vuelve a encontrar la misma cifra que para los principiantes de menos de 20 años).

Esto nos permite ver las condiciones de expansión del sistema, así como el aumento de la escolarización de la población residente en el plano universitario. Ahora bien, si existe progresión, ésta es mucho más notable de 1969-70 a 1975-76 para los **19 y 21 años**.

Desde otro punto de vista, los porcentajes de escolarización son más fuertes para los 21-23 años, independientemente del año de observación. Así, la primera indicación sitúa un aumento de la frecuencia de las edades

CUADRO 1

## ESTUDIANTES SEGUN EL GRUPO DE ESTUDIOS, LA ESCUELA SUPERIOR Y EL SEXO (SIN E.P.F.). SEMESTRE DE INVIERNO 1976/77

Grupos de estudios	Sexo	Basilea	Berna	Friburgo	Ginebra	Lausana	Lucerna	Neuchâtel	Saint-Gall	Zurich	Total	Semestre invierno 1960/61
												Cifras globales
Teología .. ...	T	142	135	306	70	84	162	39	—	151	1.089	855
	F	28	29	18	25	19	30	10	—	45	204	52
Derecho .. ...	T	770	1.249	597	744	715	—	225	—	2.131	6.431	4.058
	F	198	215	101	273	218	—	64	—	411	1.480	432
Ciencias Económicas y Sociales ... ..	T	444	561	621	1.010	813	—	236	1.696	1.215	6.596	743
	F	63	45	86	329	215	—	52	140	153	1.083	17
Medicina ... ..	T	1.607	1.638	269	1.257	1.137	—	61	—	2.651	8.620	3.355
	F	371	347	61	389	280	—	32	—	643	2.123	495
Letras ... ..	T	1.368	1.686	1.518	1.441	787	—	567	—	4.686	12.153	4.239
	F	566	704	701	921	486	—	282	—	2.146	5.806	1.869
Ciencias ... ..	T	1.133	1.508	558	1.310	836	—	479	—	1.957	7.781	4.125
	F	240	294	125	419	302	—	95	—	444	1.920	549
Otros sectores ..	T	7	86	—	2.017	259	—	146	—	—	2.515	—
	F	3	34	—	1.278	200	—	107	—	—	1.622	—
TOTAL ... ..	T	5.471	6.863	3.969	7.849	4.631	162	1.753	1.695	12.791	45.185	17.375
	F	1.469	1.668	1.092	3.634	1.720	30	643	140	3.842	14.238	3.414

T = Total.

F = Sexo femenino.

FUENTES: Estadística de estudiantes, semestre de invierno 1976/77 de la Oficina Federal de Estadísticas (B.F.S.). Anuario Estadístico de Suiza, 1961.

- COBO SUERO

● La Educ.  
Sup. en el  
mundo  
Marcea.

# FEBRERO

1992

29 Días

1992

**FEBRERO**

Semana 8

**MARZO**

L M M J V S D

L M M J V S D

					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	

# 23

						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

54-312

## DOMINGO

San Policarpo, obispo

CUADRO 2

**ESTUDIANTES DE LAS ESCUELAS POLITÉCNICAS FEDERALES SEGUN LA SECCION/DEPARTAMENTO Y EL SEXO**

Semestre de invierno 1976/77					Semestre de invierno 1960/61
Departamento	Sexo	Lausana	Zurich	Total	Cifras globales
EPF ... ..	T	1.857	7.156	9.013	3.941
	F	169	716	885	173
Arquitectura ... ..	T	287	784	1.071	—
	F	65	116	181	—
Ingeniería Civil ...	T	266	515	781	—
	F	8	5	13	—
Mecánica ... ..	T	238	836	1.074	—
	F	1	6	7	—
Electrotecnia ... ..	T	337	987	1.324	—
	F	9	7	16	—
Química .. ...	T	130	640	770	—
	F	22	29	51	—
Farmacia ... ..	T	—	369	369	—
	F	—	208	208	—
Ciencias Forestales.	T	—	267	267	—
	F	—	12	12	—
Agricultura ... ..	T	—	620	620	—
	F	—	76	76	—
Ingeniería Rural y Topografía ... ..	T	99	272	371	—
	F	3	11	14	—
Matemáticas y Física ... ..	T	465	900	1.365	—
	F	59	65	124	—
Matemáticas ... ..	T	88	—	88	—
	F	15	—	16	—
Física ... ..	T	179	—	179	—
	F	17	—	17	—
Curso de Matemáticas especiales.	T	198	—	198	—
	F	26	—	26	—
Ciencias Naturales.	T	—	793	793	—
	F	—	124	124	—
Materiales ... ..	T	35	—	35	—
	F	2	—	2	—
Gimnasia - deportes.	T	—	173	173	—
	F	—	57	57	—

T = Total.

F = Sexo femenino

FUENTES: Estadística de estudiantes, semestre invierno 1976/77 de la Oficina Federal de Estadística (B.F.S.).

Anuario Estadístico de Suiza, 1961.

bajas, característica de un sistema de expansión, y la segunda, a pesar de un aumento en el nivel de escolarización de la población residente, proporcióna las edades de punta (y de salida) del sistema.

**EVOLUCION DE LOS PORCENTAJES DE ESCOLARIZACION DE LA POBLACION RESIDENTE DE SUIZA EN EL PLANO DE LOS EFECTIVOS DE ESTUDIANTES DE LAS ESCUELAS SUPERIORES**

(Por año de edad de 19 a 27 años, de 1969/70 a 1975/76)

Los efectivos de estudiantes comprenden aquí los estudiantes suizos, por una parte, y, por otra, los estudiantes extranjeros domiciliados en Suiza antes de comenzar sus estudios superiores

CUADRO 3

Edades	1969/70 %	1971/72 %	1973/74 %	1975/76 %
19 años ... ..	1,5	1,7	2,2	2,7
20 años ... ..	2,9	3,4	4,4	4,9
21 años ... ..	3,5	4,4	5,1	5,7
22 años ... ..	4,2	4,7	5,1	5,7
23 años ... ..	3,8	4,5	4,8	5,3
24 años ... ..	3,7	4,0	4,3	4,8
25 años ... ..	3,1	3,4	3,5	3,8
26 años ... ..	2,4	2,7	2,6	2,9
27 años ... ..	1,6	1,9	1,9	2,2

FUENTES: Población residente en Suiza por año de edad, B.F.S., Berna, Estadística de estudiantes, SIUS-BFS, Berna.

La duración de los estudios desempeña, evidentemente, una función importante, pero ante todo el predominio de las edades bajas en esta estructura subraya el carácter expansionista de los efectivos del sistema universitario. En cambio, la estructura de edad de los extranacionales, más llana, ya no da la imagen de una expansión notable.

Según los cálculos realizados, el número de estudiantes suizos debería crecer hasta 1985-86 (1983 en lo relativo a los principiantes).

Con relación a 1976, el aumento del número de estudiantes suizos sería del 43 por 100, o sea de cerca de 18.500 estudiantes.

Esta previsión no se parece, sin embargo, en absoluto a la previsión de un número de «plazas» de estudios.

Esta previsión se realiza dentro del marco de los trabajos del tercer informe del C.S.S. en términos de «estudiantes que tienen su domicilio en Suiza antes de comenzar sus estudios superiores», a pesar de que tales datos sólo estén disponibles desde 1973-74. La proporción de estudiantes de nacionalidad extranjera, pero que responde a la definición anterior (por consiguiente, que están establecidos en Suiza) se consideró estable, en el plano de los principiantes, para el período de la previsión.

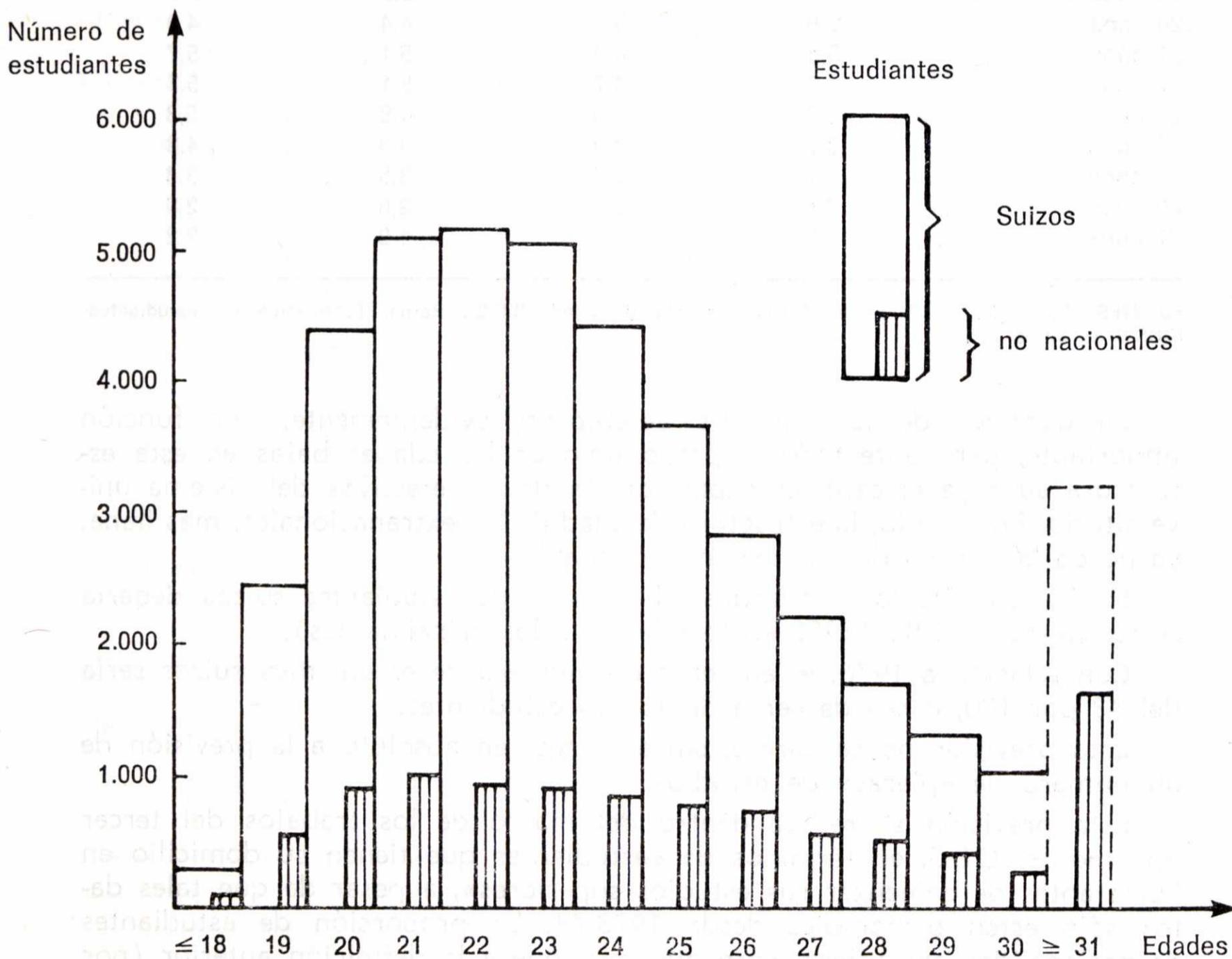
De 1975-76 a 1986-87, el año de los efectivos máximos, la expansión del número de estudiantes es del 25 por 100, o sea de cerca de 11.500 estudiantes. La escolarización de la población residente de 20-24 años pasa del 8,9 por 100 en 1975 al 10,75 por 100 en 1985; la de la población de 20-29 años, del 4,25 al 5,55 por 100.

En cuanto a la previsión del número de estudiantes principiantes suizos por grupo de estudios sería la siguiente:

En cuanto a los efectivos femeninos, hay que retener una actitud media; en sí, una coyuntura económica mala no tendría que reducir su progresión en el plano universitario, tanto más cuando que **las hipótesis hechas a nivel secundario son favorables a un aumento por parte de las chicas en los efectivos de alumnos.**

CUADRO 4

**ESTRUCTURA DE EDAD DE LOS ESTUDIANTES DE NACIONALIDAD SUIZA Y DE LOS ESTUDIANTES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA (1975/76)**

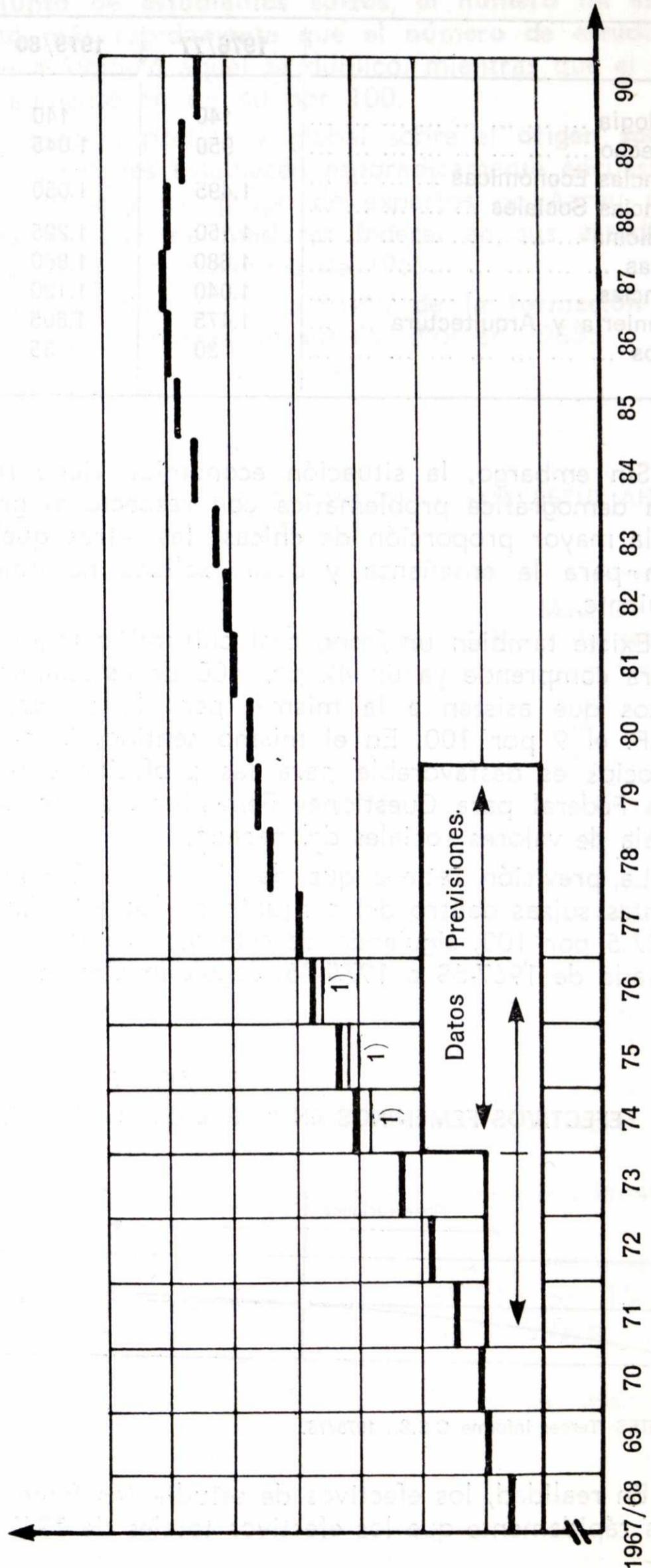


FUENTES: Estadística de estudiantes, SIUS-BFS, Berna, 1976. Tercer informe C.S.S., Berna, 1977.

CUADRO 5

DATOS Y PREVISIONES DEL NUMERO DE ESTUDIANTES SUIZOS

(ver definición siguiente)



1) De nacionalidad suiza.

CUADRO 6

**PREVISION DEL NUMERO DE ESTUDIANTES PRINCIPIANTES SUIZOS POR GRUPOS DE ESTUDIOS (1976/1986)**

	1976/77	1979/80	1982/83	1985/86
Teología ... ..	140	140	160	160
Derecho ... ..	950	1.045	1.170	1.180
Ciencias Económicas ... ..	1.495	1.650	1.890	1.930
Ciencias Sociales ... ..	1.150	1.225	1.360	1.375
Letras ... ..	1.680	1.860	2.110	2.125
Ciencias ... ..	1.040	1.120	1.255	1.260
Ingeniería y Arquitectura ... ..	1.475	1.605	1.830	1.855
Otros ... ..	30	35	40	40

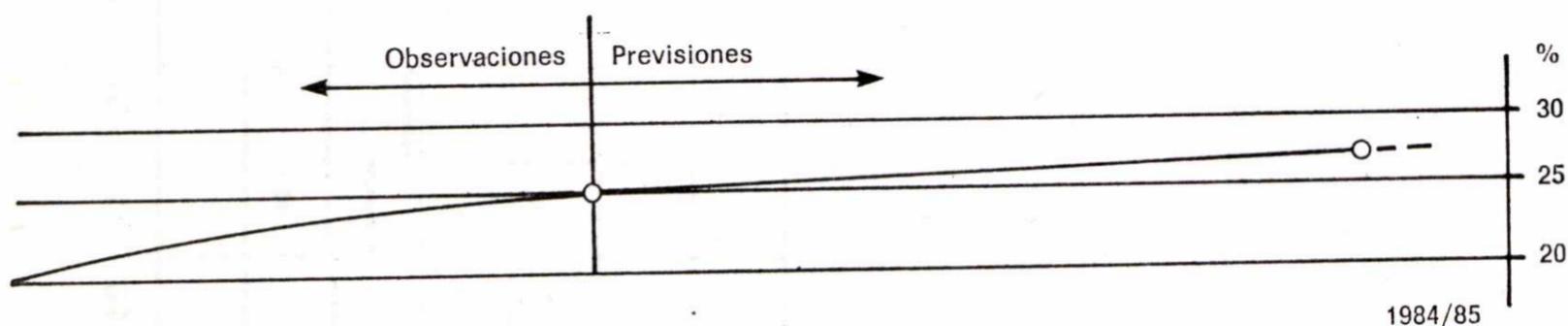
Sin embargo, la situación económica viene reforzada por una coyuntura demográfica problemática con respecto al grupo de estudios que tiene la mayor proporción de chicas: las letras que comprenden la preparación para la enseñanza y cuyas salidas naturales disminuyen, por consiguiente.

Existe también un freno casi cultural o regional: la Universidad de Ginebra comprende ya un 42 por 100 de estudiantes femeninos del total de suizos que asisten a la misma, pero la de Berna el 24 por 100 y las E.P.F. el 9 por 100. En el mismo sentido, la situación coyuntural de los negocios es desfavorable para las profesiones femeninas: según la Comisión Federal para Cuestiones Femeninas, existe el riesgo de volver a una escala de valores sociales del pasado.

La previsión retiene que de 1975-76 a 1984-85 el porcentaje de estudiantes suizas dentro del conjunto de los estudiantes suizos pasaría del 25 al 27,5 por 100, siguiendo de este modo una progresión menor que la observada de 1967-68 a 1975-76. Seguidamente se estabilizará.

CUADRO 7

**EFFECTIVOS FEMENINOS EN % DEL CONJUNTO DE ESTUDIANTES SUIZOS**



FUENTES: Tercer informe C.S.S., 1975/76.

En realidad, los efectivos de estudiantes femeninos se han incrementado más rápidamente que los efectivos totales de 1967-68 a 1975-76.

La proporción de chicas es, sin embargo, siempre más elevada entre los estudiantes extranjeros que entre los suizos: respectivamente, 32,9 y 25,3 por 100 en 1975-76.

En lo relativo al **conjunto de estudiantes suizos, el número de estudiantes femeninos aumentó más rápidamente que el número de estudiantes masculinos.** De 1967-68 a 1975-76 aquél se duplicó, mientras que el número de estudiantes sólo aumentó en un 40 por 100.

No se dispone de información precisa y global sobre el **origen social** de los estudiantes. Las universidades establecen esporádicamente encuestas. En 1971 nuestra oficina solicitó a un grupo de expertos de Aarau que analizase los éxitos de los titulares de madurez federal en sus estudios. El análisis en cuestión abarca los principiantes de 1965.

En este contexto se aborda también la cuestión **de la formación de los padres** de los estudiantes que comenzaban sus estudios en 1965:

CUADRO 8

**NIVEL PROFESIONAL DE FORMACION DE AMBOS PADRES DE LOS ESTUDIANTES QUE COMIENZAN SUS ESTUDIOS EN 1965**

Nivel de formación	Padres En % del total	Madres En % del total
Formación académica ... ..	28,1	6,7
Escuela Técnica Superior ... ..	23,2	22,1
Escuela Profesional ... ..	37,7	33,5
Aprendizaje ... ..	3,6	8,8
Otra formación profesional ... ..	1,6	2,2
Ninguna ... ..	5,5	26,4
TOTAL ... ..	100,0	100,0

FUENTE: H. Ries, Estudios en escuelas superiores suizas, segunda parte.

**Y la profesión del padre:**

La Universidad de Zurich publicó en 1975 un estudio relativo a sus estudiantes que confirma estos datos.

Las demás secciones del sector terciario se refieren aproximadamente a las **clases de edad** siguientes (ver cuadro 9).

En 1975-76, de los 31.000 estudiantes de estas escuelas, 2.200 eran titulares de certificados de madurez. Para el mismo año, el 13,5 por 100 de las clases de edad 20-21 años pasaban a escuelas parauniversitarias y el 5,4 por 100 a la Universidad (E.P.F. incluidas).

No existen previsiones precisas acerca de la evolución de los efectivos de estas diversas secciones.

CUADRO 9

PROFESION DE LOS PADRES DE LOS ESTUDIANTES QUE COMIENZAN  
SUS ESTUDIOS EN 1965

(En % del total)

Profesión	%	%
TRABAJADORES ... ..		10,3
— Trabajadores sin especializar ... ..	1,3	
— Trabajadores especializados ... ..	1,8	
— Trabajadores cualificados ... ..	3,6	
— Capataces ... ..	1,7	
— Jefes de taller ... ..	1,9	
EMPLEADOS/FUNCIONARIOS ... ..		46,8
— Auxiliares administrativos ... ..	0,2	
— Empleados/funcionarios sin función directiva ... ..	8,3	
— Empleados/funcionarios medios ... ..	13,9	
— Empleados/funcionarios superiores ... ..	12,1	
— Empleados/funcionarios directivos ... ..	11,8	
PROFESORES ... ..		8,2
— Profesores de enseñanza primaria ... ..	2,7	
— Profesores de enseñanza secundaria ... ..	1,7	
— Profesores de escuelas profesionales ... ..	0,2	
— Profesores de escuelas medias ... ..	2,1	
— Profesores de escuelas superiores ... ..	1,5	
INDEPENDIENTES ... ..		33,5
— Agricultores (pequeñas explotaciones) ... ..	2,1	
— Agricultores (explotaciones medias/grandes) ... ..	2,2	
— Industriales autónomos ... ..	7,0	
— Comerciantes detallistas autónomos ... ..	3,5	
— Comerciantes mayoristas autónomos ... ..	1,7	
— Empresarios (hasta 100 colaboradores) ... ..	5,2	
— Empresarios (más de 100 colaboradores) ... ..	1,6	
— Académicos independientes (inclusive pastores) ... ..	9,4	
— Profesiones artísticas autónomos ... ..	0,7	
DESCONOCIDOS/INVALIDOS ... ..		0,2
TOTAL ... ..		100,0

FUENTE: H. Ries, Estudios en escuelas superiores suizas, segunda parte (1).

(1) Informe publicado en 1975: El éxito en los estudios de los estudiantes que poseen un certificado de madurez, de la Comisión Confederada de Madurez. H. Ries y diversos documentos de trabajo.

2.3. Eficacia de la enseñanza terciaria

Tal como mencionábamos anteriormente, la **duración** de los estudios varía según las universidades y según las facultades. Algunos estudios están reglamentados (E.P.F., medicina principalmente); se procede a exámenes intermedios; en otros casos únicamente hay que presentarse a los exá-

CUADRO 10

	Clases de edad	Distribución por sexo (aproximado)		
		F	en %	M
Escuelas de formación de docentes ... ..	18 a 21 años	70		60
Escuelas sociales ... ..	20 a 23 años	50		50
Escuelas paramédicas ... ..	18 a 22 años	90		10
Comercio, transporte, administración, turismo ... ..	19 a 21 años	60		40
Media, información, comunicaciones ... ..	20 a 23 años	75		25
Escuelas técnicas (E.T.S. y agrícolas) ... ..	20 a 24 años	2		98

CUADRO 11

Especialidad	Duración mínima reglamentada de los estudios (1)		Tiempo de permanencia medio en la Universidad (2)
	Para finalizar los estudios (núm. de semestre)	Para el doctorado (núm. de semestre)	Ejemplo del curso 1965 (número de semestres) (Licencia/diploma)
Teología (evangélica) ... ..	7-8	7-10	
Teología (católica) ... ..	10-12	14-16	11,5
Teología (católica cristiana) ... ..	8	*	
Derecho ... ..	6-8	10-12	12,5
Ciencias económicas y sociales.	6-8	10-12	10,9
Ciencias políticas ... ..	6-8	12-16	9,9
Sociología ... ..	6-8	*	—
Medicina ... ..	13	*	13,9
Odontología ... ..	10	*	—
Veterinaria ... ..	10	*	—
Farmacia ... ..	11	*	—
Filosofía (I) ... ..	7-8	*	10,6
(Profesión de enseñanza secundaria-media) ... ..	6-7	—	7,2
Filosofía (II) ... ..	6-8	*	11,3/13,0
Ingeniería ... ..	8	*	10,4
Arquitectura ... ..	8-10	*	11,5

(1) Guía de Estudios Suiza, 1974, Berna, 1973, y Escuela Superior de Suiza (editor: Schweiz, Zentralstelle für Hochschulwesen).

(2) H. Ries/H. Kriesi: Estudios en las Escuelas Superiores suizas, parte V, Aarau, 1974.

\* No reglamentado.

E. Garke, Departamento de Ciencia e Investigación, 1974.

menes finales. La tendencia es de implantar una reglamentación más sistemática. En cuanto a la duración efectiva de los estudios, se prolonga frecuentemente más allá de los plazos reglamentarios, si existen. El paso de un ciclo a otro depende nuevamente de la carrera elegida y de la universidad (salvo para la medicina regulada a nivel federal). En algunas especialidades, por ejemplo, y en ciertas universidades, la licencia de segundo ciclo es indispensable para hacer el doctorado. La tabla (cuadro 11) proporciona, a grandes rasgos, cierta información en este sentido.

Para las demás carreras del sector terciario los reglamentos son más precisos y deben respetarse por lo general; varían, sin embargo, según las instituciones y según los diplomas expedidos.

CUADRO 12

<b>Escuelas de formación de docentes:</b>	
— Secundaria de primer ciclo ... ..	3 años.
— Profesora de artes domésticas y de jardines de infancia ... ..	2 a 4 años.
— Profesores de formación profesional ... ..	1 a 2 años.
	3 a 4 años
<b>Escuelas sociales:</b>	
— Servicio social ... ..	(escuela nocturna)
— Enseñanza especializada ... ..	2½ años.
— Pedagogía curativa ... ..	2 a 3 años.
<b>Escuelas paramédicas:</b>	
— Personal asistente ... ..	3 años.
— Medicina terapéutica ... ..	2 a 3 años.
— Medicina técnica ... ..	2 a 3 años.
Comercio, transporte, administración, turismo ... ..	6 meses a 2 años.
Media, información, comunicación ... ..	2 a 4 años.
<b>Escuelas técnicas superiores (E.T.S.), escuelas agrícolas:</b>	
— E.T.S. ... ..	3 a 4 años y medio (escuela nocturna)
— Otras escuelas técnicas ... ..	2½ años.
— Escuelas agrícolas ... ..	1 a 3 años.

Actualmente no existen **numerus clausus en Suiza** (salvo para algunas carreras sociales o paramédicas). Sin embargo, tal como mencionábamos anteriormente, existe el peligro para la medicina y la psicología en particular.

#### FRACASOS/EXITOS EN LOS ESTUDIOS

En su estudio (mencionado anteriormente) el señor Ríes y sus colegas han agrupado a los estudiantes (que comenzaron sus estudios en 1965) según los siguientes criterios:

- Certificado de admisión en la universidad (madurez, examen de admisión, certificado de maestro primario, etc.).

— Tipo de escuela de grado secundario frecuentada (oficial obligada reconocida por la Confederación; escuela oficial o privada no reconocida por la Confederación).

— Universidad y disciplina estudiada.

Para cada grupo, los expertos han calculado los porcentajes para tres categorías de estudiantes que han acabado sus estudios con éxito, han abandonado sus estudios y «eternos».

Según los grupos, los porcentajes de éxitos varían entre el 40 y el 79 por 100 y las proporciones de estudiantes que abandonaron sus estudios entre el 7 y el 22 por 100, excluyendo a los «eternos».

CUADRO 13

Variable	Controlado por		Exito		Interrupción		Diferencia	
			T	H	T	H	E	A
Escuela superior	Sexo	w	58,6	79,8	9,4	25,6	23,2	16,2
		m	49,3	84,9	2,3	17,8	35,6	15,5
	Edad	j	54,3	85,7	1,2	16,4	31,4	15,2
		a	47,4	70,3	12,5	26,3	22,9	13,8
	Capa	US	38,7	100,0	0,0	28,6	61,3	28,6
		MS	46,6	85,7	8,7	20,7	39,1	12,0
		OS	50,0	81,8	0,0	18,2	31,8	18,2
	Certificado de admisión	EM	52,9	88,2	0,0	15,6	35,3	15,6
		EK	37,5	77,8	10,3	22,1	40,3	11,8
		KM	26,3	73,3	0,0	34,2	47,0	34,2
	Especialidades	MEI	64,4	73,0	4,6	7,7	8,6	3,1
		JUS	51,3	75,6	0,0	12,9	24,3	12,9
		OEK	50,0	75,0	7,3	31,3	25,0	24,0
		SOZ	36,8	70,4	11,1	23,6	33,6	12,5
		PHIL	37,2	57,9	6,3	23,3	30,7	17,0
		HIST	25,0	81,8	8,0	42,1	56,8	34,0
		NAT1	34,3	96,0	0,0	34,3	61,7	34,3
	NAT2	26,2	60,8	0,0	14,1	34,6	14,1	
	Diferencia media							35,7

- j = Jóvenes estudiantes con edad de matriculación de hasta 22 años.
- ä = Estudiantes mayores con edad de matriculación de 22 años y más.
- US = Capa inferior.
- MM = Capa media.
- OS = Capa superior.
- EM = Certificado de madurez de escuelas medias suizas reconocidas.
- MK = Certificado de madurez de la Comisión Confederal de madurez.
- KM = Certificado de madurez cantonal.
- BS usw. = Abreviatura de las escuelas superiores.
- TH = Teología.
- MED = Medicina.

- JUS = Derecho.
- CEK = Ciencias económicas.
- SOZ = Ciencias sociales.
- PHIL = Ciencias filológicas.
- HIST = Ciencias históricas.
- NAT 1 = Ciencias exactas.
- NAT 2 = Ciencias naturales.
- ARCH = Arquitectura.
- ING = Ingeniería.

Las estudiantes, los estudiantes de más edad y los que proceden de las clases sociales inferiores abandonan, por consiguiente, con mayor frecuencia sus estudios que los estudiantes de sexo masculino, los jóvenes y los de las clases superiores. En cambio, no se observa diferencia o solamente diferencias poco importantes para el porcentaje de éxito en los estudios.

De modo general se puede decir que las estudiantes, los estudiantes de más edad y los que proceden de las clases sociales inferiores tienden a abandonar sus estudios cuando se encuentran frente a la alternativa de «seguir o pararse», mientras que los estudiantes de sexo masculino, los jóvenes y los que proceden de las clases superiores se deciden más bien a continuar sus estudios.

FUENTES: H. RIES: «Exito en los estudios de los estudiantes con certificado de madurez de la Comisión Confederal de Madurez», 1975.

Debido al nivel elevado de cursos dispensados en las E.T.S., el porcentaje de fracasos y abandonos (diferencia entre el número de estudiantes admitidos y el número de diplomados medido a lo largo de cinco años) es, por término medio, muy grande. Varía del 3 al 60 por 100 para las E.T.S. con horario completo (media entre el 10 y el 30 por 100). Para las E.T.S. nocturnas, la variación es del 20 al 70 por 100 (media entre el 40 y el 50 por 100).

En cuanto a las demás carreras, no disponemos de la información necesaria.

CUADRO 14

	% P.N.B.
1965 ... ..	0,52
1966 ... ..	0,62
1967 ... ..	0,66
1968 ... ..	0,67
1969 ... ..	0,72
1970 ... ..	0,78
1971 ... ..	0,87
1972 ... ..	0,88
1973 ... ..	0,95
1974 ... ..	0,98
1975 ... ..	1,03

FUENTES: Anuario Estadístico de Suiza.

## 2.4. Coste de la enseñanza terciaria

Con relación al producto nacional bruto (P.N.B.), la evolución de los gastos para las universidades (E.P.F. incluidas) (gastos de funcionamiento y de inversiones, con exclusión de las becas) es la del cuadro 14.

En cuanto a los gastos realizados a favor de las universidades (E.P.F. incluidas), con relación a los **gastos totales de los poderes públicos**.

Gastos totales de la Confederación, de los cantones y de los municipios (1):

CUADRO 15

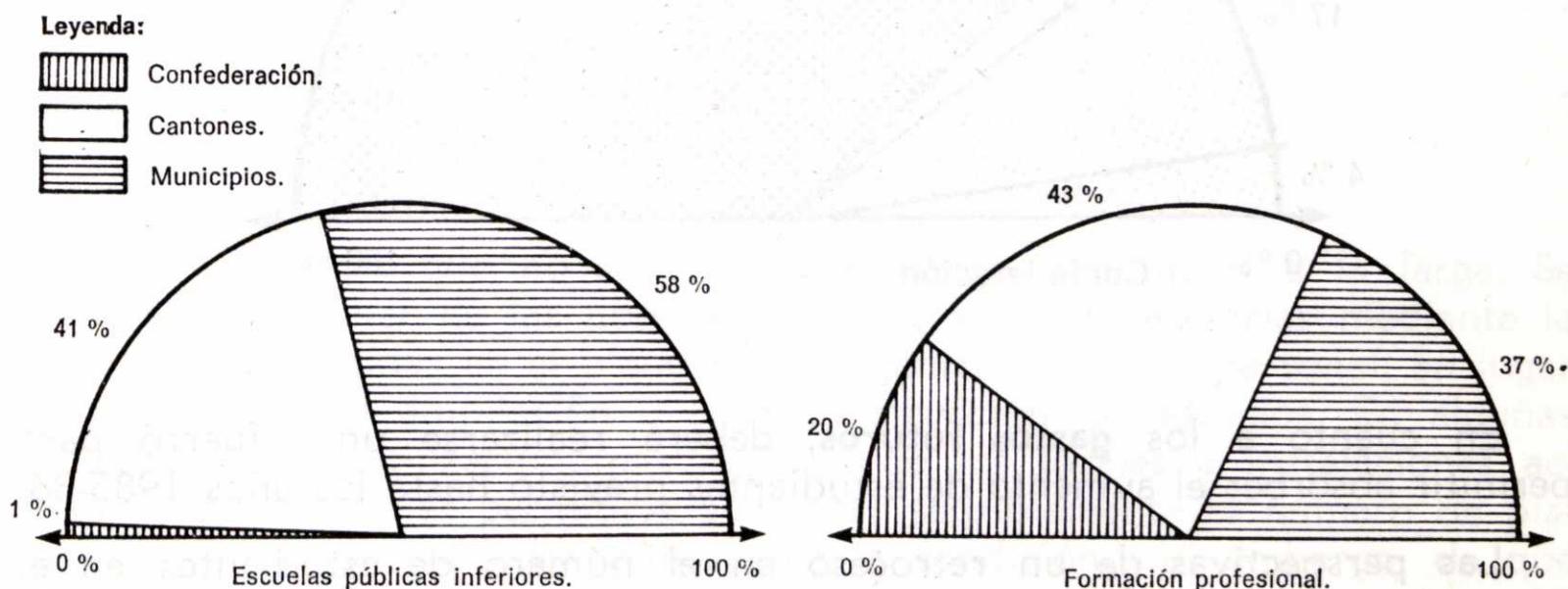
	%
1970 ... ..	3,63
1971 ... ..	3,84
1972 ... ..	3,85
1973 ... ..	3,99
1974 ... ..	4,01
1975 ... ..	3,90

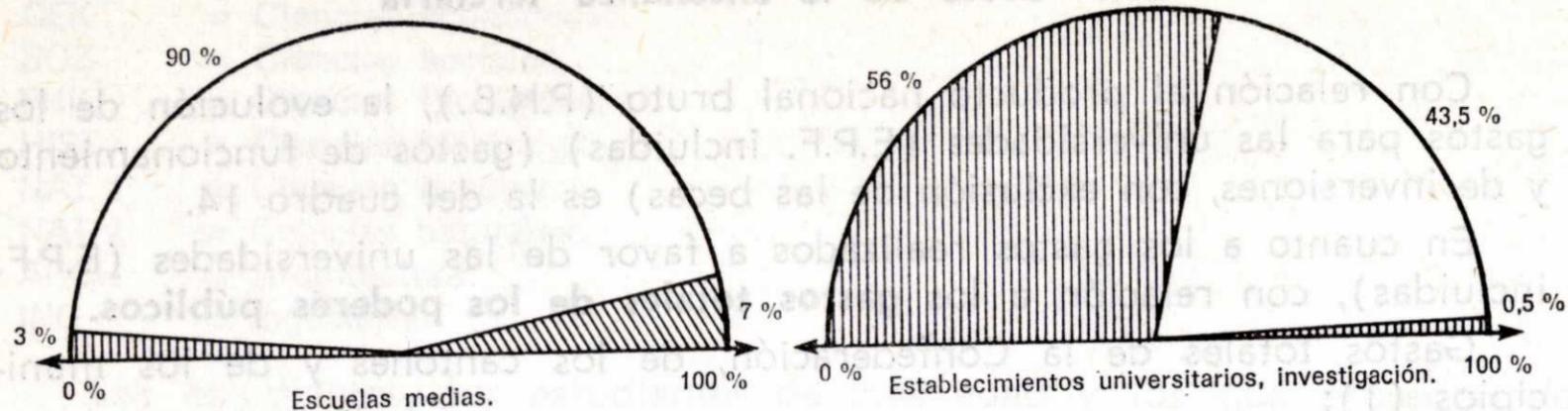
(1) Aunque en el sector universitario los municipios sólo aporten una contribución mínima.

Los histogramas de la figura siguiente indican cómo se distribuyen las colectividades públicas, los gastos de educación y de investigación según los niveles escolares. Las partes indicadas se refieren a la media de los años 1970-74:

CUADRO 16

**DISTRIBUCION DE LOS GASTOS DE ENSEÑANZA Y DE INVESTIGACION SEGUN LAS PARTES PROPORCIONALES DE LA CONFEDERACION, DE LOS CANTONES Y DE LOS MUNICIPIOS EN CADA NIVEL ESCOLAR. MEDIAS DE LOS AÑOS 1970-74**





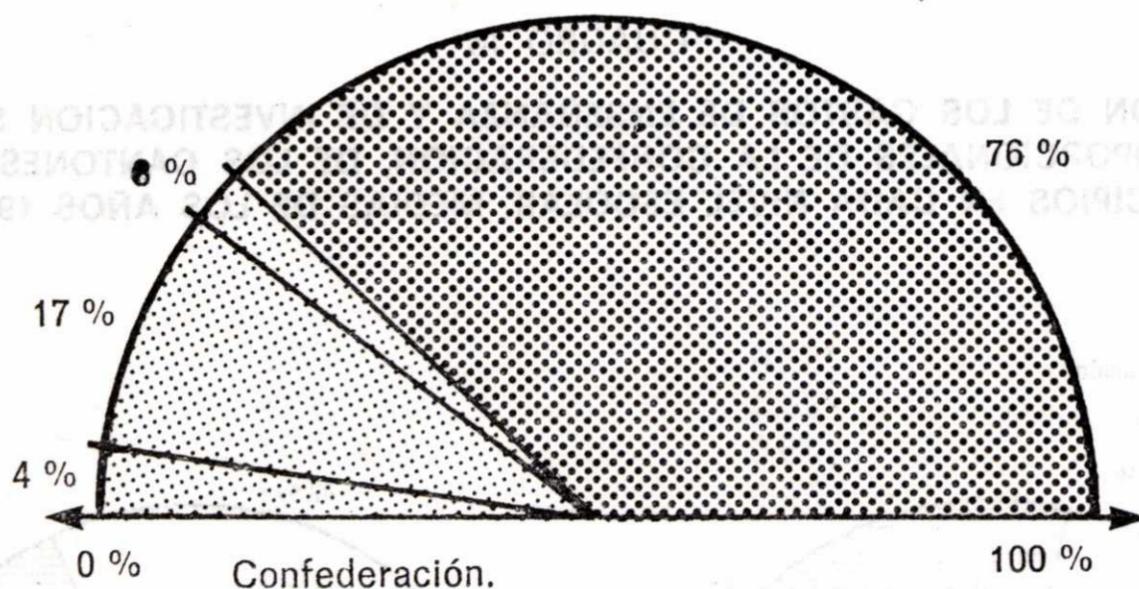
Mientras que la figura siguiente muestra las partes de los niveles escolares en los gastos de enseñanza y de investigación de las colectividades.

Se trata, asimismo, de los valores promedios relativos al período 1970-74:

No se dispone de los datos estadísticos necesarios concernientes a los gastos de las carreras **parauniversitarias** que corren a veces por cuenta de los poderes públicos y están, a veces, subvencionados por instituciones privadas.

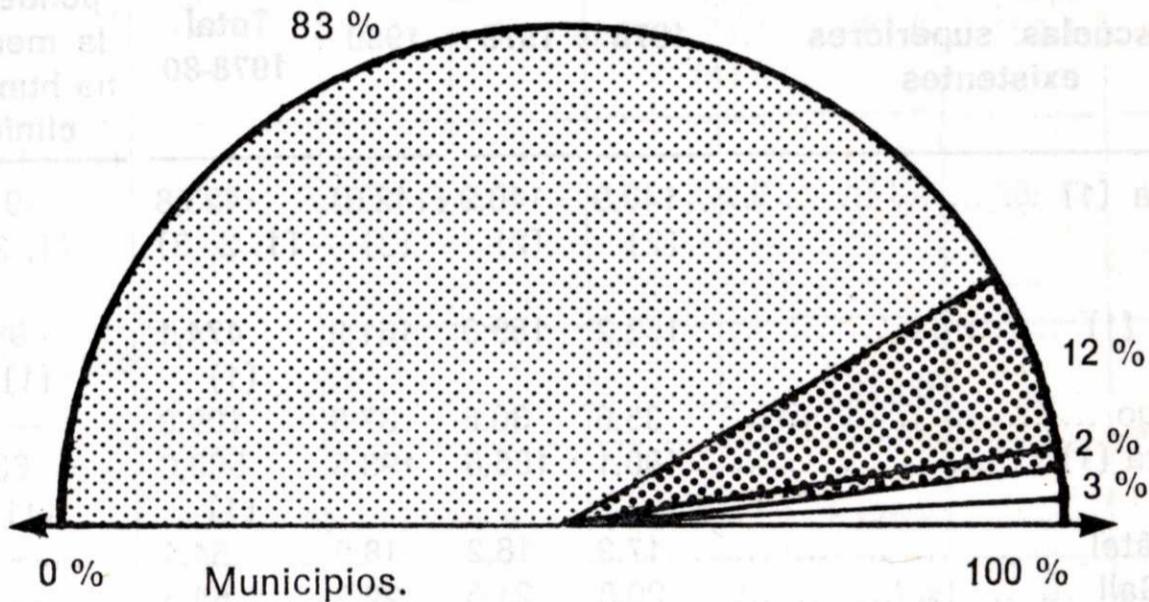
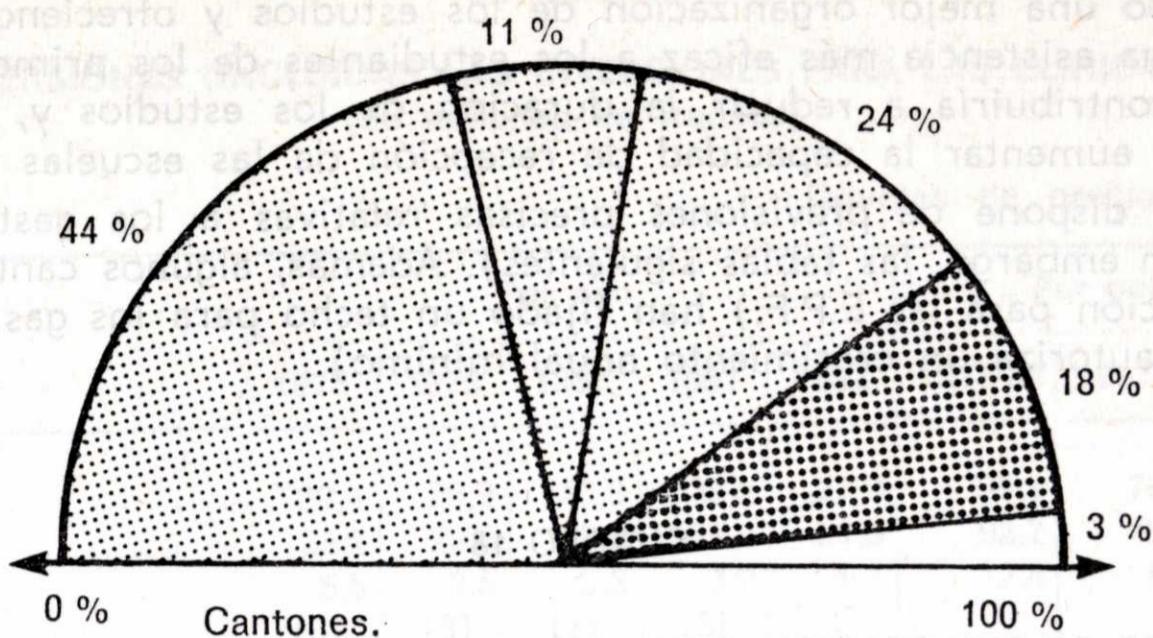
CUADRO 17

**PARTES PROPORCIONALES QUE REPRESENTAN LOS DIVERSOS NIVELES ESCOLARES EN LOS GASTOS DE ENSEÑANZA Y DE INVESTIGACION DE LA CONFEDERACION, DE LOS CANTONES Y LOS MUNICIPIOS. MEDIA DE LOS AÑOS 1970-74**



En cuanto a los **gastos futuros**, deberá realizarse un esfuerzo para permitir absorber el aumento de estudiantes previsto hasta los años 1985-88.

Las perspectivas de un retroceso en el número de estudiantes en el futuro permiten prever de hecho para estos próximos años algunas me-



**Leyenda:**



Escuelas públicas.



Formación profesional.

Escuelas medias.

Universidad e investigación.

No ventilable.

FUENTE: Tercer informe C.S.S.

medidas de urgencia que no serían, sin embargo, aceptables a la larga. Se tratará de disponer de las nuevas plazas de estudio necesarias mediante la adopción de medidas en el plano de la organización y del personal, en lugar de proceder a la ampliación o a la construcción de edificios. En algunas disciplinas, una utilización más racional de los locales e instalaciones actualmente disponibles permitiría aumentar sensiblemente el número de plazas de estudio sin grandes inversiones, a condición, sin embargo, de que los efectivos del cuerpo profesional se incrementasen de modo adecuado.

Asegurando una mejor organización de los estudios y ofreciendo, en particular, una asistencia más eficaz a los estudiantes de los primeros semestres, se contribuiría a reducir la duración de los estudios y, por consiguiente, a aumentar la capacidad de recepción de las escuelas superiores.

No se dispone de previsiones precisas relativas a los gastos futuros (véase, sin embargo, las tablas siguientes). Además, algunos cantones (y la Confederación para las E.P.F.) han fijado un techo para los gastos (únicamente se autoriza un crecimiento anual mínimo).

CUADRO 18

**GASTOS DE EXPLOTACION, INCLUIDOS LOS GASTOS DE LAS CLINICAS UNIVERSITARIAS QUE SE PUEDEN INCLUIR \***

(En millones de francos)

(Nivel de precios en 1975)

Escuelas superiores existentes	1978	1979	1980	Total 1978-80	Corresponden a la medicina humana clínica	1981 (2)	1982 (3)
Basilea (1) ... ..	140,9 (2)	140,9 (2)	(142,0) (3)	423,8 (1, 2, 3)	97,8 (1, 2)	(142,0) (3)	(142,0) (3)
Berna (1) ... ..	153,2	159,0	161,9	474,1 (1)	96,6 (1)	166,7	170,5
Friburgo ... ..	35,6	36,6	37,6	109,8	—	38,5	39,2
Ginebra (1) ... ..	180,1	186,6	193,3	560,0 (1)	68,3 (1)	200,1	207,1
Neuchâtel ... ..	17,3	18,2	18,9	54,4	—	19,8	20,6
Saint-Gall ... ..	20,8	21,5	22,2	64,5	—	22,8	23,6
Lausana ... ..	87,0	96,5	104,0	287,5	59,7 (1)	112,1	120,7
Zurich ... ..	270,4	284,6	296,5	851,5	205,2	310,7	(324,7) (3)
1. Escuelas superiores cantonales ... ..	905,3	943,9	976,4	2.825,6	—	—	—
E.P.F. Lausana ... ..	66,5	67,4	—	—	—	—	—
E.P.F. Zurich ... ..	203,8	204,9	—	—	—	—	—
2. Escuelas superiores federales ... ..	270,3	272,3	—	—	—	—	—
3. Escuelas superiores existentes (1 + 2) ... ..	1.175,6	1.216,2	—	—	—	—	—

\* Para la subvención federal de las universidades cantonales (la Confederación se hace totalmente cargo de las E.P.F.).

(1) Medicina clínica: en parte, estimación de la C.U.S.

(2) Datos inciertos.

(3) Estimación de la C.U.S. (extrapolación).

(4) Parte que corre por cuenta exclusiva del hospital. Ninguna previsión.

CUADRO 19

**INVERSIONES (INCLUIDAS LAS INVERSIONES PARA LAS CLINICAS)**  
(En millones de francos)

(Niveles de precios en 1975)

	Por año					Por período		
	1978	1979	1980	1981	1982	1978-80	1981-82	1978-82
Basilea (1) ... ..	29,4	28,9	40,8	38,2	37,8	99,1	76,0	175,1
Berna (1) ... ..	33,3	29,8	29,6	28,0	21,5	92,7	49,5	142,2
Friburgo ... ..	5,6	3,5	3,3	3,2	5,7	12,4	8,9	21,3
	(3)	(3)	(3)	(3)	(1)			
Ginebra ... ..	43,9	57,1	60,0	60,0	60,0	161,0	120,0	281,0
			(1)	(1)	(1)			
Neuchâtel ... ..	7,2	5,2	4,2	4,1	(1,7)	16,6	5,8	22,4
					(3)			
Saint-Gall ... ..	0,3	0,4	0,3	9,0	14,1	1,0	23,1	24,1
Lausana (1) ... ..	57,7	57,9	45,0	31,6	29,3	160,6	60,9	221,5
Zurich (1) ... ..	119,2	82,9	65,7	82,7	79,7	267,8	162,4	430,2
					(4)			
1. Escuelas superiores cantonales existentes. E.P.F. Lausana ... ..	296,6	265,7	248,9	256,8	249,8	811,2	506,6	1.317,8
E.P.F. Zurich ... ..	—	—	—	—	—	—	—	—
2. Escuelas superiores federales ... ..	110,0	105,0	100,0	—	—	315,0	—	—
3. Escuelas superiores existentes (1 + 2) ...	406,0	370,7	348,9	—	—	1.126,2	—	—
51. Argovia ... ..	3,5	5,0	2,5	0	0	11,0	0	11,0
52. Lucerna ... ..	5,5	8,6	33,1	42,9	40,6	47,2	83,5	130,7
7. Conjunto de escuelas superiores cantonales (1 + 5) ... ..	305,6	279,3	284,5	—	—	869,4	—	—
8. Conjunto de escuelas superiores (3 + 5) ...	415,6	384,3	384,5	—	—	1.184,4	—	—

(1) Inversiones para las clínicas a razón del 40 por 100.

(2) Inversiones para las clínicas: Parte E + R, según la información proporcionada por los cantones.

(3) Series anuales: simples estimaciones.

(4) Valores medios.

FUENTE: Mensaje del Consejo General a las Cámaras, 1976.

**2.5. Investigación en la enseñanza terciaria**

Es evidente que los docentes de las **universidades y de las E.P.F.** tienen que hacer investigación (R). Sin embargo, no existen normas jurídicas al respecto. Incumbe a los docentes tomar iniciativas, efectuar sus

investigaciones y publicar sus resultados; todo ello en virtud del principio de **libertad** de enseñanza e investigación garantizado en nuestras escuelas superiores. Se realiza cierto control por medio de las publicaciones y la gestión de los medios financieros.

Sin embargo, un exceso de descentralización puede traer consigo una dispersión de los esfuerzos. Entre una reglamentación total y la libertad absoluta debe establecerse un equilibrio delicado. No hay que extrañarse, por consiguiente, por el hecho de que los responsables helvéticos se esfuerzen actualmente en definir las modalidades de las acciones a prever en este campo.

La investigación tiene, en efecto, sus propios imperativos, que no pueden influir en las orientaciones de todo el sistema de enseñanza superior. La rareza relativa de los investigadores de gran calidad, la diversidad creciente de las especializaciones, la importancia de los equipos necesarios para dar eficacia a los esfuerzos modernos de investigación, son otros tantos elementos que deben imponer la definición de estrategias globales y parciales y una intensificación de las relaciones entre los establecimientos.

Se dirigen frecuentemente críticas a la administración de las universidades, denunciándose una debilidad que no ha permitido, al parecer, el desarrollo de una verdadera administración universitaria.

Aunque se reconoce la exactitud de algunos reproches, la mayor parte de los medios interesados aducen, sin embargo, que hasta la fecha la organización de la investigación universitaria ha respondido perfectamente a las necesidades.

Se hacía, en efecto, más hincapié en la necesidad de desarrollar las competencias individuales que en la voluntad de racionalizar y canalizar los esfuerzos en cada establecimiento. De este modo las universidades se han esforzado, sobre todo, en ofrecerse una organización favorable para la investigación, facilitando las relaciones de los investigadores con las fuentes de financiación.

De este modo se han ido creando en el interior de las universidades estructuras verticales y horizontales.

Para organizar la investigación en un plano vertical, las universidades suizas han creado numerosos institutos especializados, dirigidos sea directamente por un catedrático, sea —si sus dimensiones lo exigen— por un director asistido por varios catedráticos.

Los mecanismos así establecidos pueden funcionar, de forma armoniosa, gracias a las estructuras horizontales instauradas en todos los establecimientos que están esencialmente constituidas por las comisiones de investigación con subcomisiones que permiten tener especializaciones disciplinares. Estas comisiones, compuestas por investigadores eminentes, tienen como tarea el realizar los programas de investigación y las proposiciones en función de sus méritos científicos, sea para permitir la distribución de los recursos propios que la Universidad concede a la investigación, sea para presentar sus conclusiones a los órganos federales (véase a continuación F.N.) subvencionando la investigación.

El esfuerzo de investigación de las universidades se ha desarrollado, por consiguiente, hasta la fecha esencialmente dentro de un espíritu de «laissez-faire» que confía ampliamente en los esfuerzos individuales. Sin embargo,

hay que reconocer que un clima de competencia intensa ha constituido desde hace varios decenios el resorte esencial del desarrollo de la investigación universitaria.

Esta competencia se establece en varios planos.

A nivel nacional la prosperidad relativa y la importancia de los trabajos realizados por los investigadores de las E.P.F. han supuesto un desafío innegable para numerosos universitarios.

En un plano internacional, las relaciones de los científicos suizos con la comunidad científica mundial han sido siempre bastante intensas para permitir una circulación rápida de la información y el refuerzo de un sentido de emulación de los investigadores suizos con relación al extranjero. Este estado de ánimo se ha visto reforzado por las universidades, que no han vacilado, en numerosos casos, en buscar a investigadores extranjeros de calidad.

Muchos observadores consideran, sin embargo, que el esfuerzo de formación de nuevos investigadores y el desarrollo de la investigación desde hace quince años han traído consigo transformaciones profundas que ponen en tela de juicio las estructuras tradicionales.

Algunos universitarios reconocen, en efecto, actualmente que el «laissez-faire» ha conducido a una multiplicación de programas, factor de pesadez. Parece difícil actualmente en algunas universidades concebir nuevos institutos. Por otra parte, la diversificación de las especializaciones impide, en muchos casos, una racionalización y una diversificación de los esfuerzos.

Por consiguiente, en el futuro serán las mismas universidades las que tendrán que elaborar, con el apoyo de las autoridades cantonales y federales, las estrategias que les permitan desempeñar la función que les corresponde en la progresión de la investigación. El refuerzo de la cooperación internacional, la selectividad en la elección de programas y la intensificación de los lazos con los demás establecimientos de enseñanza superior parecen tener que ser, para cada Universidad, los principales resortes en este esfuerzo.

Además, en Suiza se procura mantener la unidad en la enseñanza y la investigación en el seno de las escuelas superiores. Existen muy pocos institutos de investigación extrauniversitarios (1) y en su caso existen relaciones estrechas entre el instituto y una u otra Universidad, cuyo director es catedrático. Los cantones (y la Confederación para las E.P.F.) se hacen cargo de los gastos de infraestructura de la investigación; reciben, sin embargo, subvenciones de la Confederación en virtud de la Ley sobre Ayuda a las Universidades (L.A.U.); aparte de estas subvenciones, la ayuda financiera más importante concedida a las universidades cantonales por la Confederación en el campo de la investigación es la subvención del Fondo Nacional Suizo de la Investigación Científica (F. N.) al que los catedráticos someten sus proyectos de investigación con vistas a recibir subsidios particulares.

En cuanto a las horas de enseñanza reglamentarias, varían según las facultades y según las escuelas superiores. La enseñanza de un profesor ordinario, o de un profesor extraordinario, varía entre seis y diez horas por semana.

---

(1) Que se dedican a la investigación **fundamental**.

Los efectos de la recesión sobre la investigación son apenas perceptibles. Hasta la fecha se observaba, sin embargo, cierto derroche que se está intentando evitar actualmente mediante una mejor utilización de los medios disponibles, una mejor colaboración y división de las tareas. Sin embargo, los cantones deben fijar algunas prioridades en el seno de sus universidades. La Confederación, por su parte, contrae actualmente —y contraerá en el futuro— compromisos considerables en el campo de la investigación. El Gobierno Federal es consciente del hecho de que si tuviese que disminuir sus esfuerzos en este sector, se comprometería seriamente la posición de Suiza en el desarrollo científico internacional. Una política de este tipo privaría a nuestra economía de importantes elementos necesarios para su expansión.

## CAPITULO 3

### ENSEÑANZA TERCIARIA Y MERCADO DEL TRABAJO

Si los poderes públicos han fomentado hasta tal punto el desarrollo de la enseñanza secundaria y superior, en el curso de los últimos decenios lo han hecho, ante todo, para responder a las necesidades de la economía y del Estado en el campo del relevo universitario. En un período de intensa actividad, la economía pedía que la formación superior se ampliase con el fin de disponer del mayor número de jóvenes de formación universitaria en el aparato de producción, la venta y la investigación. Diversos análisis y previsiones de las necesidades han mostrado que el relevo será, asimismo, insuficiente a largo plazo en las profesiones que exijan una formación de este tipo.

Sin embargo, es evidente que las importantes inversiones en el campo de la enseñanza sólo se justifican plenamente si los jóvenes que salen de las universidades encuentran un empleo conveniente al finalizar sus estudios. Las experiencias realizadas en el extranjero muestran claramente que la «producción de universitarios» no puede regularse de modo que corresponda siempre exactamente a las necesidades, incluso si el Estado logra influir en el relevo mediante medidas que limitan las admisiones. Parece ser, sin embargo, que en Suiza los candidatos para los estudios han reaccionado hasta ahora siempre con prontitud a los cambios ocurridos en el mercado del trabajo; por esta razón, en el pasado los titulares de diplomas universitarios no han sido demasiado numerosos más que durante períodos relativamente breves y solamente en ciertos sectores.

Debido a la incertidumbre que reina en cuanto a la evolución del mercado del trabajo, las autoridades evitan centrar su política de la educación en las salidas solamente; por el contrario, la decisiva es la demanda social.

En realidad, las profesiones relacionadas con la construcción acusan cierta saturación. Lo mismo ocurre con la psicología y la sociología. Como el porcentaje de la natalidad está en baja, los docentes se ven y se verán afectados. Los historiadores y los «letrados», en general, que se destinaban, hasta la fecha, en su mayoría a la enseñanza en los gimnasios, pueden tener dificultades en el futuro.

## CAPITULO 4

### R E F O R M A S

- La disminución de los efectivos por clase (que han pasado de 30 a 25, como término medio, estos diez últimos años).
- Al tratarse de la modernización de la enseñanza de las diversas disciplinas, ya han tenido variaciones importantes dos de ellas (matemáticas y segunda lengua nacional).
- De modo general, las mejoras pedagógicas tienden a favorecer en todas las ramas:

- El trabajo en grupo para educar el sentido social y provocar el descubrimiento en común.
- La autonomía del niño y su sentido de las responsabilidades.
- Las actividades creadoras en todos los campos.
- El razonamiento y el «savoir-faire», sin dejar de lado la adquisición de los conocimientos.

#### ENSEÑANZA SECUNDARIA: PRIMER CICLO

Las reformas de estructura se han centrado —en cinco cantones— en la puesta a punto de un grado de observación y de orientación de tres años (G.E., V.S., F.R.) y de cuatro años (N.E. y T.I.), en el que todos los niños permanecen en un mismo establecimiento en lugar de separarse en escuelas primarias y secundarias distintas. En ambos casos se trata de establecimientos que poseen salidas distintas para los grados de madurez, diploma o profesional en los que la permeabilidad hacia arriba es bastante escasa a pesar de los cursos de apoyo previstos. Por esta razón se han iniciado algunas experiencias aisladas —en la Suiza de habla alemana y luego en la de habla francesa— con clases heterogéneas (subdivididas ocasionalmente en grupos) y cursos de niveles en dos o tres disciplinas para intentar poner remedio a esta división vertical.

#### ENSEÑANZA SECUNDARIA: SEGUNDO CICLO

Se ha asistido a una mayor diversificación de los tipos de madurez reconocidos por la Confederación: los tipos D (lenguas modernas) y E (socioeconómico) han venido a añadirse a los tres tipos existentes: A (latín-griego), B (latín-lenguas) y C (ciencias-lenguas). Pero para poder otorgar un certificado de madurez del tipo E varias escuelas superiores de comercio han tenido que adaptar su programa, que conducía a una madurez comercial y no socioeconómica. En cuanto a la renovación de la enseñanza de las diversas disciplinas, la de las matemáticas es la que ha dado lugar a las mayores controversias y que, finalmente, ha sufrido las más profundas modificaciones.

#### ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TECNICA

Se tienen que señalar dos innovaciones importantes de la Ley Federal de 1963 sobre formación profesional y su ordenanza de aplicación de 1965. La primera se refiere a la obligación de los cantones de organizar la orientación profesional de los jóvenes. La segunda se refiere a la nueva reglamentación de los exámenes profesionales y de los exámenes de maestría para los futuros mandos de las empresas: el examen profesional a que se someten los titulares de un certificado de capacidad de final de aprendizaje que han ejercido su profesión durante dos años, por lo menos, mientras que el examen de maestría se reserva para aquellos que han aprobado el examen profesional y ejercen seguidamente su profesión durante dos años.

Sin embargo, en las profesiones que no conocen el examen profesional, tres años de actividad en la profesión permiten presentarse a los exámenes de maestría.

## FORMACION DE LOS DOCENTES

En todos los grados (infantil, primario o secundario) las leyes de varios cantones han previsto una prolongación de la duración de formación para mejorar a la vez la formación profesional de los primeros años y la formación metodológica durante los últimos años.

## ENSEÑANZA SUPERIOR

Los cambios esenciales se sitúan aquí en dos planos: el de la ayuda financiera creciente de la Confederación y el de la introducción de la participación de los cuerpos intermedios y de los estudiantes en las leyes (provisionales y definitivas) sobre las escuelas superiores.

La intervención de la Confederación a favor de la financiación de la enseñanza superior se ha visto jalonada en 1968 al hacerse cargo de la escuela politécnica de la Universidad de Lausana y por la Ley sobre la ayuda a las universidades (L.A.U.; Ley revisada en 1971 en el sentido de una ayuda más sustanciosa todavía). El Parlamento Federal acaba de aceptar una nueva Ley sobre la ayuda a las escuelas superiores y a la investigación; tendría que entrar en vigor el 1 de enero de 1978. Sin embargo, los oponentes lanzaron contra esta Ley un referéndum. El resultado de la votación popular no será necesariamente positivo. Esta nueva Ley tendría que crear las condiciones que permitiesen utilizar los medios disponibles para las escuelas superiores, de modo coordinado y de la forma más juiciosa posible.

En cuanto a la participación de los estudiantes y de los cuerpos intermedios de las escuelas superiores, se inscribe en todas las disposiciones legales que han sido elaboradas estos últimos cinco años. Pero estas legislaciones varían de una universidad a otra y en varias escuelas superiores tienen carácter de experimento.

Se encuentra actualmente en discusión una nueva Ley sobre las E.P.F., cuyo motivo principal es una mejor organización.

En cuanto a las tendencias generales actuales, se manifiestan en campos muy diferentes que no tienen siempre una relación entre sí. Son, por ejemplo:

- Generalización de la escolaridad obligatoria de nueve años.
- Intensificación de las experiencias escolares.
- Incremento de la cooperación entre investigación, autoridades escolares y docentes.
- Mayor individualización de la enseñanza.
- Presentación de la enseñanza de manera más interdisciplinaria.
- Acentuación de la formación general en el grado profesional y técnico.

- Reforma de la formación de los docentes.
- Investigación de la coordinación regional suiza.

FUENTE: «Enseñanza en Suiza».

## I. OBJETIVOS

Se trata de un programa de formación de dos años destinado a personas que se dedican a los negocios, a la administración pública, etc. Los estudiantes se iniciarán en los problemas metodológicos y económicos fundamentales y podrán adquirir cierto grado de especialización en algunas materias.

Los cursos facultativos representan aproximadamente el 40 por 100 del total. Pueden referirse a cualquier materia enseñada en la Rogaland distriktshgskole.

## II. ADMISION

Para poder ser admitidos los estudiantes deben:

1. Haber aprobado el examen de ingreso para la Universidad o el examen final del «Oekonomisk gymnas» (equivalente al Certificado General Inglés, de nivel superior, rama comercial); o
2. Haber recibido en otra especialidad una instrucción del mismo nivel, reconocida como parte de una preparación adecuada.

## III. PROGRAMA DE ESTUDIOS

Introducción a los métodos de gestión.	Contabilidad.	Financiación, inversión, elaboración de un presupuesto.	Organización.
Economía I.	Economía II.	Psicología, sociología.	Materia facultativa
Matemáticas.	Estadísticas.	Marketing.	Materia facultativa
Tratamiento electrónico de datos.	Materia facultativa	Materia facultativa.	Materia facultativa
Técnica de estudio.	Materia facultativa	Materia facultativa.	Seminario.

## IV. ESTRUCTURA

El estudiante debe obtener 40 unidades de valor capitalizables. El ritmo de progresión es de aproximadamente 10 unidades por semestre (dos se-

mestres por año académico); 24 unidades, o sea aproximadamente el 60 por 100 del total, corresponden a las materias obligadas que constituyen la base de la especialización con la elección de materias opcionales (16 unidades), cuyo estudio se complementa con un seminario. A lo largo de este seminario cada estudiante redacta un informe bajo la dirección de un director de estudios.

## V. FORMA DE ENSEÑANZA

Se han previsto todas las formas usuales de instrucción: conferencias, trabajo en grupos, seminarios, trabajo individual, etc. Las conferencias son, en principio, abiertas a todos y facultativas. Sin embargo, algunos cursos o seminarios son obligatorios, particularmente aquellos que no se sancionan con un examen final.

## VI. LAS DIVERSAS PARTES DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS

### 1. Materias obligatorias

#### a) *Introducción a la administración*

El objetivo principal consiste en dar una división general de los principales aspectos de la administración de las empresas. Se organiza un cursillo de iniciación a la contabilidad para aquellos estudiantes que hayan tenido una formación comercial limitada o insuficiente; consta de cuarenta horas de curso y comienza dos semanas antes del principio del primer semestre, es decir, a mediados de agosto.

(2 unidades.)

#### b) *Economía*

Iniciación a la teoría económica. En el curso del primer semestre se estudian, sobre todo, ejemplos tomados a nivel de la macroeconomía para poner de relieve los problemas ligados al crecimiento y a la planificación económica. En el curso del segundo semestre se insiste más particularmente en la teoría macroeconómica (producción, demanda, mercados).

(4 unidades.)

#### c) *Matemáticas*

Presentación de los conceptos fundamentales de análisis matemático: continuidad, cálculos diferenciales e integrales, funciones de una o varias variables. Una enseñanza preparatoria destinada a los estudiantes que no posean una base de conocimientos suficientes en matemáticas comienza dos semanas antes del principio del primer semestre.

(2 unidades.)

#### d) *Tratamiento electrónico de datos*

Grandes principios del funcionamiento de los ordenadores, diversas soluciones prácticas, aplicación de los ordenadores, etc.

(2 unidades.)

e) *Técnica de estudio*  
(2 unidades.)

f) *Estadísticas*

Introducción a la estadística matemática. Se hace hincapié en la teoría de probabilidades finales que se aplica a los problemas fundamentales relativos a la evaluación y verificación de hipótesis.

(2 unidades.)

g) *Contabilidad*

La primera parte de este curso se dedica al análisis y a la aplicación de datos que resultan de la contabilidad interna. La segunda parte se centra esencialmente en la evaluación, el análisis tradicional de cuentas, las variaciones del nivel de precios y, finalmente, las sociedades de cartera.

(2 unidades.)

h) *Marketing*

Inventario de los problemas ligados a los principales aspectos económicos de marketing.

(2 unidades.)

i) *Financiación, inversión, elaboración de presupuestos*

Este curso presenta una visión general de los principales problemas administrativos de financiación. Se hace, sobre todo, hincapié en los grandes problemas planteados por la liberación y el empleo de capitales y en el análisis de los problemas ligados a la optimización del capital.

Se abordan las diversas formas de inversión y en este sentido la evaluación de las necesidades futuras de capitales.

(2 unidades.)

j) *Organización*

Evolución de la teoría de la organización y de la administración; examen de las ventajas e inconvenientes de las diversas concepciones.

(2 unidades.)

TODAS LAS ENSEÑANZAS SERAN OBJETO DE CONTINUAS PUESTAS A PUNTO CRITICAS Y EVALUACIONES, PUDIENDOSE MODIFICAR EN CUALQUIER MOMENTO LOS PROGRAMAS, ETC.

## 2. *Materias facultativas*

Las materias obligatorias mencionadas anteriormente servirán de base para el estudio más profundo de temas que interesen más especialmente al estudiante. Para 1971-72 se proponen los siguientes cursos facultativos:

a) *Lenguas modernas*

1) *Inglés*

Cuatro o cinco cursos por semana durante dos semestres (es decir, durante un año). El principal objetivo consiste en enseñar a los estudiantes a dominar de modo suficiente el idioma para poder utilizarlo en su profesión. Se insiste, por consiguiente, en el vocabulario de la vida diaria y, en

cierta medida, en términos y locuciones particulares correspondientes a los estudios impartidos en la Distriktshgskole.

(4 unidades.)

## II) *Alemán*

Cuatro cursos por semana durante dos semestres. Se intenta familiarizar a los estudiantes con el alemán moderno ofreciéndoles una enseñanza oral y escrita especialmente adaptada a su futura profesión.

(4 unidades.)

## b) *Estudios sociales*

### I) *Psicología general*

(2 unidades.)

### II) *Sociología*

Se trata esencialmente de una introducción a la sociología con un resumen de la historia, la teoría y los métodos de esta ciencia.

(2 unidades.)

### III) *La Administración Pública*

El curso presenta un resumen de las funciones y del funcionamiento de la Administración Pública. Se centra más particularmente en la economía y el acondicionamiento de los municipios y de los condados.

(6 unidades.)

### IV) *Marketing II*

Se trata de un complemento al curso Marketing I, que forma parte de las materias obligatorias. Se estudian con mayor profundidad los puntos siguientes:

- a) Las cuestiones que interesan al consumidor relativas principalmente a la división del mercado y el comportamiento del consumidor.
- b) La previsión, la planificación y la elaboración de un presupuesto.
- c) Los problemas de organización y de administración.

(3 unidades.)

### V) *Las comunicaciones con el mercado*

Esta rama de la administración comercial se dedica a las actividades destinadas a informar a los consumidores sobre los productos alimenticios y los servicios ofrecidos por la empresa. Se trata, principalmente, la función del vendedor, de la publicidad, de la demostración, de los asesoramientos individuales, etc.

(1 unidad.)

## c) *Métodos matemáticos*

### I) *El álgebra lineal y la programación*

Esta enseñanza comprende el cálculo matricial y el cálculo de determinantes, la teoría de sistemas de ecuaciones lineales, la teoría de espacios vectoriales y un resumen de la teoría de conjuntos convexos. Esta teoría sirve para poner a punto los métodos que permitan resolver problemas de programación lineal disimilares, por ejemplo, el método del simplex y el algoritmo, u-v para el problema de los transportes.

(4 unidades.)

## II) *Estadística II*

Estudio más profundo de la teoría de la probabilidad abordada en el curso obligatorio. El curso facultativo trata, asimismo, de la evaluación y de la verificación de las hipótesis y de una idea general del análisis de regresión.

### d) *Derecho*

#### I) *Introducción general*

Este curso abarca dos semestres y pasa revista a los aspectos más importantes del sistema jurídico noruego, insistiendo más en los que tienen relación con la economía y la gestión. El segundo semestre se dedica, más especialmente, al estudio profundizado de algunos campos especializados del derecho, por ejemplo, el derecho contable, el derecho marítimo y el derecho fiscal.

(3 unidades.)

#### II) *Legislación fiscal*

Este curso recoge las obligaciones del individuo en materia de declaración de haberes y de rentas imponibles, así como los diversos elementos que dan derecho a deducciones tributarias, etc. Se encaminan, asimismo, los problemas ligados a la venta de las propiedades y a los impuestos que gravan las sociedades anónimas y los accionistas.

(2 unidades.)

#### III) *El derecho laboral*

(2 unidades.)

#### IV) *Derecho marítimo*

(Véanse las materias dedicadas a las cuestiones marítimas más adelante.)

### e) *Contabilidad y verificación de cuentas*

#### I) *Curso superior sobre verificación de cuentas*

Este curso abarca dos semestres y trata de las cuentas de las sociedades de cartera, de la teoría de la contabilidad, de la elección de productos y de las normas contables internas.

(4 unidades.)

#### II) *Verificaciones de las cuentas y legislación contable*

Se estudian las siguientes cuestiones: la legislación noruega sobre contabilidad, el control interno, los diagramas de circulación de productos, la verificación de cuentas anuales, la verificación por muestreo, la verificación y los ordenadores, etc.

(3 unidades.)

### f) *Cuestiones marítimas*

#### I) *Cursos sobre los transportes por mar*

Problemas particulares a los transportes marítimos que se plantean a propósito del estudio general de la economía, de la administración y de la organización. Este curso se subdivide del siguiente modo:

1. Derecho marítimo.—Algunas cuestiones, como, por ejemplo, el flete, se estudian detalladamente.  
(2 unidades.)
2. El transporte marítimo, I.—Las estructuras económicas del transporte marítimo; geografía económica; principios del transporte de mercancías por vía fluvial; seguro marítimo, etc.  
(2 unidades.)
3. El transporte marítimo, II.—Administración y organización.  
(2 unidades.)
4. El transporte marítimo, III.—La economía de una compañía de navegación: inversión, contabilidad, presupuesto, etc.  
(2 unidades.)
5. Seminario.—Los estudiantes pueden redactar un informe a partir de los puntos 2 a 4 anteriores, bajo el control de un monitor.  
(2 unidades.)

g) *El tratamiento electrónico de datos*

I) *La programación*

Este curso familiariza a los estudiantes con la terminología de la programación (FORTRAN IV) y les da la posibilidad de utilizar ordenadores, así como de ejercitarse en diversos métodos matemáticos.  
(4 unidades.)

II) *Técnicas de tratamiento de datos*

(Almacenamiento, clasificación, establecimiento de listas, etc.)  
(4 unidades.)

III) *Sistematización*

(Racionalización administrativa, etc.)  
(4 unidades.)

IV) *La redacción de informes*

V) *Filosofía e Historia*

VI) *Historia de la agricultura local*

h) *Economía*

I) *Economía internacional*

II) *Administración de personal*

Este curso proporciona una visión general de las funciones de la administración de personal: planificación, contratación, formación, etc., y de las funciones de los delegados sindicales; aborda la cuestión de la democracia en el interior de la empresa, etc.  
(4 unidades.)

## **PANORAMICA DE LA EDUCACION UNIVERSITARIA EN ESPAÑA**

Mariano APARICIO

### **PLANTEAMIENTO GENERAL**

España no ha permanecido ajena a la evolución sufrida en la educación superior durante la segunda mitad del presente siglo.

A grandes rasgos puede señalarse que las características generales de esta evolución se concretan en la creciente aspiración social a la participación en los estudios superiores y sus consecuencias sobre la misión y funcionamiento tradicional de la Universidad.

Puede convenirse que la creciente demanda social de educación superior viene posibilitada por un conjunto de causas, coadyuvantes entre sí y de cuya posible ordenación jerárquica vamos a prescindir. Estas causas pueden agruparse bajo dos amplios epígrafes íntimamente conexiónados: El cambio social y las transformaciones del sistema de producción.

En cuanto al cambio de una sociedad rural de economía agrícola a otra predominantemente urbana de economía industrial, que va teniendo paulatinamente más satisfechas sus necesidades primarias, en virtud del desarrollo económico, origina el planteamiento con intensidad creciente de una justificada demanda de bienes de naturaleza social, entre los cuales ocupa los primeros lugares la educación.

Esta exigencia lleva consigo no sólo el reconocimiento del derecho a la educación, como derecho fundamental del ciudadano, sino también a su conversión en obligatoria en sus niveles básicos y preparatorios del acceso a los estudios necesarios para el ejercicio de una actividad profesional cualificada, o a aquellos exigibles para la entrada en la educación superior.

Respecto al sistema de producción, su constante desarrollo tecnológico le obliga a solicitar la posesión de mayores conocimientos básicos en los recursos humanos a emplear, no sólo para el desempeño de los actuales puestos de trabajo, sino con vistas a una capacidad permanente de adaptación al cambio tecnológico. A su vez, este progreso técnico, en virtud de su aumento de productividad, permite reducir las necesidades de mano de obra, pudiendo prescindir del trabajo de los menores tan necesario en las primeras etapas de la revolución industrial.

Enumerados escuetamente los mecanismos que han posibilitado la demanda educativa, y llegados al punto en que toda la población escolar alcanza la posibilidad de orientarse hacia una formación profesional y acceder rápidamente a un empleo en el sistema productivo o de continuar unos estudios preparatorios para el ingreso en la enseñanza superior, alargando así su incorporación al mercado laboral, cinco, seis o más años, en relación con quienes adoptan la decisión anterior, es necesario considerar muy brevemente los motivos por los cuales es cada vez mayor el número de opciones en favor de la segunda alternativa. Es decir, se trata de intentar poner de manifiesto abreviadamente las motivaciones de esas inclinaciones masivas hacia la edu-

cación superior, o lo que es lo mismo, las ventajas conferidas por la educación superior a sus titulados, generadoras, en principio, de esa creciente demanda.

Quienes no han tenido acceso a la enseñanza superior han podido constatar en la dinámica social y económica los siguientes hechos:

- a) Los puestos dirigentes, por vía de transmisión patrimonial o no, en los distintas esferas sociales, políticas, económicas y científicas son ocupados por los titulados de aquélla.
- b) Estos titulados han recibido una capacitación para su desarrollo integral que les permite alcanzar trayectorias más amplias y una mayor capacidad de disfrute de bienes del espíritu.
- c) Las profesiones procedentes de los estudios superiores gozan de una mayor consideración social y económica.
- d) En la definición de los requisitos de los puestos de trabajo ocupa el primer lugar el nivel educativo considerado necesario e imprescindible para su desempeño, impidiendo con ello entrar a la valoración de otros componentes de la capacidad individual.
- e) La jerarquía de las retribuciones en las organizaciones se establece originalmente de acuerdo con el nivel del título académico exigido para el empleo.

Todo ello conlleva a una presión en pro de una mayor participación en la educación superior concretada en dos vías de demanda:

- Aumento del número de individuos que desean cursar los estudios superiores tradicionales; e
- Incremento del número de profesiones no superiores cuyos actuales titulares solicitan la incorporación de las enseñanzas correspondientes a la educación superior.

Si a las razones expuestas en los apartados anteriores agregamos:

- La necesidad social objetiva de aumentar el número de aquéllos cuyos conocimientos deben corresponder a una formación superior, como consecuencia del aumento de carga intelectual resultante de la aplicación de nuevas tecnologías, en empleos hasta ahora puramente técnicos o manuales.
- Los deseos individuales de desarrollar la personalidad intelectual por parte de quienes carecieron de la preparación adecuada.
- El acelerado ritmo de evolución de los conocimientos puede comprenderse que no se trata de una situación transitoria, sino de un fenómeno incluido en el amplio espectro de una sociedad en cambio.

Así lo han comprendido los órganos responsables de la educación. El Consejo de Ministros europeos de Educación en el año 1973 manifiesta su preocupación señalando la necesidad de una renovación cualitativa de una enseñanza superior plasmada u orientada fundamentalmente sobre estos puntos, todos ellos englobados en una perspectiva de educación permanente:

**a) Adaptación de la enseñanza superior a las necesidades de la sociedad, vinculándola a individuos e instituciones a través de:**

- Fomentar el acceso a la educación y enseñanza postsecundaria.
- Incrementar la formación científica, cultural y cívica.
- Vincular la enseñanza superior a la vida social y económica.
- Afirmar el derecho a la educación y su conexión con el derecho al trabajo.
- Atender a la formación de los especialistas que la sociedad necesita.

**b) Su transformación en un sistema:**

- Diferenciado, creando ramas de estudios de duración y de carácter muy diversos para que todos puedan encontrar formas de enseñanza adaptadas a sus necesidades y a las de la sociedad.
- Integrado, englobando todas esas formas y ramas en un sistema coherente de enseñanza superior con interferencias y posibilidades de paso entre ellas.
- Vinculado a la investigación, teniendo en cuenta las estructuras extraescolares de la enseñanza superior.

**c) Democratización, entendiendo como tal:**

- La reforma del conjunto de la organización y del papel de la enseñanza superior.
- La apertura de esta enseñanza a los sectores que menos han participado de la misma.
- Facilidad de paso de los ciclos breves a los prolongados y de formas extraescolares a formas escolares.

**d) Innovación, extendida a:**

- La organización, estructuras, contenidos, métodos de enseñanza y aprendizaje, introducción de nuevas disciplinas, interdisciplinariedad y formas de evaluación.
- Establecimiento de vínculos entre actividades de enseñanza y las de investigación científica.

Todo ello supone la aceptación de una reforma en base a dos puntos claves:

- El reconocimiento de una evolución en la sociedad, orientada hacia la desaparición de las diferencias en los estilos de vida y la eliminación de las limitaciones en la capacidad de participación en el quehacer y bienestar colectivo, mediante el desarrollo integral del individuo.
- Consideración de la educación como factor básico en esa evolución, lo que implica la democratización de la enseñanza en todos sus niveles.

Esta nueva concepción de la educación resumida en la idea de la educación permanente, en virtud de la cual es necesario garantizar que la partici-

pación en los estudios permanece abierta toda la vida a las personas capaces de beneficiarse de ellos para su desarrollo personal y para el bien de la sociedad, incide fundamentalmente en el campo de la educación superior y sus instituciones tradicionales.

Hasta el momento de iniciación de la evolución, la Universidad era la única institución responsable de la educación superior en la mayoría de los países, caracterizada desde el punto de vista de la sociedad por lo siguiente:

- a) Una sola vía de acceso.
- b) Unos pocos estudios tradicionales configuradores de profesiones superiores exclusivamente, con una duración determinada y un régimen continuado de enseñanzas.
- c) Concurrencia restringida a quienes no necesitaran en ese tiempo una ocupación en la vida activa.

Frente a estos caracteres las nuevas concepciones plantean a la educación superior el cumplimiento de los siguientes fines:

- a) Vía múltiple de acceso.
- b) Incorporación de nuevos estudios configuradores de profesiones intermedias, de especialización o de divulgación, de corta duración, con posibilidad de régimen discontinuo de enseñanza.
- c) Facilidad para simultanear ocupaciones y estudios.

Estas nuevas formulaciones cambian los planteamientos históricos anteriores en el sentido de determinar si la Universidad debe continuar siendo la única institución de enseñanza superior, pero ampliando sus funciones para satisfacer a la demanda social, incorporando a sus estudios tradicionales otros impartidos hasta el momento en otros niveles, transformando la organización de sus estudios, o si, por el contrario, la Universidad debe permanecer atendiendo sus funciones tradicionales como hasta ahora lo vino haciendo, debiendo surgir en este caso una educación superior no tradicional desarrollada por centros no tradicionales cuyos títulos no desmerezcan en la consideración económica y social de los otorgados por las Universidades.

De estos nuevos planteamientos y concepciones han surgido nuevos conceptos, nuevas estrategias y nuevos instrumentos, tales como:

— Enseñanza superior corta:

Tipo de enseñanza postsecundaria de carácter esencialmente terminal, cuya finalidad es preparar a los estudiantes para empleos de nivel intermedio.

— Enseñanza superior de primer ciclo:

Comprende los primeros años de los estudios universitarios de ciclo largo.

— Centros de enseñanza superior corta: Todos los tipos de establecimientos postsecundarios extrauniversitarios, que imparten una enseñanza corta de carácter profesional.

— Filiales de Universidad: Centros que imparten los primeros años universitarios bajo la dependencia de la Universidad.

— Estrategias basadas en la integración de niveles de enseñanzas, diversificación de estudios e instituciones, primeros ciclos polivalentes, división de los cursos en unidades combinables, etc.

— Utilización de nuevas formas de estudio no tradicionales: Enseñanza a distancia con utilización de nuevos medios de comunicación, etc.

En cualquier caso, la mayoría de los países han ido adoptando las opciones en uno u otro sentido o con criterios mixtos conforme a sus contextos sociológicos y educativos.

## PLANTEAMIENTO DE LA LEY GENERAL DE EDUCACION

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 14 de agosto de 1970, manifiesta en su exposición de motivos las exigencias de la educación, las características tareas y responsabilidades del sistema educativo y los objetivos de la Ley en la siguiente forma:

### **a) La educación deberá cumplir las siguientes exigencias:**

- Conservación y enriquecimiento de la cultura nacional.
- El progreso científico y técnico.
- Capacitación del individuo para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparará el ritmo acelerado del mundo contemporáneo.
- La urgente contribución a la edificación de una sociedad más justa.

### **b) El sistema educativo se propone:**

- Recoger la aspiración general de democratizar la enseñanza frente a los anteriores estilos clasistas.
- Satisfacer las necesidades de una sociedad que ha superado su estructura socio-económica preindustrial y ha perdido su carácter estático.
- Proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población, dando plena efectividad al derecho de toda persona a la educación.
- Atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna.

### **c) Los objetivos de la Ley son los siguientes:**

- Hacer partícipe de la educación a toda la población.
- Completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda al trabajo.
- Ofrecer a todos la igualdad de oportunidades sin más limitación que la de la capacidad para el estudio.
- Establecer un sistema educativo, dotado de unidad, flexibilidad e interrelaciones.
- Facilitar una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades planteadas por la evolución económica y social del país.

Ante tales declaraciones cabe convenir en que el sistema educativo español pretende incluirse en las concepciones educativas más modernas, al aceptar sin titubear las premisas fundamentales en el nuevo enfoque de las relaciones sociedad y educación.

El sistema se ajusta esquemáticamente a la siguiente concepción:

- a) Una enseñanza general básica obligatoria que desemboca en el título de Graduado Escolar o en el certificado de escolaridad.

El primero permite el acceso a los estudios de Formación Profesional o la enseñanza secundaria preparatoria del acceso a la enseñanza superior. El segundo habilita para el ingreso en la Formación Profesional exclusivamente.

- b) Dos niveles de enseñanzas de carácter terminal: Formación Profesional y Educación universitaria.

- c) Educación permanente de adultos, que ofrecerá mediante centros especialmente creados con este fin o a través de grupos específicos en los centros originarios a seguir:

1. Estudios equivalentes a la educación básica, Bachillerato y Formación Profesional, a quienes por cualquier razón no pudieran cursarlos oportunamente.
2. Estudios de perfeccionamiento, promoción, actualización y readaptación profesional, así como la promoción y extensión cultural a distintos niveles.

- d) Las necesidades derivadas de la estructura del empleo deberán ser tenidas en cuenta en la ordenación educativa.

A la Universidad le corresponde:

1. Atender en el seno de la sociedad:

- Al fomento del progreso cultural.
- Al desarrollo de la investigación en todos los niveles con libre objetividad.
- Al perfeccionamiento del sistema educativo nacional.
- Al desarrollo social y económico del país.

2. Atender en el ámbito específicamente docente a:

- Completar la formación integral del individuo.
- Formar a los profesionales que requiera el país, cuidando del perfeccionamiento en su ejercicio.
- Formar a científicos y educadores.

A la Formación Profesional viene atribuida:

- Continuar la formación integral del individuo.
- Capacitar a los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, mediante la preparación en las técnicas específicas de la misma.
- Preparar a los alumnos en las cuestiones de orden social, económico, empresarial y sindical que comúnmente se presentan en el ejercicio de la profesión.

Los estudios, cuya conclusión da derecho al título que habilitará para el ejercicio profesional pueden estar organizados:

- a) En un ciclo único. Otorga el título de diplomado, ingeniero técnico o arquitecto técnico.
- b) En un primer ciclo de disciplinas básicas y estudios de Formación Profesional de tercer grado. Concede el título de diplomado.
- c) En el primer ciclo anterior y un segundo ciclo de especialización. Confiere el título de licenciado, ingeniero o arquitecto.
- d) En los dos ciclos anteriores, y un tercero de especialización concreta y preparación para la investigación y la docencia, que con la aprobación de una tesis dará derecho al título de doctor.

Independientemente de estos estudios organizados en ciclos, existirán los de especialización abiertos a los graduados universitarios de los distintos ciclos, que darán derecho a un certificado con efectos profesionales.

**Los centros de educación universitaria pueden ser:**

- a) Escuelas Universitarias para estudios que por su extensión y naturaleza exigen un solo ciclo, con una duración de tres años, salvo excepciones.
- b) Centros de Formación Profesional de tercer grado, para impartir programas de estudios con una duración inferior a dos años, dirigidos a una especialización concreta, e instrumentados al nivel adecuado de formación del primer ciclo universitario.
- c) Facultades o Escuelas Técnicas Superiores atienden a la totalidad de los estudios ordenados en tres ciclos.
- d) Colegios Universitarios destinados exclusivamente a la enseñanza del primer ciclo.

El acceso a los distintos ciclos de la enseñanza universitaria tiene lugar a través de las siguientes vías:

1. A los estudios de ciclo único, y a los del primer ciclo quienes hayan superado:
  - Bachillerato y Curso de Ordenación Universitaria.
  - Formación Profesional de segundo grado y curso de ordenación universitaria.
  - Las pruebas fijadas al respecto y sean mayores de veinticinco años.
  - Los requisitos establecidos y formación profesional de segundo grado de enseñanzas análogas a las que se pretenden cursar.
  - Estudios de duración superior a un año, para cuyo ingreso se haya exigido título de bachillerato superior o equivalente, impartidos en centros estatales de cualquier Ministerio, que concluyan en título o diploma.

2. A los estudios de segundo ciclo:

Mediante los requisitos que reglamentariamente se establezcan, tanto quienes hayan concluido el primer ciclo como los diplomados de

Escuelas Universitarias, arquitectos técnicos o ingenieros técnicos:

— Los titulados de Formación Profesional de tercer grado.

3. A los estudios del tercer ciclo:

Quienes hayan superado los del segundo.

4. A los estudios de Formación Profesional de tercer grado:

— Los titulados de segundo grado de Formación Profesional que superen las pertinentes enseñanzas complementarias.

— Quienes hayan terminado los estudios del primer ciclo de una Facultad o Escuela Técnica Superior.

— Los graduados universitarios.

De la exposición realizada podemos establecer las siguientes conclusiones acerca de las tendencias en la ordenación de la enseñanza superior recogidas en la Ley General de Educación:

1.<sup>a</sup> La enseñanza superior corresponde en su totalidad a la Universidad.

2.<sup>a</sup> La enseñanza superior puede ser: corta, de un solo ciclo, o larga, de varios ciclos.

3.<sup>a</sup> El acceso a la enseñanza superior dispone de varias vías, desde los otros niveles educativos.

4.<sup>a</sup> La Universidad, sin renunciar a su función tradicional de creación permanente de la cultura, y sin perder el sentido crítico, y problemático de alto nivel en sus enseñanzas, debe asumir su papel directivo en la sociedad como centro capaz de dar respuesta a las nuevas situaciones, y proporcionar al país, además de investigadores y educadores, los profesionales que en cada momento aquél requiera.

Mandato este último que supone no tanto una limitación en la producción de titulados en nombre de una infrautilización o subempleo de los mismos, sino que en la Universidad deberán tener acogida los estudios de formación o de especialización de profesionales que los condicionamientos socioeconómicos exijan.

Esta opción implica decidir que la función de la Universidad debe ser utilitaria, reduciendo su carácter de institución donde se estudia, se investiga y se especula libremente sin preocuparse de obtener beneficios tangibles o inmediatos, reforzando, por el contrario, sus esfuerzos en la satisfacción de la demanda educativa de una parte y en la producción de profesionales adaptada a las necesidades del sistema socioeconómico de otra.

En correlación con este planteamiento la Ley establece asimismo:

1.<sup>o</sup> La participación de las Universidades en las necesidades y aspiraciones sociales, creándose con tal fin los Patronatos Universitarios como órganos de conexión entre la sociedad y la Universidad.

2.<sup>o</sup> Para el cumplimiento de sus fines se dota a las Universidades de autonomía para determinar por sí mismas, dentro de las correspondientes normas legales:

— Las normas básicas sobre el régimen de admisión de alumnos.

— Los procedimientos de control y verificación de conocimientos.

- El cuadro y sistema de sus enseñanzas.
  - Su régimen de docencia e investigación.
- 3.º A efectos de extender los beneficios de la educación a quienes no pueden asistir regularmente a los centros ordinarios o seguir los calendarios y horarios regulares, se reglamentarán:
- Modalidades de enseñanza por correspondencia, radio y televisión.
  - Establecimiento de cursos nocturnos y en períodos no lectivos.

## TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS ACTUALES

### 1.ª Expansión univertaria

La primera consecuencia de la explicación de estas tendencias es la consolidación del crecimiento con características masivas del número de alumnos en la Universidad, conforme indican las siguientes cifras, referidas a la enseñanza estatal.

Curso	Facultades	Escuelas Técnicas Superiores	Total
1966-67 ... ..	101.131	34.234	135.365
1967-68 ... ..	110.338	36.786	147.124
1968-69 ... ..	129.306	39.686	168.992
1969-70 ... ..	143.982	40.279	184.261
1970-71 ... ..	162.879	42.723	205.602
1971-72 ... ..	187.796	40.733	228.529
1972-73 ... ..	203.098	42.825	245.923
1973-74 ... ..	242.715	43.734	286.449
1974-75 ... ..	264.999	46.758	311.757
1975-76 ... ..	313.449	45.188	358.637
1976-77 (1) ... ..	321.249	35.021	356.270

(1) Sólo alumnos de matrícula oficial.

A estas cifras deben añadirse las de los estudios de Magisterio, Comercio y Arquitectura e Ingeniería Técnica, que por mandato de la Ley General de Educación fueron convertidos en Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica, de Estudios Empresariales y de Arquitectura e Ingeniería Técnica, respectivamente.

Sin embargo, como puede apreciarse en los cuadros anteriores y frente a las previsiones efectuadas sólo los estudios de la Facultades, a lo largo de toda la serie, y los de las Escuelas Universitarias de Profesorado de E.G.B., han sido objeto de una creciente demanda, frente al resto de los estudios, que permanecen prácticamente estacionarios.

La evolución del número de alumnos es la siguiente:

Curso	Prof. E.G.B.	E. empresariales	Ing./arq. técn.	Total
1966-67 ... ..	68.972	6.180	64.556	139.708
1967-68 ... ..	61.927	6.263	64.119	132.309
1968-69 ... ..	54.541	6.455	63.424	124.420
1969-70 ... ..	41.183	6.789	62.239	110.211
1970-71 ... ..	47.541	7.274	61.175	115.990
1971-72 ... ..	59.250	7.529	61.740	128.519
1972-73 ... ..	45.531	8.374	50.880	104.805
1973-74 ... ..	44.560	11.641	44.849	101.050
1974-75 ... ..	59.058	13.774	48.302	121.134
1975-76 ... ..	70.829	15.203	50.763	136.795
1976-77 (1) ..	65.686	13.938	31.762	112.171

(1) Sólo alumnos de matrícula oficial.

La evolución por Facultades es la siguiente:

	CURSOS		
	1966-67	1970-71	1975-76
Ciencias ... ..	21.536	34.594	52.384
Políticas Económicas ... ..	16.850	23.373	—
Económicas y Empresariales ... ..	—	—	33.288
Políticas ... ..	—	—	5.634
Derecho ... ..	14.781	19.143	44.817
Farmacia ... ..	5.486	6.168	21.463
Filosofía y Letras ... ..	18.846	42.877	73.817
Medicina ... ..	22.941	35.112	68.919
Veterinaria ... ..	641	1.657	4.191
C. Información ... ..	—	—	8.936

Frente a esta demanda, las respuestas han sido:

a) Aumento de la capacidad de recepción de alumnos, mediante la creación de nuevos centros, y ampliación de enseñanzas tradicionales en los existentes en la siguiente forma:

b) Introducción de la modalidad de enseñanza a distancia mediante la creación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, que en el curso actual cuenta con 38.782 alumnos, distribuidos entre las enseñanzas de Derecho, Ciencias Económicas, Ciencias Empresariales, Geografía e Historia, Filosofía y Ciencias de la Educación, Ciencias Físicas, Ciencias Químicas y Ciencias Matemáticas.

	En 1970	En 1977
Universidades ... ..	15	23 (1)
Facultades y Secciones ... ..	153	331
Escuelas Técnicas Superiores ... ..	24	32
Escuelas universitarias:		
— Profesor. E.G.B. ... ..	53	53
— Estudios empresariales ... ..	42 (2)	30
— Ingenieros y arquitectos técnicos ... ..	48	63
— Optica ... ..	—	2
— Estadística ... ..	—	1
Colegios universitarios ... ..		36

(1) Las tres Politécnicas son pura agrupación de Escuelas Técnicas Superiores existentes.

(2) Corresponden a todas las Escuelas de Comercio.

c) Incorporación de nuevos estudios al ámbito universitario. Tales han sido la creación de la Facultad de Informática y de las Escuelas Universitarias de Optica, Idiomas, Estadística y Enfermería.

d) Limitación del acceso a la Universidad. Además del Curso de Orientación Universitaria, la Ley General de Educación admite una limitación basada en el establecimiento y aplicación de unos criterios de valoración de naturaleza objetiva elaborados en función de las peculiaridades de las enseñanzas a recibir en cada centro, así como de su capacidad, que siempre habrán de ser concordantes con la preparación recibida por los alumnos.

Esta fórmula, cuya aplicación es de libre consideración por los centros correspondientes, fue considerada insuficiente con vistas a exigir con carácter general la prueba en forma suficiente de la vocación, conocimiento y preparación necesarios en orden a asegurar la eficacia de la enseñanza, reconociendo a los alumnos capacitados para iniciar dichos estudios.

La Ley 30/1974, de 24 de julio, y el Decreto 3514/1974, de 20 de diciembre, establecen estas pruebas de aptitud para el acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios, habiendo quedado reservado para otro Decreto, que no llegó a dictarse, las pruebas para ingreso en las Escuelas Universitarias.

Estas pruebas no han obtenido los resultados esperados, y por ello en el caso de la Facultad de Medicina, en la cual concurre la doble circunstancia de una extraordinaria demanda y de unas grandes necesidades de medios en la impartición de sus enseñanzas, le fue autorizado por el Real Decreto 2116/1977, de 23 de julio, fijar de antemano el número de alumnos que podrá ser admitido en primer curso, cuando prevea una insuficiencia de medios e instalaciones que no pueda ser subsanada por una inmediata ampliación de los mismos.

e) Limitación del tiempo de permanencia en la Universidad.

La Ley General de Educación prevé el establecimiento de un límite máximo de permanencia en la Universidad de alumnos no aprobados.

El Decreto-Ley 9/1975, de 10 de julio, desarrolló este precepto estableciendo:

- El límite máximo de permanencia será el tiempo correspondiente a los cursos del plan de estudios y dos cursos más.
- Derecho a cuatro convocatorias de examen en cada asignatura.
- Imposibilidad de continuar sus estudios a quienes no apueben ninguna asignatura en que estuviesen matriculados, en el conjunto de las convocatorias de junio y septiembre.

El Decreto 2344/1975, de 26 de septiembre, reguló el régimen de permanencia de trabajadores y empleados públicos, ampliando el plazo de permanencia a la duración prevista en el plan de estudios y cuatro años más, cuando cursaran sus estudios en la Universidad Nacional de Educación a Distancia o en el régimen de horarios especiales establecido en otros Centros Universitarios.

Un año más tarde, el Real Decreto-Ley 8/1976, de 16 de junio, consideraba que estas materias debían regularse en los Estatutos de cada Universidad conforme a sus propios criterios, dentro de los siguientes límites:

- Los límites de duración de la permanencia en ningún caso podrán fijarse en menos de dos cursos más de los previstos en el plan de estudios.
- El número de convocatorias se fijará entre un mínimo de cuatro y un máximo de seis.
- La imposibilidad de continuar sus estudios a quien no apruebe ninguna asignatura en el conjunto de las convocatorias de junio y septiembre, se aplicará siempre a los alumnos matriculados en primer curso, quedando a criterio de las Universidades su aplicación a los alumnos de segundo y tercer curso de cada carrera.

## **2.ª Ordenación en las enseñanzas**

Frente a los antiguos planes de estudios caracterizados por su extraordinaria rigidez se pretende, cumpliendo el espíritu y letra de la Ley, diversificar niveles y especialidades, tratando de distinguir entre lo profesional y lo académico, ya que las enseñanzas conducen a la obtención de un título que, junto a la garantía del nivel científico alcanzado asegura determinados derechos profesionales.

A la división en ciclos le corresponde un esquema que agrupa, en relación con la rama de saber de que se trata, las materias de contenido eminentemente formativo en el primer ciclo, las disciplinas de mayor contenido informativo en el segundo, y las materias de alta especialización en el tercero.

La diversificación de niveles y especialidades resulta materializada:

- a) En la distinción legal entre materias comunes y optativas. Las primeras, distribuidas entre los dos primeros ciclos, serán las únicas exigibles para el título profesional. Las segundas, fijadas por las Universidades con arreglo a sus criterios y disponibilidades, agrupadas en series o áreas, darán origen a los títulos complementarios.
- b) En la obligatoriedad de que aun cuando los estudios seguidos en cada Facultad o Escuela deben conducir a la correspondiente unidad

de titulación, y por ello el plan de estudios deberá contener todas las materias cuyo conocimiento se halla implícito en aquélla; sin embargo, en las Facultades o Escuelas que estuviesen divididas en secciones de las que se haga mención en sus títulos, cada sección tendrá su propio plan de estudios.

Consecuente con su ordenación en ciclos la Ley disponía la necesidad de reglamentar el acceso del primero al segundo ciclo. Este precepto no ha sido desarrollado y, como consecuencia, el paso de un ciclo a otro no requiere más exigencias que las del tercer a cuarto curso.

Por otra parte, tampoco ha sido posible dar la entidad prevista por la Ley a los estudios del primer ciclo al no haberse puesto en marcha los estudios del tercer grado de Formación Profesional, imprescindibles para el otorgamiento de los diplomas correspondientes.

A tenor de las posiciones mencionadas se ha producido la conversión de un número importante de secciones en Facultades.

### **3.º Organización académica**

La Ley atribuye el beneficio de la autonomía a las Universidades, reservando como objeto de reglamentación en sus Estatutos singulares aspectos tan importantes como los relativos a sus órganos de gobierno, adopción y aplicación de planes de estudio e investigación, contratación de personal docente y de investigación, régimen de admisión de alumnos y verificación de conocimientos, y régimen económico y presupuestario.

Sin embargo, la falta de un auténtico desarrollo normativo partiendo de estos presupuestos lleva a calificar la situación actual de las Universidades como muy lejana a lo que se concibe como autonomía en estas Instituciones.

Ya en el seno de las propias Universidades es de destacar los deseos de una mayor intervención en las decisiones fundamentales tales como la designación de autoridades, selección de profesorado contratado, elaboración de planes de estudios y señalamiento de directrices en el desarrollo de las actividades docentes por parte de alumnos y profesores no numerarios.

En relación con los primeros, por el Decreto 2925/1974, de 17 de octubre, se reglamentó la organización de su participación, creando los Consejos de Centro y de Universidad, señalando como fines de su representación, participación en los órganos de gobierno según los Estatutos; ser órganos de diálogo con las autoridades académicas; participación en la elaboración del programa de actividades académicas; exposición de los problemas de la vida corporativa; intervención en la organización de actividades escolares y en la asignación de fondos con estos fines, y participación en la concesión de becas. Sin embargo, este Decreto no consiguió la adhesión del alumnado.

En cualquier caso es innegable reconocer el crecimiento del peso de estos estamentos en la vida universitaria. Así en los procesos electorales previos al nombramiento de rectores que, al no hallarse regulados en los Estatutos ni en ninguna otra norma, son aprobados discrecionalmente por el Ministerio todos estos estamentos e incluso el personal no docente de la Universidad ha visto incrementada su participación.

### **4.º Profesorado**

La Ley General de Educación mantiene los aspectos tradicionales tales como:

- a) Configuración del profesorado en Cuerpos de funcionarios del Estado.
- b) El concurso-oposición o el concurso de méritos según el Cuerpo como sistema de ingreso.
- c) La exigencia de la posesión del título de doctor, salvo para el profesorado en formación o profesores ayudantes y los profesores agregados de Escuelas Universitarias, como lógica consecuencia de que el profesorado universitario debe realizar simultáneamente docencia e investigación, agregando al mismo tiempo las siguientes innovaciones:
  - a) El ingreso en los Cuerpos docentes universitarios se efectuará en adelante como profesor de disciplina o grupo de disciplinas determinadas, en lugar de ingresar en el Cuerpo como profesor de disciplina determinada en una plaza concreta, tal como se hacía en el sistema anterior.
  - b) La posterior adscripción a una plaza concreta se efectuará por el Ministerio previa selección por las respectivas Universidades.
  - c) Las Universidades podrán contratar para atender a campos de especialización restringida a profesores españoles o extranjeros en consideración a su prestigio y reconocidos méritos y demás circunstancias que concurren en ellos. Según los méritos y necesidades, estos contratos pueden ser por tiempo limitado o indefinido.
  - d) Las Universidades pueden proponer el acceso al Cuerpo de Catedráticos, por nombramiento directo, de titulares de grados académicos superiores que hayan alcanzado notorio prestigio en el orden científico.

Como puede apreciarse, la Ley manteniendo los postulados tradicionales introduce factores modernizadores, ampliando la intervención de las Universidades en la designación de su profesorado, y facultándoles, por vía de la contratación o del nombramiento directo, para incorporar a quienes por sus méritos pueden aumentar la calidad de sus actividades docentes e investigadoras.

En el momento actual se ha reglamentado el desarrollo de lo dispuesto en la Ley: el ingreso en el Cuerpo de Profesores Adjuntos; la actuación seleccionadora de las Universidades, mediante su participación en las comisiones de adscripción de profesorado, y el régimen de contratación.

En cuanto a la contratación, es necesario destacar la utilización de esta figura con fines más amplios a los previstos por la Ley General de Educación

Efectivamente, la Ley preveía la contratación para atender fundamentalmente a campos de especialización restringida y a la formación de profesorado.

Sin embargo, la falta de un crecimiento correlativo del personal docente, numerario de Universidad y del alumnado ingresado en la misma, agravada con la ampliación del número de centros, realizada sin tomar en consideración las disponibilidades de profesorado seleccionado con arreglo al sistema tradicional, pusieron rápidamente de manifiesto la insuficiencia del número de efectivos de aquél para poder atender satisfactoriamente las necesidades docentes, frente a la cual sólo cabía la inmediata incorporación a las funciones docentes universitarias de un elevado número de titulados de segundo y tercer ciclo que impidiera una excesiva degradación de la relación alumnos-profesor, que ya en 1966-67 era de 17.

A su vez esta incorporación inmediata sólo era posible mediante la contratación temporal, con lo cual ésta pasó a cumplir primordialmente la finalidad de vincular a la Universidad, además del profesorado en formación y de los profesores extraordinarios, al profesorado necesario para atender el normal desarrollo de las tareas docentes ante la ausencia de funcionarios de los Cuerpos de Profesorado de Educación Universitaria.

Junto al aspecto de la importancia del aspecto numérico de la contratación, debe añadirse el de insuficiencia del número de doctores, a solucionar este aspecto, responde la Ley General de Educación permitiendo en su transitoria décima, la posibilidad de habilitar hasta 1975 a quienes carecieran de título suficiente, y el Decreto 2259/1974, de 20 de julio, al crear la figura del profesor especial encargado de curso, que puede atender las tareas docentes con el título de licenciado, ingeniero o arquitecto hasta 30 de septiembre de 1980.

De la importancia del empleo de la contratación pueden dar idea las siguientes cifras:

	<b>Numerarios</b>	<b>Interinos</b>	<b>Contratados</b>
Catedráticos ... ..	1.673	442	110
Profesores agregados ... ..	635	1.465	195
Profesores adjuntos ... ..	1.619	3.881	554
Profesores encargados de curso ...			5.260

Para comprender las tendencias originadas por el empleo de la contratación administrativa para afrontar las exigencias planteadas a la educación universitaria es necesario subrayar la siguientes peculiaridades de aquélla:

- a) Está concebida para resolver con carácter de urgencia necesidades coyunturales de personal.
- b) En virtud de tal consideración no confiere estabilidad en el empleo.

En consecuencia, nos encontramos con que en la actualidad una gran parte de los puestos de Profesorado universitario están considerados como de carácter temporal, y sus titulares carentes de una seguridad de permanencia en el puesto ocupado.

Ello ha provocado una situación de conflictividad en este profesorado no numerario en búsqueda de su estabilidad, no sólo por vía de los procedimientos tradicionales de acceso a los puestos docentes en calidad de funcionarios, sino por vía de contratación conferidora de estabilidad definitiva, a través de revisiones críticas periódicas del rendimiento docente realizadas en el seno de la propia Universidad.

En cualquier caso, las tendencias pueden considerarse orientadas hacia el aumento de plantillas de profesorado y una revisión de los procesos de acceso a la carrera de la docencia universitaria y de desarrollo de la misma.

## PERSPECTIVAS

Examinada la situación actual pueden intentar examinar cuáles son o pueden ser las perspectivas o actuaciones hacia el futuro.

## 1.º Expansión universitaria

Para analizar la posible demanda de educación universitaria, podemos observar las cifras de alumnos de la enseñanza secundaria que conducen a la Universidad en los últimos años:

Curso	Alumnos
1966-67 ... ..	929.589
1967-68 ... ..	1.124.936
1968-69 ... ..	1.207.006
1969-70 ... ..	1.371.078
1970-71 ... ..	1.521.857
1971-72 ... ..	1.323.060
1972-73 ... ..	1.267.797
1973-74 ... ..	1.009.711
1974-75 ... ..	790.111
1975-76 ... ..	818.403
1976-77 ... ..	844.528

De estas cifras corresponden al curso concreto de preparación para el ingreso en la Universidad (curso preuniversitario o de orientación universitaria):

Curso	Alumnos
1965-66 ... ..	28.107
1966-67 ... ..	30.084
1970-71 ... ..	51.909
1971-72 ... ..	70.184
1972-73 ... ..	108.156
1973-74 ... ..	148.627
1974-75 ... ..	160.124
1975-76 ... ..	185.695
1976-77 ... ..	239.582

Considerando los factores demográficos, sociales, económicos y educativos, puede afirmarse que, pese a la tendencia de estabilidad demográfica, el conjunto de aquéllos parece confirmar que el número de estudiantes universitarios continuará creciendo, aunque descenderá su actual ritmo de aumento.

En cualquier caso comparando la tasa española de escolarización en enseñanza superior, calculada sobre el grupo teórico de edad en el que normalmente se cursan estas enseñanzas, no parece que sea muy elevada. En 1973 la escolarización de estos países era la del cuadro de la página siguiente.

En consecuencia, la situación puede considerarse perfilada en los siguientes términos:

- a) Una creciente demanda de educación universitaria.

	%
Estados Unidos ... ..	32,2
Suecia ... ..	23,2
Italia ... ..	21,8
Francia ... ..	21,4
Noruega ... ..	19,7
España ... ..	12,8
Inglaterra ... ..	11,9

- b) Una falta absoluta de correlación entre el número de alumnos que acceden a las Universidades y los medios financieros personales y materiales puestos a disposición de aquéllos.
- c) Una demanda de incorporación de estudios insertos hasta el momento en otros niveles educativos a la Universidad.
- d) Como resultado de lo anterior, la Universidad no puede atender debidamente la formación de profesionales, de investigadores y de educadores, sobre todo de su propio profesorado, con el consiguiente deterioro de la calidad de la enseñanza, en particular, de aquellos aspectos que configuran esencialmente los estudios y formación universitaria. Asimismo, y al tener que dedicar la mayor parte de sus recursos a lo docencia, tampoco puede atender sus obligaciones de investigación.
- e) Una tasa elevada de abandono de los estudios antes de concluidos, que va desde un 40 a un 80 por 100, según las Facultades o Escuelas Técnicas Superiores.

Estos son, por tanto, los datos fundamentales cuya contemplación parece imprescindible en el estudio de posibles decisiones encaminadas a mejorar la situación. La respuesta no puede ser simplemente de carácter tradicional, concebida en términos simplistas, meramente cuantitativos.

Por ello, junto a la necesidad de actuar en virtud de una adecuada planificación en base a una ordenación de prioridades académicas profesionales, y territoriales, en cuanto se refiere a la creación de nuevos centros, los cuales, a su vez, deben disponer de las dotaciones personales y materiales necesarias antes de su puesta en funcionamiento, cabría pensar en la aplicación de otras medidas, tales como:

- Efectuar una mayor difusión de la información sobre puestos de trabajo y profesiones.
- Dotar de algunos efectos profesionales a los estudios de Bachillerato.
- Potenciar las enseñanzas de Formación Profesional.
- Eliminar o reducir las motivaciones de naturaleza socio-económica que impulsan en muchas ocasiones a los estudios universitarios.
- Creación de centros extrauniversitarios para estudios que puedan considerarse de nivel superior, pero que por su naturaleza son diferentes a los universitarios, otorgando a su terminación títulos que en las correspondientes ramas de la actividad profesional gocen de consideración semejante a los expedidos por la Universidad.

— Incorporación de nuevos estudios, no sólo de los íntimamente relacionados con el sistema de producción por ser resultantes de desarrollo de nuevas tecnologías o de ampliación de áreas del saber, sino también de aquellos cuyo ejercicio se desenvuelve en el campo de las prestaciones sociales. Procurando aprovechar al máximo los recursos existentes mediante la creación de centros no orgánicos, instrumentando la oportunidad de cursar todas las disciplinas posibles de las carreras tradicionales en los centros existentes y sólo creando departamentos específicos para las materias más singulares, o estudios concretados en segundos ciclos abiertos a la incorporación desde primeros ciclos afines.

— Impulsar la enseñanza superior corta:

a) Revitalizando las actuales Escuelas Universitarias, de las cuales sólo las de Profesorado de Educación General Básica han sufrido un notable incremento, mientras que las de Ingeniería Técnica y Arquitectura Técnica continúan con menos alumnos que las Escuelas Técnicas Superiores, incorporando a esta modalidad nuevas carreras o profesiones.

b) Implantando y conectando la Formación Profesional de tercer grado con los primeros ciclos completos y con estudios incompletos realizados que faciliten la solución al problema de esfuerzos desaprovechados por falta de validez al no haber llegado a alcanzar un título o el de la incapacidad para continuar los estudios, paliando así los efectos negativos en cualquier orden de la elevada tasa de abandono en nuestra enseñanza universitaria.

— Resolver acerca de la estructura, medios y fines de los Colegios Universitarios.

## 2.º Ordenación de las enseñanzas

La organización cíclica de los estudios no ha sido realmente aceptada, encontrándose con la resistencia del profesorado, por una parte, y del alumnado, que no desea realización de pruebas para el paso del primero al segundo, de otro.

De otra parte, al no haberse implantado la formación profesional de tercer grado, no puede funcionar la salida al concluir el primer ciclo con obtención de la diplomatura.

Asimismo, la organización en departamentos tampoco ha logrado un mediano asentamiento en la organización, con lo cual sigue manteniéndose el estilo de carreras monolíticas e independientes.

No ha sido establecida la organización del tercer ciclo, que deberá suministrar los investigadores y educadores al propio sistema educativo.

En consecuencia, convendría actuar en las siguientes direcciones:

a) Considerar las posibilidades de instrumentar primeros ciclos que, proporcionando una formación adecuada, permitan lo mismo el acceso al segundo ciclo que, mediante la formación profesional, el acceso directo a la vida activa.

En la mayoría de las carreras ello es posible, sobre todo si se abandona el punto de vista de carrera partida y se sustituye por el de una formación básica general, que con unos conocimientos concretos pueden producir profesionales especializados necesarios en numerosos campos de la actividad socio-económica.

- b) Igualmente podría analizarse la conveniencia de imprimir una mayor polivalencia a los primeros ciclos, instrumentando a su vez sistemas de créditos y de valoraciones ponderadas de conocimientos adquiridos.
- c) Procurar la consolidación del departamento, insistiendo en su concepción de unidad fundamental, dirigiendo la política de asignación de recursos y de personal en base a esa concepción, evitando un excesivo movimiento de entradas y salidas de profesorado en los mismos que perturben su normal funcionamiento y procurando el máximo aprovechamiento de su potencial docente e investigador.
- d) Debe instrumentarse el tercer ciclo y el desarrollo de institutos universitarios para que la Universidad pueda seguir sus funciones tradicionales de fuente de cultura y del saber sin un necesario utilitarismo inmediato.

### **3.º Organización académica**

Las tendencias a este respecto se dirigen a una ampliación de la participación de los distintos estamentos en la adopción de las decisiones y a una extensión de éstos en los distintos campos de la actividad universitaria: definición de sus objetivos, interpretación de su papel en el entorno social, organización de su estructura, elaboración de planes de estudios, desarrollo armónico de sus enseñanzas, selección de su profesorado y acceso y permanencia de su alumnado.

Las perspectivas habría que considerarlas como favorables a la de ampliación de la participación y a la extensión del área de decisiones.

### **4.º Profesorado**

En este sector, por sus especiales circunstancias, las perspectivas de transformación del sistema actual son mucho mayores, en el sentido de modificación en el sistema de acceso, establecimiento de la carrera docente, mayor capacidad de decisión de las universidades en selección y reducción de la inestabilidad.

En conclusión, puede afirmarse que las tendencias en la educación universitaria son de cambio. Por ello, es preciso oír esos movimientos, recoger lo auténtico y conveniente en el sector educativo dentro de todo el contexto social, y pasar a su institucionalización, procurando si la Universidad debe hacer frente a toda la educación superior, que ello sea sin menoscabo del desarrollo de sus auténticas funciones ni de la naturaleza de sus estudios, para que pueda seguir asumiendo su papel de director incorporando en su seno las preocupaciones del entorno para que sus titulados no la abandonen, poseedores de todos los conocimientos propios de su especialidad y desconocedores de la problemática social y económica en que se desenvuelve dentro de una sociedad en cambio.

En cualquier caso, la Universidad ha expuesto los diferentes planteamientos, y posibles soluciones a sus tensiones, al desarrollo de sus funciones, al mejoramiento de sus actividades. Estas exposiciones, contrastadas y estudiadas, han servido de base para el proyecto de reforma universitaria, que deberá ser sometido a las Cortes, abriéndose así una nueva etapa en la educación superior.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Sociología de la educación. Alberto Moncada.

La Universidad española actual: posibilidades y frustraciones. Carlos París.

Proceso a la Universidad. Dragoljub Najman.

Reformar la Universidad. Armando de Miguel.

Estadísticas de la enseñanza en España. Instituto Nacional de Estadística.

Estudios del Gabinete de Estadística del Ministerio de Educación y Ciencia.

## ENSEÑANZA SUPERIOR Y EMPLEO EN ESPAÑA

Santiago ALEGRE GOMEZ \*

### I. INTRODUCCION

La marcada preferencia de los españoles por la obtención de un título académico se fundamenta en la creencia de que su posesión conlleva un «status» privilegiado para acceder a ocupaciones gratificantes, tanto desde el punto de vista económico como desde el ángulo del prestigio social. Dicha preferencia tiene unas bases objetivas, puestas de manifiesto por los análisis económicos y sociológicos sobre estratificación social y distribución de la renta de la población asalariada. Los titulados de la enseñanza superior constituyen una fuerza de trabajo altamente cualificada que, a su vez, con mayor o menor intensidad, según los distintos tipos de carreras, han practicado y practican políticas malthusianistas o gremiales, como siempre ha ocurrido en cualquier profesión. En estas circunstancias obtendrían unas retribuciones más altas por la vía de la productividad marginal, de una parte, y de la ganancia de «cuasi-rentas», de otra parte. Sin embargo, parece estar operándose toda una serie de cambios cualitativos y cuantitativos en el sistema educativo y en el sistema productivo que de alguna manera afectarían a las pautas de comportamiento. En ese sentido, vamos a aportar algunos indicios empíricos.

De acuerdo con los datos del I.N.E., si en 1963 el salario de un técnico titulado era 4,29 veces superior al de un peón, en 1973 esta relación era de 3,22 y en 1976 de 2,65. Dichas relaciones muestran una tendencia a converger las retribuciones de las dos categorías, con independencia de que al tratarse de cifras medias queden enmascaradas las diferencias existentes en el interior de cada categoría y nos indicaría un doble proceso: la creciente oferta de titulados en el mercado de trabajo y el aumento de la calificación de la mano de obra. En resumen, una tendencia a converger las productividades marginales unida a una entrada masiva en el colectivo de titulados.

Por lo que se refiere al **prestigio social**, los datos de la última encuesta FOESSA (1) sitúan a los técnicos superiores en el **estrato alto**, junto a los «profesionales liberales» y a los «directores, gerentes y asimilados»; las categorías del **estrato medio-alto** son los técnicos medios y los empleados; el **estrato medio-bajo** está integrado por campesinos, artesanos y obreros calificados y el **estrato bajo** por los obreros no calificados. Esta estratificación estaría indicando que la convergencia en las retribuciones, al menos a corto plazo, no tiene todavía reflejo alguno en la variable del prestigio social y encajaría en el cuadro motivacional que, en relación a la satisfacción en el trabajo, suelen arrojar los estudios empíricos: deseo de tener cierta independencia, autoridad e iniciativa; deseo de mantener buenas relaciones con los empleadores y con los colegas; gozar de buena consideración por

\* Licenciado en Ciencias Económicas. Director del Programa de Investigaciones Económico-Educativas del M.E.C.

(1) Síntesis actualizada del III Informe F.O.E.S.S.A., 1978, págs. 409 y 410.

parte de los empleadores y ser recompensado, lo que aumenta la confianza en sí mismo, y tener un trabajo variado (2). A su vez, los stereotipos actuales fundamentan los intentos de todos los países por prestigiar el trabajo manual.

En cuanto a la vulnerabilidad de la mano de obra educada a nivel superior frente al paro, la E.P.A. (Encuesta de Población Activa del I.N.E.) ofrece algunas pistas. En el período de 1973 a 1976 la proporción de parados con estudios superiores sobre la población activa presenta la siguiente ordenación de tasas: mientras el rango de las tasas de paro de los **varones** que poseen **estudios superiores** varía desde un valor mínimo del 1,1 por 100 el primer trimestre de 1974 a un valor máximo del 2,7 por 100 en el cuarto trimestre de 1976; las **mujeres** presentaban el mínimo del 1,2 por 100 y el máximo del 7,2 por 100 en la misma fecha que los varones. Por otra parte, las tasas de paro de los varones con estudios superiores son sistemáticamente inferiores a la media nacional —por ejemplo, en el segundo trimestre de 1976 era del 2,1 por 100, frente al 5,1 por 100 nacional—, mientras que las tasas de las mujeres con estudios superiores, con la excepción del primer trimestre de 1974, son sistemáticamente más altas que la media nacional —el 6,5 por 100 en el segundo trimestre de 1976, frente a una media nacional del 4 por 100—. La conclusión sería que frente al paro, en el caso de los varones, la mano de obra con cualificación superior se defiende mejor que el resto de la población activa.

Sobre el comportamiento del sistema educativo como oferente de mano de obra altamente cualificada, a nivel de introductorio, es suficiente retener unas pocas cifras sobre el «output» de graduados: para el conjunto de las Escuelas de Formación del Profesorado de E.G.B., más las Escuelas de Arquitectura e Ingeniería Técnica, más las Escuelas de Estudios Empresariales, el total de graduados en diez años —1967 a 1976— asciende a 181.644; en el mismo período la salida de graduados de las facultades y escuelas técnicas superiores se estima en unos 152.000. Es decir, en una década el sistema educativo ha suministrado mano de obra con educación post-secundaria o superior por un total de alrededor de 334.000 titulados, que comparadas con el «stock» total de titulados existentes en el año 1967, seguramente representaría haber producido en diez años un número de graduados similar al conjunto de los efectivos con que contaba el país al iniciarse dicha década.

Aquella fuerte oferta de mano de obra altamente cualificada se enfrenta a unas condiciones del sistema económico distintas al auge desarrollista de la década de los 60. El telón de fondo se revela con toda su crudeza en los resultados alcanzados por la economía española en el año 1977: un aumento del P.I.B. del 2,4 por 100; descenso de la demanda de inversión en un 1,7 por 100; estancamiento del consumo privado (+ 0,6 por 100), y, lo que es más grave, una disminución del empleo del 0,7 por 100. El paro registrado supera las 800.000 personas y el paro real se estima superior al millón; para combatirlo eficazmente se requeriría una tasa de aumento del P.I.B. del 5 al 6 por 100, mientras que las previsiones de crecimiento de la economía española para 1978 son de sólo un 1 por 100 de incremento en el P.I.B.

---

(2) Puede verse, «La politique et la planification de l'enseignement», O.C.D.E. París, 1976, pág. 99.

La presión del paro, la falta de nuevas inversiones, incide especialmente en el desempleo de los jóvenes y es un problema grave; al 16 de abril de 1978 el paro registrado de jóvenes menores de veinticinco años, que no han tenido nunca un empleo anterior, se eleva a 73.392 jóvenes y el total de parados menores de veinticinco años sumaba 480.800, lo que representaría una tasa del 3,62 por 100 de la población activa, cuyo total es de 13.272.900. Por otra parte, de acuerdo con la E.P.A. al finalizar 1977, en el grupo de edad de veinte a veinticuatro años existía un paro de 167.200 jóvenes.

Todos los datos relacionados hasta aquí permitirían plantear algunas premisas, a modo de hipótesis de trabajo, con validez global o macrosocial, que, sin embargo, requerirían un análisis en profundidad, ya que los resultados que se alcanzan a nivel de grandes agregados son muy distintos de la situación de titulaciones o de grupos sociales concretos:

- 1.<sup>a</sup> Las retribuciones de los titulados superiores tienden a converger con las de la mano de obra cualificada sin estudios superiores.
- 2.<sup>a</sup> El prestigio social de los titulados superiores no parece haber perdido posiciones, por lo que la demanda social de educación superior proseguirá su tendencia creciente. Cabría formalizar esta proposición de otra manera, a saber, frente a las teorías puramente productivistas, está claro que la educación posee una alta preferencia como bien de consumo.
- 3.<sup>a</sup> Frente al fenómeno del paro, al contrario que frente a la muerte, los varones con estudios superiores se defienden mejor que las mujeres y que el conjunto de los españoles en edad activa.
- 4.<sup>a</sup> Las condiciones de estancamiento económico que atraviesa la economía española, junto a la fuerte producción de graduados por el sistema educativo, han originado fuertes tensiones en el mercado laboral y en las instituciones de la enseñanza superior.

Como consecuencia, parecería adecuado considerar con cierto rigor la necesidad de una planificación coordinada de la política laboral y el proceso de la enseñanza, tal como vienen propugnando la O.C.D.E. a partir de los años 60 y la U.N.E.S.C.O. desde años más recientes. El tema afecta en general al binomio educación-empleo, pero en el caso concreto de la educación superior se han identificado tres grandes áreas que requieren estudios y reflexiones en profundidad: 1.<sup>a</sup> La planificación de la enseñanza superior en relación a las necesidades del empleo: métodos y técnicas, cuestiones legislativas e institucionales, previsiones; 2.<sup>a</sup> Análisis cuantitativos de las relaciones entre la enseñanza superior y el empleo, y 3.<sup>a</sup> Consecuencias de las necesidades de mano de obra que formula el sistema económico sobre las estructuras, formas y perfiles de la enseñanza superior (3).

Sin embargo, al llegar a este punto, deseamos destacar que a nivel de organismos internacionales sigue observándose grandes lagunas en el tratamiento de las interrelaciones que se producen entre las áreas de la educación y la del empleo, o dicho en otras palabras, entre sistema educativo y sistema económico. A nuestro entender, la gran quiebra se encuentra en que

---

(3) Esas tres áreas selectivas fueron identificadas en el «Symposium on the relations between higher education and manpower planning», celebrado en el C.E.P.E.S. de la U.N.E.S.C.O., en Bucarest (en junio de 1977), donde tuvimos la oportunidad de participar en representación del M.E.C.

prácticamente no se analiza, o se hace muy ligeramente, el tema clave para el desentrañamiento del mecanismo global de la distribución de la renta en el que, por supuesto, como un instrumento más, se integra el sistema educativo (4). Y ello, a pesar de que organismos ortodoxos, como es el caso de la O.C.D.E., han comenzado a considerar el sistema educativo como entretenedor de fuerza de trabajo.

Enseñanza superior y distribución de la renta encuentran sus principales interrelaciones, como veíamos, por el lado de la entrada en el colectivo, lo que se ha venido en llamar la igualdad de oportunidades, que desde el punto de vista de las teorías de la distribución depende de factores políticos y sociológicos; por el lado de las leyes tecnológicas de la producción, lo que conduce a la consideración de la productividad marginal de la enseñanza superior, y por el lado del gasto, con una consideración especial de los valores sociales a la hora de distribuir o asignar el gasto público, sin olvidar las preferencias de los consumidores.

En definitiva, la marcada preferencia de los españoles por la enseñanza superior se traducirá en una demanda social sostenida de este tipo de educación y los sistemas de acceso guardarán un paralelismo con los mecanismos de distribución y redistribución de la renta.

Por último, digamos que la enseñanza superior vio ampliado su ámbito a partir de la L.G.E., con la elevación al rango de escuelas universitarias de las antiguas enseñanzas de grado medio.

## II. LA PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA EN RELACION A LAS NECESIDADES DE EMPLEO

De entrada cabe preguntarse hasta qué punto en España se ha intentado desarrollar una política de educación-empleo que, tomando en consideración el sistema educativo en su conjunto, tratara de que la oferta educativa

---

(4) En síntesis, las teorías actuales de la distribución de la renta nacional siguen tres ideas básicas que, de acuerdo con W. Krelle, suponen que depende:

- a) **Del grado de monopolio**, es decir, de los factores políticos y sociológicos que determinan el poder de negociación del trabajo frente al capital (Oppenheimer, Preiser, Kalecki y quizá también Jean Marchal y Lecaillon).
- b) **De las leyes tecnológicas de la producción**, lo que conduce a las teorías neoclásicas de la distribución según la productividad marginal (V. Thünen, Jevons, Walras, J. B. Clark, Wicksell, Douglas, Solow y otros muchos autores).
- c) **De los hábitos de consumo y ahorro** de los perceptores de las rentas, es decir, del proceso circular general de la renta, marcando un acento particular por el lado del gasto (Boulding, Kaldor, Bombach, Schneider y otros autores). Estos autores siguen, más o menos, las líneas del sistema keynesiano.

Es evidente que en cada tipo de teoría sólo se recoge una parte de la realidad. Sin embargo, el problema de la síntesis de todos los elementos implicados deberá correr a cargo de la política económica como quehacer cotidiano, con las negociaciones, consensos, conflictos, etc., inherentes en cada circunstancia histórica.

Una prueba de la falta de una consideración correcta de todos los elementos implicados fue el gran fracaso de la denominada «política de rentas» como réplica a las tradicionales de política coyuntural que intentaba ser una fórmula comprensiva de medidas coherentes incardinadas en los planes de desarrollo de los países occidentales; como era de esperar, las reacciones de los sindicatos fueron hostiles al intento de institucionalizar la planificación de los aumentos de las rentas monetarias, y el término quedó sin más significado que el puramente retórico utilizado a partir de 1964 y durante un período relativamente dilatado fundamentalmente por los políticos del Gobierno francés y de otros países, entre ellos España. Podríamos decir que únicamente queda de aquella la idea de que el Gobierno sería el responsable de definir las directrices sobre el comportamiento deseable de las rentas y el empleo, pero sólo después de que todas las fuerzas sociales hubieran sido consultadas a través de los organismos adecuados. En cierto sentido, el pacto de la Moncloa podría aportarse como el último intento de institucionalizar para un período corto de tiempo una política de rentas.

se adecuara a las necesidades cuantitativas y cualitativas de la demanda de fuerza de trabajo que realiza el sistema económico. A su vez, tendríamos que examinar las medidas que eventualmente se hubieran tomado con el propósito de que actuaran de alguna manera sobre las personas para que libremente opten por la adquisición de los conocimientos y habilidades requeridas por el sistema económico. Y todo ello con independencia de las dificultades materiales, teóricas y metodológicas que entraña la lentitud de los procesos de formación, unidas al fuerte cambio tecnológico y de las condiciones económicas (5) que cabría resumir en: a) **falta de datos**, debido a que las estadísticas no siempre ofrecen los parámetros básicos sobre tasas de abandono, repetición y éxito por cursos y niveles, al tiempo que no existe la adecuada conexión entre la información facilitada por las estadísticas educativas y la considerada por los censos y encuestas de población activa según ocupaciones. Además para una evaluación adecuada de las necesidades de fuerza de trabajo, es importante analizar las interrelaciones

(5) Los métodos de evaluación más usados para calcular el número de trabajadores que serían necesarios en una determinada ocupación en un año horizonte, se basan en estimaciones sobre crecimiento del P.I.B. —ya de por sí problemático—, que son orientativas a ese nivel de agregación, pero de una bondad reducida a medida que se desagrega por actividades económicas.

La experiencia más conocida, a saber, el **Proyecto Regional Mediterráneo** de la O.C.D.E., fue un esfuerzo importante sobre planificación educativa basado en el enfoque de las necesidades de fuerza de trabajo. El procedimiento, seguido en la mayor parte de los planes elaborados por el P.R.M. para llegar a la estimación del número de trabajadores que serían necesarios en una determinada ocupación —el horizonte era el año 1975—, se resumía en la siguiente formulación matemática:

$$\begin{aligned} \text{Trabajadores en ocupación } i \text{ en el sector } j = & \frac{\text{empleo } i \text{ en el sector } j}{\text{empleo total en el sector } j} \times \frac{\text{empleo en el sector } j}{\text{P.I.B. originado en sector } j} \times \\ & \times \frac{\text{P.I.B. originado en el sector } j}{\text{P.I.B. total}} \times \text{P.I.B. total} \end{aligned}$$

De esta forma, sumando todos los sectores para cada nivel de ocupación se obtiene la cifra total de empleo necesaria para la economía en el año objetivo.

Los principales problemas consisten en la dificultad para tener en cuenta las posibilidades de sustitución (flexibilidad de los coeficientes por ocupaciones). En un caso concreto del P.R.M., hasta un 20 por 100 de los cambios habidos en las necesidades de enseñanza superior se debía a las posibilidades de sustitución. Lo que obligaba a una cautelosa interpretación de las cifras.

Por otra parte, es difícil estimar la productividad y se plantea en seguida la cuestión de que el procedimiento para la estimación de necesidades de fuerza de trabajo debe integrarse de forma global en el marco más general de la planificación económica; y los obstáculos que surgen al no tener conocimiento suficiente sobre la educación específica relacionada con cada tipo de empleo u ocupación.

Es preciso destacar que el modelo del P.R.M. participa en gran medida de los supuestos y técnicas del modelo Tinbergen-Correa. Las necesidades de fuerza de trabajo las obtienen, como decíamos, a partir de hipótesis sobre crecimiento del P.N.B. o el P.I.B., y las combinaciones de factores dentro del sistema educativo vienen fijadas por los coeficientes técnicos «input-output» del sector educación (profesores, equipo, material, etc., por alumno y año, para cada nivel educativo).

Héctor Correa, en base a distintos trabajos (la mayoría suyos y de Tinbergen) presenta las siguientes funciones de la demanda de fuerza de trabajo cualificado:

$$(1) \quad L_{ij} = \lambda_i Y_j$$

$$(2) \quad L_{ij} = \lambda_{ij} Y_j$$

donde:

$L_{ij}$  = es la mano de obra que tiene un nivel de instrucción  $i$  en el sector económico  $j$ .

$Y_j$  = es la producción del sector económico  $j$ .

$\lambda$  = es una constante.

En las funciones (1) y (2) la mano de obra cualificada y la producción se encuentran ligadas por una constante de proporcionalidad. La función (2) podría ser modificada para dar una relación entre la mano de obra cualificada y la producción, a través del método de análisis «input-output».

Estas funciones puede sofisticarse, por ejemplo, relacionando la mano de obra cualificada con las elasticidades con respecto al producto total y al producto por habitante.

En general, cabe aplicar todos los modelos de la demanda de factores de la producción al caso de la demanda de mano de obra cualificada. De hecho, las limitaciones no son del modelo, sino de los datos disponibles, así como de las clasificaciones, ya que las estadísticas sobre población activa siguen criterios de clasificación distintos a las estadísticas del sistema educativo.

no sólo entre la educación y el empleo, sino también entre éstas y la edad y el nivel de salarios, y b) **problemas de metodología; en primer lugar** aparecen las dificultades para prever el cambio tecnológico y los gustos de los sujetos; un paso para salvar esta dificultad consiste en examinar el tipo de cualificación realmente poseído, tanto en el presente como en el pasado, por las personas de cada ocupación; sin embargo, al considerar la fuerza de trabajo como un todo, el propio modelo elegido de cualificaciones a su vez refleja las tendencias pasadas del sistema educativo. Puede ocurrir que en muchos empleos se ocupen pocas personas cualificadas como consecuencia de una oferta escasa o demasiadas por el fenómeno contrario; para decidirse por un modelo determinado de formación educativa, debería conocerse los efectos de la sustitución de un tipo de cualificación por otra, suponiendo que los demás factores permanecen constantes. En este análisis la problemática deriva no sólo de la medición de dichos efectos, sino también de la dificultad para aislar las contribuciones de la educación en las personas que poseen una gran habilidad natural y experiencia en el trabajo.

Con independencia de todas las dificultades que hemos señalado, lo que sí puede hacerse es actuar de manera que la flexibilidad del sistema educativo frente a los requerimientos de la economía se vaya elevando. En este sentido, y a grandes rasgos, la situación de nuestro sistema educativo, confrontado con las tendencias observadas en los países europeos, cabría resumirla como sigue:

La **información e investigación** sobre las necesidades y las previsiones de fuerza de trabajo calificada es muy poca y adolece de falta de detalle, así como de la necesaria correspondencia entre las categorías de análisis que utiliza la encuesta de población activa del I.N.E. y las utilizadas por el sistema educativo español.

No se han desarrollado adecuadamente las **instituciones y los servicios de información y orientación profesional** a los alumnos y familiares.

Aparece como favorable el desarrollo de la Enseñanza General Básica y el Bachillerato Unificado y Polivalente, corrigiendo la tendencia anterior a la especialización desde los trece años; por el contrario, en la formación profesional la tendencia ha sido a aumentar el número de salidas especializadas frente al desarrollo observado en otros países y la evidencia de los requerimientos de la producción.

En la enseñanza superior se ha ido ampliando el número de salidas especializadas, cuando la tendencia debería haber sido distinta (tema del que nos ocuparemos con mayor detalle en posteriores secciones).

La **formación permanente y la recurrente** como principios parece que han calado más a nivel social que a nivel de configuración del sistema educativo; no han sido desarrolladas ni tan siquiera a nivel normativo. Por lo que no cabe hablar de implantación de sistemas de prácticas, similares a los adoptados por otros países, como paso intermedio en unos casos, y recurrente en otros, entre los estudios y la inserción en la vida activa.

Por otra parte, la tendencia en todos los sistemas europeos a propiciar los sistemas de enlace de unos tipos de enseñanza con otros para facilitar los cambios de orientación en los estudios y, a su vez, el principio de igualdad de oportunidades, ha encontrado su principal obstáculo en nuestro peculiar sistema de la formación profesional. Prueba de ello (como indicador

más destacado) son los actuales intentos de establecer el «tronco común».

En cuanto a los intentos de promocionar tanto la imagen como el atractivo objetivo de los trabajos de carácter manual no se puede decir que exista gran diferencia entre lo logrado en España frente a los demás países europeos.

Otros temas que merecerían una consideración en profundidad, y no el somero tratamiento que aquí realizamos, son los de la participación de los sindicatos, colegios profesionales, empresarios, etc., en los procesos de formación profesional, tanto en el interior del sistema educativo como en los procesos post-escolares de aprendizaje, prácticas especializadas y de reconversión de la mano de obra, así como el panorama que presenta —o las disfuncionalidades que se producen— en la relación título empleo.

A modo de resumen, cabría decir que en España no parece haber prosperado, o lo ha hecho con ambigüedad, el principio fundamental en que parecen basarse las reformas en los años 70, a saber, considerar que una población joven con una formación general elevada, en la que predominen fuertes componentes de conocimientos técnicos no especializados, se encuentra mucho mejor adaptada a una sociedad cambiante en rápido desarrollo, que una juventud que, al final de sus estudios, tuviera unos conocimientos profesionales muy especializados y fuertes carencias en el resto de las materias generales.

Veamos ahora específicamente las pautas de comportamiento estratégico del sistema educativo en su nivel superior.

En primer lugar, es preciso analizar los cambios en las instituciones de enseñanza superior, aspecto éste en el que destaca la elevación al rango de escuelas universitarias de las antiguas enseñanzas de grado medio. Esta medida favorable, en opinión del profesor Quintás (6), respondería a la necesidad económica de disponer de una oferta adecuada de cuadros medios que se manifestaría en la elevada **tasa de rendimiento interno** que según sus cálculos se alcanzaba en el caso de las enseñanzas de grado medio; a su vez, consideraba que el mismo argumento serviría también como explicación, al menos parcial, de la distinción de un primer ciclo en la enseñanza superior. Existiría, sin embargo, una justificación adicional: «las ventajas que supone para el sistema productivo retrasar la especialización de los educandos (recuérdese el propósito de la L.G.E. de otorgar un contenido básico o general al primer ciclo universitario). Con ello, en primer lugar, el alumno aplaza la elección final a una fase en la que, según resultados de estudios empíricos, está en mejor disposición para una decisión correcta, desde la doble perspectiva de sus aptitudes y de las condiciones del mercado de trabajo. En segundo lugar, se reduce drásticamente el “período de gestación” que el sistema educativo precisa para la “producción” de un graduado de cierta modalidad, disminuyendo con ello la duración e intensidad de los desequilibrios laborales. Esto, naturalmente, es válido respecto a las características deseadas por los reformadores para la enseñanza superior. Recuérdese que en este punto, como en cualquier otro de los considerados aquí, no se analiza la coherencia de los objetivos con el “hecho” de la reforma, sino simplemente con el dicho».

El nuevo planteamiento ha encontrado diversas dificultades por distintas razones, como son: la heterogeneidad de los distintos tipos de centros; la

---

(6) Documentos del «Informe de evaluación de la L.G.E.». En «Informe evaluatorio de la consistencia objetivos/acciones (a nivel estratégico)...», por Juan Ramón Quintás.

preparación de los mismos para recibir un alumnado que hasta hace poco tiempo carecía de una formación completa secundaria; la identificación entre los estudios de las escuelas universitarias con los del primer ciclo de las facultades y escuelas técnicas superiores; la diferenciación con la formación profesional de tercer grado, etc. (7). Todo ello comporta el que todavía no se hayan establecido adecuadamente los sistemas de enlace de unos tipos de enseñanza con otros y el resultado es una falta de operatividad de la estrategia, que desde la perspectiva de la planificación de la mano de obra, en principio, parecía favorable.

Por lo que se refiere a las barreras de entrada en la enseñanza superior o implantación del «*numerus clausus*», la Ley 30/1974, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las facultades, escuelas técnicas superiores, colegios universitarios y escuelas universitarias, declaraba como propósitos el que los alumnos que accediesen a los centros universitarios acreditaran «de manera suficiente la vocación, conocimientos y preparación necesaria en orden a asegurar la eficacia de las enseñanzas en estos niveles», al tiempo que explícitamente hacía referencia a la intención de constituir una medida de planificación de la mano de obra. En este sentido, se indicaba que la L.G.E. no había contribuido a seleccionar a los más capacitados, «sino que, por el contrario, se ha producido una excesiva concurrencia en algunas áreas determinadas, al mismo tiempo que otras, absolutamente indispensables para el país, han encontrado precaria respuesta a pesar de su incuestionable interés y de su valor insustituible como instrumento de articulación de la sociedad moderna, al tiempo que lo son también de promoción personal».

La Ley levantó un clamor de protestas y actualmente existe un proyecto de derogación de la misma, remitiendo de nuevo a lo que establecía el artículo 36.2 de la L.G.E., ya que existe unanimidad sobre la ineficacia de aquella norma en su aplicación.

Sería ingenuo plantear este tema sólo en el marco de la planificación de la mano de obra, detrás del mismo existían otras motivaciones sobre medios de la Universidad frente al auge de la matrícula, misión del C.O.U., etcétera (8). Pero, en definitiva, nos encontramos ante un tema que está afrontado en todos los países, mientras que en España todavía no se han clarificado las estrategias, o mejor las reglas del juego para conocimiento de los estudiantes con la antelación necesaria, ante las eventualidades de que las solicitudes de admisión en determinadas disciplinas de la enseñanza superior excedan la capacidad de los centros. Un hecho está claro, y es que aunque las condiciones del mercado de trabajo no influyan directamente en la capacidad de admisión de los centros de enseñanza superior, existe una influencia indirecta, ya que las restricciones en la admisión fuerza a un cierto número de graduados del nivel secundario a entrar en el mercado de trabajo. En el área donde más visible trascendencia han tenido las pruebas de selectividad o el «*numerus clausus*» ha sido en la reasignación de las matrículas; por ejemplo, fueron espectaculares los desplazamientos

---

(7) Véase la intervención del profesor Masaguer en las «Jornadas sobre la enseñanza universitaria del presente y del futuro», I.C.E. Politécnica de Madrid, 1975, pág. 88.

(8) En las «Jornadas sobre la enseñanza universitaria...», «op. cit.», Juan Díez Nicolás finalizaba su intervención en apoyo de las pruebas así: «Si existían algunos intereses en que no se pusieron esas pruebas de acceso, era precisamente porque para muchos de los que están mejor instalados la cuestión se reduce a decirle a la Universidad: "Usted déle a mi hijo un título, que de darle el puesto de trabajo yo me encargo".»

de alumnos que intentaban estudiar medicina hacia las facultades de biológicas.

La revisión de las reglas de admisión a la enseñanza superior, por otra parte, debería considerar un factor, hasta ahora marginado, que es la experiencia en el trabajo; lo que constituye uno de los objetivos adoptados en la Conferencia de ministros de Educación celebrada en 1975 en Estocolmo.

En el área de la adecuación de la formación recibida en relación a los requerimientos profesionales, para un 50 por 100 de los titulados de las escuelas técnicas superiores existe una importante falta de adecuación de la formación recibida, lo que se considera como una razón esencial para replantear los planes de estudio (9). Seguramente, en otras profesiones se alcanzarían unos resultados opináticos parecidos. Sin embargo, el problema de las revisiones de los planes estriba en que no se pondere adecuadamente las áreas a cubrir por la educación permanente y las del sistema formal, con el peligro de la excesiva diversificación en el interior de los centros docentes, frente a la tendencia de los sistemas educativos a procurar una formación general que permita defenderse mejor frente al cambio tecnológico, la mayor diversificación de la producción, la movilidad en el empleo y la sustituibilidad entre titulaciones distintas para desarrollar tareas similares (10). En la demanda de las empresas españolas se observa ya una fuerte disminución del componente «especialización», junto a la aparición del fenómeno de la formación desde dentro de la empresa y de la promoción igualmente desde dentro. Ciertas pautas similares podrían atisbarse en la Administración Pública: aparición de cuerpos generales, integración de diversos cuerpos, creación de escuelas de formación para funcionarios, etc.

En base a dichos argumentos cabría cuestionar, por ejemplo, la creación reciente de ciertas facultades universitarias y, por supuesto, las especializaciones previstas por la Formación Profesional de Segundo Grado y las que más o menos parecen preverse para la «non nata» Formación Profesional de Tercer Grado.

Paralelamente al fenómeno de la recesión de la superespecialización aparece una mayor consideración a las cualidades de la mano de obra con educación superior, de flexibilidad y creatividad. Todo ello está pidiendo una orientación que falta en los niveles educativos secundario y post-secundario.

Como contribución a una mejor orientación, y en conexión con las áreas 2.<sup>a</sup> y 3.<sup>a</sup> que identificábamos como de especial interés en relación a la enseñanza superior y la planificación de la mano de obra, nos centraremos en el análisis cuantitativo de los «stocks» de titulados, cualificándolos a grandes rasgos en el área de las consecuencias de las necesidades de mano de obra que formula el sistema económico.

(9) Véase «Análisis del entorno y del perfil profesional del arquitecto y del ingeniero español». I.C.E. Politécnica de Madrid. Madrid, 1976, pág. 103.

(10) En base a la experiencia del C.O.I.E. de la Universidad Autónoma de Madrid, en la demanda de las empresas se observa «un repliegue de la especialización a ultranza»: «es evidente la necesidad de especialización en los campos exclusivamente técnicos; así la empresa X pide físicos especializados en microordenadores y la Y físicos nucleares; pero llama la atención que muchísimas empresas insisten en la **no necesidad de especialización** en campos de economía, derecho e incluso informática. En todos estos casos, la razón es la existencia de un período de formación o «training» dentro de la misma empresa. Así se han manifestado, entre otros, en primer lugar, todas las empresas de informática que solicitan simplemente «licenciados en ciencias», dándose incluso el caso de «preferir candidatos con cierta dispersión de estudios previos». Igualmente, empresas importantes y bien organizadas hablan de «preferir la promoción interior mediante un training propio», y la empresa Z daría como razón «el usar un lenguaje-método propio exclusivo de la empresa».

### III. DISPONIBILIDADES DE TITULADOS Y PERSPECTIVAS DE EMPLEO

Entre los elementos implicados en la previsión de las necesidades y las ofertas de titulados, en primer lugar, es preciso disponer de un inventario de los «stocks» o efectivos disponibles en el momento actual, así como conocer distintas características de los colectivos: distribución por sectores de la actividad económica, los empleados, los parados, etc. El paso siguiente consistiría en la elaboración de proyecciones, tema sobre el que ya hemos analizado los grandes condicionantes, en especial por el lado de las previsiones de necesidades, razón por la que consideramos aquí suficiente quedarnos en la estimación de los «stocks» (11) que, por otra parte, ofrecen en sí mismos una valiosa información para el análisis de las perspectivas de empleo.

#### 3.1. Facultades universitarias

##### 3.1.1. Biológicas

Al 31 de diciembre de 1977 estimamos un «stock» de 4.300 titulados, frente a 1.700 en el año 1972; es una titulación universitaria joven que tiene que competir en la empresa con otros profesionales —médicos, farmacéuticos, veterinarios—. El paro es importante; alrededor del 90 por 100 de los puestos de trabajo se encuentran en la enseñanza y la investigación del sector público y las perspectivas de empleo son desfavorables.

##### 3.1.2. Físicas

El «stock» asciende a 4.000 titulados, frente a 3.200 en 1972; junto a un incremento más moderado de la oferta, se trata de profesionales que junto a la docencia y la investigación encuentran colocaciones en las plantillas de empresas propulsivas de la actividad económica, como es el caso de la electrónica y la informática. Las perspectivas de empleo pueden calificarse como razonablemente o relativamente favorables.

##### 3.1.3. Geológicas

El «stock» asciende a 1.500 titulados, frente a unos 1.000 en 1972. Se trata de un colectivo profesional reducido con problemas cualitativos análogos a los que presentan los biólogos.

##### 3.1.4. Matemáticas

El «stock» asciende a 4.300 titulados, frente a 2.800 en 1972. Fuera de la docencia y la investigación, la calificación de su futuro no es fácil, puesto que el grado de sustitución con otros profesionales es elevado; tanto en el campo de la informática como en los de la investigación operativa y el marketing, por citar algunos de los empleos en la empresa.

---

(11) La estimación de los «stocks» la realizamos en base a diferentes fuentes de datos: colegios y asociaciones profesionales; publicación del Ministerio de Trabajo sobre «Empleo de los profesionales superiores»; «Análisis del entorno y del perfil profesional del arquitecto y del ingeniero español» del I.C.E. de la Politécnica de Madrid..., etc.; como en ningún caso están actualizados los censos, al tiempo que aparecen discrepancias, los calculamos al 31-12-77 a través de los flujos de entradas y salidas en los respectivos colectivos.

### **3.1.5. Químicas**

El «stock» suma 20.000 titulados, frente a 18.000 en 1972. El aumento relativo es inferior a las demás especialidades de «ciencias». En principio parece que la situación del empleo de los químicos es relativamente satisfactoria; sin embargo, la industria química, tras su espectacular desarrollo en la década anterior, presenta unas perspectivas poco claras en orden a nuevas inversiones e incluso en lo que se refiere a la utilización de su capacidad productiva.

### **3.1.6. Ciencias económicas y empresariales**

El «stock» suma 17.000 titulados, frente a 7.200 en 1972. El paro es estimable, y por lo que se refiere a la distribución de los que se encuentran colocados, existe gran diversificación: el 15 por 100 en la Administración Pública y el 85 por 100 restante en las demás actividades económicas. La oferta es sensiblemente superior a la demanda de profesionales.

### **3.1.7. Derecho**

El «stock» suma 56.000 profesionales, frente a 46.000 en 1972. De los que se hallan colocados, un 30 por 100 están en la Administración Pública. A pesar de cierta autorregulación, subsiste la tradicional oferta excedentaria.

### **3.1.8. Farmacia**

El «stock» asciende a 25.000 farmacéuticos, comparados con unos 17.000 en 1972. Se ha producido un descenso en la proporción de los profesionales dedicados a la oficina de farmacia y un incremento de la incorporación a la industria farmacéutica y a la Administración Pública.

Su futuro está ligado a la reordenación del sector de la sanidad y a la dinámica de la industria farmacéutica. Con respecto a la tradicional colocación en oficina de farmacia las perspectivas de empleo serían desfavorables. En 1974, un 74 por 100 tenía oficina de farmacia y el resto se empleaba en la industria y la Administración Pública.

### **3.1.9. Filosofía y Letras**

El «stock» asciende a 63.000 titulados, comparado con 33.000 en 1972; su situación y perspectivas de empleo son bien conocidas: más del 90 por 100 se dedican a la docencia.

### **3.1.10. Medicina**

El número de médicos se eleva a 67.000, frente a 46.000 en 1972. El flujo de la oferta de titulados es superior a la media de los países de la C.E.E. y sus perspectivas de empleo están conectadas con las posibilidades de expansión del gasto público en sanidad y con la reforma sanitaria (12).

Alrededor del 9 por 100 de los médicos ejerce exclusivamente la medicina privada, el 83 por 100 se dedica al ejercicio mixto y el 8 por 100 restante sólo al servicio de alguna entidad (13).

(12) Según el doctor Serigó (FOESSA, 1978, pág. 283): «Si bien existen en España unos 105.000 puestos de trabajo para los médicos (Comisión interministerial para la reforma sanitaria), es decir, dos puestos por médico colegiado, pagar por cada puesto con la media de un médico general de la Seguridad Social supondría más de 65.000 millones de pesetas en sueldos médicos, más del 20 por 100 del gasto sanitario total de 1975.»

(13) Véase Bansander: «Perspectiva profesional 80», pág. 13. Madrid, 1977.

### **3.1.11. Veterinaria**

El número de veterinarios se sitúa en torno a los 12.000 y su perspectiva laboral, en cuanto al ajuste oferta-demanda, aparece relativamente equilibrada. La oferta de veterinarios se redujo prácticamente a partir de 1956 y se reanimó hacia 1968. En el curso 1975-76 terminaron los estudios 200 alumnos, frente a 451 en el curso 1955-56.

El empleo en la Administración Pública puede estar situado en torno al 20 por 100 de los efectivos; a partir de 1960 un porcentaje sustancial de las ofertas de empleo procede de las empresas de piensos compuestos, laboratorios y explotaciones pecuarias, y en las zonas urbanas se ha observado una expansión del ejercicio clínico.

### **3.1.12. Ciencias Políticas y Sociología**

El «stock» asciende a 2.000 titulados, frente a 800 en 1972. Un alto porcentaje trabaja en la docencia y la Administración Pública; mientras que en la empresa privada existen menos oportunidades, al tiempo que difíciles de estimar, ya que existe un alto grado de sustituibilidad con otras profesiones en áreas como la investigación de mercados, la consultoría sociológica, etc. Otro problema, para evaluar correctamente las condiciones del empleo, es la existencia de personas con doble titulación; fenómenos que se da en mayor medida que en otras carreras. En cualquier caso, la producción de titulados —más de 200 al año— es importante.

### **3.1.13. Ciencias de la información**

En el registro oficial de periodistas se hallan inscritos unos 7.000 profesionales, de los cuales ejercen el periodismo unos 3.200. A partir del curso 1977-78, es de esperar una salida anual de alrededor de 400 titulados, ya que la matrícula actual en las facultades supera los 8.000 alumnos.

### **3.1.14. Licenciados en informática**

En 1974 existían 778 técnicos de sistemas titulados oficialmente. Durante los últimos años vienen graduándose unos 150 alumnos anuales, por lo que el «stock» actual se situará en torno a los 1.200 titulados. A pesar de ser una profesión ligada a una actividad en expansión, existe subempleo debido al fuerte grado de sustituibilidad con otros titulados que adiestran las propias empresas de informática.

### **3.1.15. Resumen de las facultades universitarias**

En el cuadro 1 presentamos la estimación de los «stocks» al 31 de diciembre de 1972 y al 31 de diciembre de 1977. Se observa cómo en el corto período de un quinquenio los efectivos de titulados han aumentado en 89.300, lo que representa un incremento medio del 46 por 100, ordenándose los aumentos más espectaculares de la forma siguiente: el número de biólogos se ha multiplicado por 2,53; los licenciados en ciencias políticas y sociología, por 2,50; los economistas, por 2,36, y los licenciados en filosofía y letras, por 1,90, con la particularidad en este último caso de que la base de partida era ya cuantiosa.

Si suponemos un período medio de búsqueda de empleo, por los jóvenes titulados, de dos años y medio, durante el cual pueden coexistir situaciones

de subempleo, tendríamos casi un 16 por 100 de titulados en condiciones de paro o subempleo, con grandes dispersiones respecto a la media y, por supuesto, con una incidencia mayor en las mujeres que en los varones.

Otra característica a resaltar es que más de la mitad de los titulados sitúan sus expectativas de empleo en el sector público.

CUADRO 1

**«STOCKS» DE TITULADOS DE FACULTADES UNIVERSITARIAS Y ESTIMACION DE LOS QUE BUSCAN UN PRIMER EMPLEO**

Titulaciones	Stocks al 31-12-72 (A)	Stocks al 31-12-77 (B)	Variación absoluta en el quinquenio (A)-(B)	Indices de variación [base 1972 = 100] B/A	% de columna B en busca de un primer empleo o subempleados	Algunos % de empleo en el sector público
Biológicas ... ..	1.700	4.300	2.600	252,94	30,2	—
Físicas ... ..	3.200	4.000	800	125,00	10,0	—
Geológicas ... ..	1.000	1.500	500	150,00	16,7	—
Matemáticas ... ..	2.800	4.300	1.500	153,57	17,7	—
Químicas ... ..	18.000	20.000	2.000	111,11	5,0	—
Económicas .. ..	7.200	17.000	4.900	236,11	28,8	15,0
Derecho ... ..	46.000	56.000	10.000	121,74	8,9	30,0
Farmacia ... ..	17.000	25.000	8.000	147,06	16,0	—
F. y Letras ... ..	33.000	63.000	30.000	190,91	23,8	—
Medicina ... ..	46.000	67.000	21.000	145,65	15,7	83,0
Veterinaria .. ..	11.000	12.000	1.000	109,09	4,2	20,0
Políticas y Sociología ... ..	800	2.000	1.200	250,00	30,0	—
C. de la Información ... ..	6.600	7.000	400	106,06	3,0	—
Informática .. ..	700	1.200	500	171,43	21,0	—
<b>TOTAL ... ..</b>	<b>195.000</b>	<b>284.300</b>	<b>84.400</b>	<b>145,79</b>	<b>15,7</b>	<b>—</b>

**3.2. Escuelas Técnicas Superiores**

El cuadro 2 resume nuestras estimaciones de los «stocks», que ascendían a 28.300 titulados en 1972, frente a 42.800 en 1977; es decir, durante el quinquenio se produce un aumento en los efectivos de 14.500, lo que representa un incremento relativo del 51 por 100.

Las pautas de comportamiento del crecimiento de los «stocks» son distintas a las que observábamos para los titulados de facultades. Los aumentos superiores a la tasa media se concentran en sólo tres titulaciones: telecomunicación (92 por 100), arquitectos (74 por 100) e industriales (53,6 por 100). Y no existe ninguna carrera en la que durante el quinquenio se hayan duplicado los efectivos.

Si realizamos el mismo ejercicio que en el apartado anterior, suponiendo un período de búsqueda del primer empleo de dos años (frente a dos años y medio en el caso de las facultades), obtenemos una tasa indiscriminada (de subempleo más búsqueda de primer empleo) del 13,6 por 100, que es alrededor de dos puntos inferior a la de los titulados en las facultades universitarias. Evidentemente, las tasas más altas de búsqueda de primer

CUADRO 2

«STOCKS» DE TITULADOS EN ESCUELAS TECNICAS SUPERIORES Y ESTIMACION DE LOS QUE BUSCAN UN PRIMER EMPLEO

Titulaciones	Stocks al 31-12-72 (A)	Stocks al 31-12-77 (B)	Variación absoluta en el quinquenio (A-B)	Indices de variación (base 1972 = 100)	% de columna B en busca de su primer empleo o en subempleo
Arquitectos .. ...	4.300	7.500	3.200	174,42	17,0
Aeronáuticos ... ..	1.000	1.400	400	140,00	11,4
Agrónomos .. ...	3.100	4.300	1.200	138,71	11,2
De caminos ... ..	3.100	4.700	1.600	151,61	13,6
I.C.A.I. ... ..	700	900	200	128,57	14,0
Industriales .. ...	11.200	17.200	6.000	153,57	14
Minas ... ..	1.900	2.300	400	21,05	7,0
Montes ... ..	900	1.000	100	11,11	4,0
Navales ... ..	900	1.200	300	33,33	10,0
Telecomunicación ..	1.200	2.300	1.100	191,67	19,1
<b>TOTAL ... ..</b>	<b>28.300</b>	<b>42.800</b>	<b>14.500</b>	<b>151,24</b>	<b>13,6</b>

empleo corresponden a las tres titulaciones que crecieron durante el quinquenio con mayor intensidad (14).

3.2.1. Arquitectura superior

De acuerdo con la encuesta del I.C.E. de la Politécnica de Madrid realizada en 1975, los arquitectos empleados en el sector público (15) representan sólo un 11 por 100, distribuyéndose, según planes de estudio, de la siguiente manera:

	% en sector público	Total respuestas
Planes anteriores al de 1957 ... ..	14	244
Plan de 1957 ... ..	10	333
Plan de 1964 ... ..	7	204
	<b>11</b>	<b>781</b>

Un 82 por 100 se dedica al ejercicio libre de la profesión; sólo un 1 por 100 dice estar empleado sin relación con la carrera; el 2 por 100 son empresarios dedicados a actividades relacionadas con la carrera, y el 4 por 100 se hallan empleados en actividades también relacionadas con la carrera.

(14) Los períodos medios de búsqueda que hemos considerado, creemos que responden a una hipótesis razonable; se requeriría una investigación específica sobre el tema, distinguiendo al menos (por tipo de titulaciones) las siguientes características: los que continúan estudiando —doctorado, especialización en el extranjero, oposiciones, etc.—, los que cumplen el servicio militar..., etc. Así como el comportamiento en relación al sexo, región de origen, etc.

(15) En la encuesta se distinguen cuatro ítems: 1) Funcionario público (cuerpo especial); 2) Funcionario público (organismo autónomo); 3) Funcionario Administración Local, y 4) Contratado por el Estado. Los porcentajes para el colectivo de la muestra son, respectivamente: 3 por 100, 2 por 100, 2 por 100 y 4 por 100.

Las **actividades complementarias** se distribuyen de la manera siguiente:

Actividad complementaria	%
Didáctica ... ..	7
Negocios particulares ... ..	6
Ejercicio libre ... ..	11
Otras actividades ... ..	7
Estudios de otras carreras oficiales ... ..	2
Oposiciones ... ..	3
Doctorado ... ..	11
Otros estudios ... ..	5
Ninguno ... ..	48
<b>TOTAL RESPUESTAS ... ..</b>	<b>785</b>

Destaca la alta tasa de dedicación al ejercicio libre de la profesión, por lo que en el porcentaje indiscriminado de búsqueda del primer empleo y subempleo que les adjudicábamos a los arquitectos, correspondería casi en su totalidad a la situación de subempleo. Y, desde la perspectiva del empleo, la situación de los arquitectos está ligada estrechamente a los ciclos de la construcción (el 71 por 100 está dedicado a la industria de la construcción)

Los profesionales menores de treinta años, según la encuesta, representan el 41 por 100; este porcentaje habrá aumentado ostensiblemente, ya que la encuesta se refería al colectivo existente en el año 1974. Como puede verse en el cuadro 2, la entrada en el colectivo durante el quinquenio asciende a 3.200 al pasar de 4.400 en 1972 a 7.500 en 1977.

### 3.2.2. Ingeniería superior

Para el conjunto de las nueve titulaciones los stocks pasan de 24.000 en 1974 a 35.300 en 1977; es decir, un aumento absoluto de 11.300 y un incremento relativo del 47 por 100.

La encuesta del I.C.E. presentaba un porcentaje de empleo en el sector público del 28 por 100 (16).

	% en sector público	Total respuestas
Planes anteriores 1957 ... ..	32	2.185
Plan de 1957 ... ..	19	1.362
Plan de 1964 ... ..	19	539
	28	4.086

Sólo un 2 por 100 de los encuestados dicen dedicarse al ejercicio libre de la profesión y un 57 por 100 se encuentran empleados en actividades relacionadas con la carrera.

En el cuadro 3 se recoge la distribución de las actividades complementarias observándose la mayor dedicación a la docencia.

(16) Funcionario público (cuerpo especial), el 14 por 100; F. P. (organismo autónomo), el 7 por 100; Funcionario Administración Local, el 1 por 100, y Contratado por el Estado, el 6 por 100.

Los principales datos sobre la distribución sectorial del empleo (igual o mayor al 3 por 100) de los ingenieros superiores, de acuerdo con la encuesta eran los siguientes: agricultura, 3 por 100; minería, 3 por 100; industria de la construcción, 14 por 100; metalurgia y derivados, 3 por 100; industria mecánica, 4 por 100; eléctrica y electrónica, 7 por 100; construcción naval, 4 por 100; agua, gas y electricidad, 4 por 100, y transportes, 4 por 100 (17).

La industria de la construcción sigue siendo el sector con mayor empleo directo, al cual se encuentran ligados fuertemente los demás sectores empleadores de los ingenieros.

CUADRO 3

INGENIERIA SUPERIOR

Actividad complementaria	%	Según Planes de Estudio		
		Ant. 57 %	57 %	64 %
Didáctica ... ..	9	10	8	4
Negocios particulares ... ..	6	8	4	2
Ejercicio libre de la profesión ...	8	9	7	5
Otras actividades ... ..	3	4	3	2
Estudios de otras carreras oficiales ... ..	6	4	8	9
Estudios en centros privados ...	2	2	3	2
Oposiciones ... ..	2	1	3	2
Doctorado ... ..	5	0	4	23
Otros estudios ... ..	3	3	4	3
Ninguno ... ..	55	57	55	49
<b>TOTAL RESPUESTAS ... ..</b>	<b>4.211</b>	<b>2.258</b>	<b>1.381</b>	<b>572</b>

FUENTE: I.C.E. Universidad Politécnica de Madrid. «Análisis del perfil profesional del arquitecto y del ingeniero español», pág. 112.

### 3.3. Escuelas universitarias de arquitectura e ingeniería técnicas

El cuadro 4 recoge la evolución en el quinquenio 1972-77 de los efectivos de titulados en las escuelas universitarias de arquitectura e ingeniería técnicas. Los stocks al 31 de diciembre de 1977 los estimamos en 112.270 frente a 88.330 en 1972; lo que representa un aumento de 23.940 titulados en tér-

(17) La construcción presenta las siguientes tasas de ocupación (véase obra citada, pág. 22):

Titulaciones	%
Aeronáuticos ... ..	10
Agrícolas ... ..	1
Caminos ... ..	35
I.C.A.I. ... ..	9
Industrial ... ..	11
Minas ... ..	13
Montes ... ..	12
Navales ... ..	2

minos absolutos y del 27,1 por 100 en términos relativos. El incremento de este colectivo es ostensiblemente menor que el de las facultades y el de las escuelas técnicas. Por titulaciones, los aumentos relativos más importantes superiores a la medida corresponden a aeronáuticos (40 por 100), obras públicas (38 por 100), arquitectos técnicos (38 por 100), topógrafos (36 por 100) y telecomunicación (36 por 100).

Suponiendo un período de búsqueda del primer empleo de dos años, obtenemos una tasa indiscriminada del 8,5 por 100 de los efectivos al 31 de diciembre de 1977.

En 1975, de los 733 arquitectos técnicos que contestaron a la encuesta del I.C.E. de la politécnica, el 18 por 100 trabajaba en el sector público; un 29 por 100 se dedicaba al ejercicio libre de la profesión, un 40 por 100 se hallaba empleado en actividades relacionadas con la carrera, y sólo un 3 por 100 decía estar «empleado sin relación carrera». Los empresarios ocupados en actividades relacionadas con la carrera representaban un 10 por 100. Y, en cuanto a actividades complementarias, es curioso que nadie decía estar preparando oposiciones.

CUADRO 4

**«STOCKS» DE TITULADOS EN ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE ARQUITECTURA E INGENIERIA TECNICAS**

Titulaciones	Stocks al 31-12-72 (A)	Stocks al 31-12-77 (B)	Variación absoluta en el quinquenio (A-B)	Indices de variación (base 1972 = 100)	% de columna B en busca de un primer empleo o subempleados
Arquitectos técnicos ... ..	13.000	18.000	5.000	138,46	11,1
l. técnicos de minas ... ..	7.000	8.000	1.000	114,29	5,0
l. técnicos aeronáuticos ..	1.000	1.400	400	140,00	11,4
l. técnicos obras públicas.	3.100	4.300	1.200	138,71	11,1
l. técnicos industriales ...	52.000	65.000	13.000	125,00	8,0
l. técnicos forestales ...	650	790	140	121,54	7,0
l. técnicos navales ... ..	670	880	210	131,34	9,5
l. técnicos telecomunica- ción ... ..	2.050	2.800	750	136,59	10,7
l. técnicos agrónomos ...	8.200	10.200	2.000	124,39	7,8
l. técnicos topógrafos ...	660	900	240	136,36	10,7
<b>TOTALES ... ..</b>	<b>88.330</b>	<b>112.270</b>	<b>23.940</b>	<b>127,10</b>	<b>8,5</b>

Del colectivo de la ingeniería técnica (5.601 repuestas); el sector público ocupaba también el 18 por 100; sólo un 2 por 100 se dedica al ejercicio libre y un 11 por 100 declara estar trabajando en actividades no relacionadas con la profesión. Las empresas privadas empleaban al 61 por 100 en actividades conexas con la carrera y el 7 por 100 eran empresarios.

En cuanto a la actividad complementaria destaca un 13 por 100 que dice estar cursando estudios de otras carreras oficiales. Un 11 por 100 ejerce la profesión «libre» y sólo un 1 por 100 prepara oposiciones.

Los sectores de la actividad económica empleadores de los arquitectos técnicos (antiguos aparejadores) y de los ingenieros técnicos son los mismos

que para los titulados de escuelas técnicas superiores. Pero el tema difícil es conocer la sustituibilidad (18), aunque parece claro que especialmente en los puestos de trabajo cuyas funciones son de producción, mantenimiento y explotación la sustituibilidad presenta un grado muy alto en ambas direcciones.

### 3.4. Los graduados de otras escuelas universitarias

#### 3.4.1. Profesores de enseñanza general básica

En el cuadro 5 recogemos la evolución en el quinquenio de los profesores en activo: 218.244 en el curso 1976-77 frente a 162.607 en el curso 1971-72.

De acuerdo con la distribución entre profesores estatales y no estatales del curso 1976-77, resulta que el sector público emplea el 56,5 por 100 de los profesores en activo (19).

Desde el punto de vista del empleo, la cualificación muy específica de los profesores de E.G.B. hace difícil su inserción en otros sectores de la actividad económica, razón por la que si bien la creación de puestos de trabajo en la docencia ha sido muy dinámica los eventuales desajustes en relación a la oferta de titulados producirían tensiones laborales importantes.

(18) De las diferencias entre tareas o funciones, desde una perspectiva comparativa, pueden dar cierta idea algunos de los máximos de dedicación:

	Ingeniería superior %	Ingeniería técnica %
Elaboración de proyectos ... ..	17	17
Dirección y gerencia ... ..	20	10
Producción, mantenimiento y explotación ... ..	11	23

Es decir, una mayor dedicación de los ingenieros superiores a tareas de Dirección y gerencia, mientras que el máximo para los ingenieros técnicos corresponde a las funciones de producción, mantenimiento y explotación.

(19) En el presupuesto de gastos del M.E.C. para el año 1978 figura una plantilla de 138.000 funcionarios del Cuerpo Especial de Profesores de Educación General Básica. De acuerdo con la nómina, mecanizada de enero de 1978, se encuentran cubiertas por funcionarios de carrera 115.037 plazas, 20.411 por interinos. Los contratos ascendían a 9.064, lo que representará una media de unos 4.500 profesores contratados, ya que el promedio de duración de los contratos es de seis meses.

Las convocatorias para el ingreso en el Cuerpo de Profesores de E.G.B. se realizan anualmente:

Convocatoria	Número de plazas
Orden ministerial de 19-12-74 («B.O.E.» 2-1-75) ... ..	10.000
Orden ministerial de 18-12-75 («B.O.E.» 3-1-76) ... ..	9.000
Orden ministerial de 23-12-76 («B.O.E.» 30-12-76) ... ..	14.100
Orden ministerial de 21-2-78 («B.O.E.» 23-2-78) ... ..	—
Orden ministerial de 21-2-78 (plazas libres) ... ..	6.000
Orden ministerial de 21-2-78 (plazas restringidas) ... ..	6.000

Sobre las características del alumno de las escuelas universitarias de E.G.B., el Informe de la Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación (vol. II, págs. 258 y ss.), dice que los estudios de magisterio han reclutado alumnos que «se sienten atraídos por razones vocacionales a la docencia en este nivel»; «no pudieron seguir otro tipo de estudios por razones económicas (localización de los centros de estudio, duración de las carreras, etc.)»; «no pudieron seguir otras carreras por razones académicas (fracaso en pruebas y exámenes de selección, por ejemplo)»; «realizan estos estudios como primer paso para incorporarse a niveles posteriores».

CUADRO 5  
**PROFESORES DE E.G.B.**

Cursos	Profesores y directores escolares de E.G.B.				Graduados en escuelas de formación del profesorado de E.G.B.
	Estatales	No estatales	Total	Interanual	
1971-72 ... ..	104.831	57.776	162.607	—	8.873
1972-73 ... ..	104.901	74.965	179.866	17.259	11.996
1973-74 ... ..	107.699	88.517	196.216	16.350	12.229
1974-75 ... ..	114.915	95.312	210.227	14.011	11.846
1975-76 ... ..	121.001	97.065	218.066	7.839	14.239
1976-77 ... ..	123.337	94.907	218.244	178	—
	TOTALES ... ..			55.637	59.183

FUENTE: «La educación en España». Gabinete de Estadística del M.E.C. Madrid, octubre 1977 (págs. 8 y 13); elaboración propia.

### 3.4.2. Ayudantes técnicos sanitarios

En 1976 la «Comisión Interministerial para la Reestructuración de las Enseñanzas Sanitarias» estimaba unos 67.000 profesionales colegiados, mientras que el número de puestos de trabajo para ayudantes técnicos sanitarios, en ese mismo año, lo estimaba en 80.000, de los que la mitad correspondería a hospitales y la otra mitad al medio extrahospitalario; si bien muchos de dichos empleos, en especial los de carácter ambulatorio, sólo requieren una dedicación parcial. Razón por la que el déficit teórico de A.T.S. lo situaban en 15.000.

### 3.5. Algunas características demográficas

El aumento de los stocks de titulados en el último quinquenio supone un 30 por 100 en los de facultades universitarias, un 34 por 100 en los de escuelas técnicas superiores y un 21 por 100 en los de escuelas universitarias y de ingeniería técnica. Lo que pone de manifiesto la juventud de los titulados.

En 1972, las edades teóricas medias calculadas por el Ministerio de Trabajo (20) daban como resultados: treinta y nueve años para los profesionales universitarios, treinta y cinco años para los ingenieros superiores, treinta y cuatro para peritos e ingenieros técnicos. En cuanto a su distribución por sexos, el número de mujeres del censo teórico de titulados en facultades universitarias superaba a la quinta parte del stock total, si bien especialmente concentrada en algunas profesiones y destacadamente en la de filosofía y letras. Mientras que en las carreras técnicas se halla muy poco representada.

En el caso de los profesores de E.G.B. más del 65 por 100 son mujeres, y en A.T.S. el predominio femenino es todavía mayor.

(20) «Empleo de los profesionales superiores»; ob. cit.

#### IV. RESUMEN

Los titulados superiores ascienden a unos 750.000 profesionales (21), lo que representa un 5,7 por 100 de la población activa; constituyendo un colectivo muy joven ya que alrededor del 30 por 100 se graduaron en el último quinquenio.

Como resultado de la creciente oferta de titulados en el mercado de trabajo y el aumento en la cualificación de los trabajadores no titulados, existe una ostensible tendencia a converger las remuneraciones. Al propio tiempo algunas encuestas señalan un descenso en el número de titulados con experiencia inferior a tres años que figuran en las plantillas de las empresas (22); lo que podría ser un indicador, de cierta tendencia a la ruptura de la relación título-empleo, sustituyendo a los titulados por graduados de la enseñanza secundaria que son formados dentro de las empresas. Desde otro punto de vista, cabría decir que, a nivel global, las ganancias de cuasirentas tienden a desaparecer al haberse hecho muy elástica la oferta de titulados.

Las tasas indiscriminadas de titulados en busca de un primer empleo, subempleados o activos marginales en la terminología de la E.P.A., las estimamos en un 15 por 100 para los titulados en facultades universitarias, un 13 por 100 para los de las escuelas técnicas superiores y alrededor del 9 por 100 en el caso de los titulados en escuelas universitarias de arquitectura e ingeniería técnicas. La mayor representación de las mujeres en las facultades, así como su mayor vulnerabilidad frente al paro, se traducirá en una tasa específica bastante más alta.

Sin embargo, a medio plazo, la demanda social de educación superior seguirá marcando un fuerte ritmo, como consecuencia de diferentes factores, como son: el prestigio social; la educación como bien de consumo; el hecho de que todavía la utilización de títulos para obtener los empleos más remunerados sigue teniendo virtualidad, tanto en el sector privado como en el sector público; el aumento de la enseñanza secundaria, y el propio paro juvenil, que se intenta combatir con una mayor permanencia en el sistema educativo.

Por lo que se refiere a las perspectivas futuras de creación de puestos de trabajo, existe una estrecha dependencia de la dimensión y comportamiento de nuestro sector público, es decir, del incremento de su participación en el P.N.B., ya que emplea a más de la mitad de los titulados superiores y destacadamente a los profesionales docentes y sanitarios. Por otra parte, el empleo de los titulados de las denominadas carreras técnicas se encuentra fuertemente vinculado al nivel de la actividad de la industria de la construcción en el que también es decisivo, sobre todo en la actual fase de estancamiento de la economía, el comportamiento del gasto público. A todo ello, hay que añadir la opinión generalizada sobre la utilización del sistema educativo como medida para combatir el desempleo de los jóvenes, que requeriría una fuerte expansión del gasto en educación, cuyos límites en los países más avanzados se sitúa en torno al 10 por 100 del P.N.B. Como

---

(21) A los contabilizados en los distintos epígrafes debemos añadir los profesores mercantiles y graduados de las Escuelas de Estudios Empresariales.

(22) Véase resumen de la encuesta de salarios, en 1976, realizada por la Escuela de Organización Industrial, publicado en «El País», número de 10 de mayo de 1978.

corolario, serían necesarios cambios drásticos en la distribución y redistribución de las rentas.

Desde la perspectiva de la distribución de los ingresos del colectivo de los titulados, la creación de mayores oportunidades de empleo conlleva la tendencia a la desaparición de las actividades complementarias profesionales —el pluriempleo—, y la tendencia a disminuir el ritmo de crecimiento de las remuneraciones, si se intensifica el empleo sin un crecimiento económico paralelo, como viene ocurriendo en la actualidad.

En cuanto a la orientación de las instituciones de la enseñanza superior en relación a las necesidades del mercado de trabajo, destacaríamos la falta de enlace entre enseñanza universitaria y técnica, y el desajuste con la formación profesional.

### BIBLIOGRAFIA

- Bergendal, G.: «Higher education and manpower planning in Sweden». CEPES-UNESCO, Bucarest, mayo 1977.
- Blaug, M.: «Economía de la educación». Madrid, 1972.
- Dirección General de Empleo y Promoción Social del Ministerio de Trabajo: «El empleo de los profesionales superiores». Madrid, 1977.
- F.O.E.S.S.A.: «Síntesis actualidad del III Informe Foessa». Euroamérica, 1978.
- I.C.E.: Universidad Politécnica de Madrid: «Análisis del entorno y del perfil profesional del arquitecto y del ingeniero español». Madrid, 1976.
- I.C.E. Universidad Politécnica de Madrid: «La enseñanza universitaria del presente y del futuro. Madrid, febrero-marzo 1975.
- Kluczynski, J.: «Higher education and manpower planning in Poland». CEPES-UNESCO, Bucarest, mayo 1977.
- Marchal, J., y Ducros, B.: «La distribución de la renta nacional». Euroamérica, Madrid 1972.
- M.E.C.: «Datos y cifras de la enseñanza en España».
- M.E.C.: «La educación en España». Gabinete de Estadística. Madrid, 1977.
- M.E.C.: «Estimación de disponibilidades y necesidades futuras de titulados en España». Programa de investigaciones económico-educativas. Madrid, mayo 1977.
- Ministerio de Planificación del Desarrollo-INVENTICA: «Previsiones de educación y empleo». Madrid, 1975.
- O.C.D.E.: «Education et vie active». París, 1977.
- O.C.D.E.: «Modèles mathématiques pour la planification de l'enseignement». París, 1969.
- Pal, A.: «Higher education and manpower planning in Hungary». CEPES-UNESCO. Bucarest, mayo 1977.
- Pestisanu, C.: «L'enseignement superieur et la planification de la main-d'oeuvre dans la Republique Socialiste de Roumanie». CEPES-UNESCO. Bucarest, mayo 1977.
- Quintás, J. R.: «La educación recurrente desde la perspectiva de los objetivos sociales de equidad y eficiencia». Colección Temas Económicos de la Confederación Española de Cajas de Ahorros, núm. 14, sobre «Educación permanente y empleo».
- Ritzen, J. M. M.: «Higher education and manpower planning in the netherlands». CEPES-UNESCO. Bucarest, mayo 1977.
- Sachse, E.: «Higher education and manpower planning in the German Democratic Republic». CEPES-UNESCO. Bucarest, mayo 1977.
- Universidad-Empresa, Fundación: «El primer empleo de los universitarios». Madrid, 1978.

# Otros estudios

## CAPITULO FINAL \*

### **CONSEJO DE EUROPA: LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA TERCIARIA EN EUROPA OCCIDENTAL \*\***

#### 1. ALCANCE

En el presente capítulo de conclusión, el grupo de trabajo expone cuáles son, a su juicio, los principales elementos de la educación terciaria que responden a las necesidades de educación de las sociedades europeas democráticas y tecnológicamente avanzadas. Por lo demás, el grupo de trabajo desea precisar, ante todo, que no existe una solución única, aún cuando las necesidades y problemas esenciales de la educación sean análogos. Los sistemas de educación no se pueden dissociar de los demás elementos de la sociedad; ahora bien, ésta es diferente en cada uno de los siete países: diferente en sus valores, al menos por los que se refiere a su jerarquía, diversa en sus estructuras socioeconómicas y políticas. Esta disparidad, muy antigua, se traduce sobre todo en unos sistemas de educación diferentes, lo que habrá de tenerse en cuenta a la hora de las reformas. Por otra parte, por pertenecer estas últimas al terreno de la política, entran en juego también intereses, valores y responsabilidades distintos a los educativos.

Este enfoque pone de manifiesto la imposibilidad de llegar a una solución única. El grupo de trabajo tendrá que contentarse con indicar algunas orientaciones, de importancia capital según su parecer, para compararlas después con las políticas que se debaten en los diversos países. A continuación se podrá señalar las contradicciones de cada una, así como las ventajas e inconvenientes de una u otra solución. Por último, aunque los trabajos del grupo se hayan desarrollado en un clima de gran armonía, conviene hacer constar que los puntos de vista que se presentan en el capítulo sólo son compartidos con ciertas observaciones y reservas por cada uno de los miembros.

---

\* Capítulo final (marzo 1978) del informe del grupo de trabajo **Diversificación de la enseñanza terciaria**, del Consejo de Cooperación Cultural (Consejo de Europa). Traducido y publicado por la «Revista de Educación», con autorización del Consejo de Europa.

\*\* Elaborado por el profesor R. A. de Moor. Universidad de Tilburg (Países Bajos).

## 2. ¿ENSEÑANZA SUPERIOR O ENSEÑANZA TERCIARIA?

«Calidad elevada y conocimientos profundos», «nivel universitario» —éstas son las connotaciones tradicionales de la enseñanza superior. No obstante, esta expresión no abarca la misma realidad educativa en todos los países.

Esta definición cualitativa no ha engendrado serios problemas de política en tanto ha continuado siendo casi inexistente la diversificación de la enseñanza superior a causa de la relativa homogeneidad del contingente de estudiantes en la enseñanza secundaria y en tanto que la enseñanza superior era la única que se ofrecía a los jóvenes de más de 17 ó 18 años.

Los problemas se agravan cuando la mayoría de los jóvenes inician sus estudios secundarios, y, a continuación, un gran número de ellos, teniendo necesidades, aptitudes e intereses mucho más heterogéneos, continúan estudiando. Este carácter heterogéneo se acentúa todavía más cuando una política de democratización introduce en el sistema a adultos que han interrumpido su escolaridad antes de terminar.

En estas condiciones, la coordinación de programas necesariamente diversificados y la de los establecimientos de enseñanza, el trazado de líneas de estudio en sus programas, la coordinación de las normas de admisión, la planificación y la financiación exigen que se reconozca la interdependencia de los programas y de los establecimientos. Desde el punto de vista de la política gubernamental, no es en absoluto cierto que las fronteras entre los sistemas tengan que apoyarse en criterios de nivel.

En opinión del grupo de trabajo, la enseñanza terciaria, es decir, la enseñanza que se destina a los jóvenes y a los adultos a partir de la edad de 17 ó 18 años, y que requiere, sea estudios secundarios completos, sea, por lo menos, dos o tres años de escuela secundaria seguida de algunos años de experiencia profesional, debe concebirse y planificarse como sistema único, en el que habrá que distinguir programas y ciclos de estudio de diverso nivel. Ahora bien, procede preguntarse si será posible establecer una escisión terminante entre la enseñanza terciaria superior y no superior. Pero es que aun cuando esto se pueda llevar a cabo y a ello se recurra por razones de política, es importante considerar la enseñanza superior como parte constitutiva del sistema integrado de enseñanza terciaria.

En los siete países, los gobiernos se proponen poner en marcha sistemas de enseñanza superior que respondan a las necesidades siempre crecientes en materia de educación. Después de haber puesto el acento en la expansión del sistema universitario en los años 60, en la actualidad se preocupan más de la diversificación. No obstante, ciertos países tienen la tendencia a considerar la diversificación casi exclusivamente como una política encaminada a introducir soluciones de recambio en los estudios universitarios, constituidos por ciclos de estudios menos largos y (o) más orientados en función del mercado de trabajo, pero, no obstante, de «nivel igual». Esta forma de diversificación constituye, es preciso admitirlo, una primera etapa necesaria cuando casi sólo se dispone, después de la enseñanza secundaria, de ciclos de estudios universitarios de larga duración y organizados por disciplinas y en función de la investigación. Pero quedaría demasiado limitado el alcance de la diversificación, si se considerara a ésta principalmente como un sustituto de la expansión de los ciclos de estudios universitarios tradicionales. Un sistema de enseñanza terciaria masiva, que deberá ajustarse a las

necesidades de más del 30 por 100 de un grupo de edad, deberá entrañar posibilidades de formación para los niveles y objetivos más variados.

### 3. LOS OBJETIVOS DE LA POLÍTICA DE EDUCACION

¿Por qué la sociedad está dispuesta a consagrar una parte considerable de sus recursos a la enseñanza terciaria? La respuesta se halla en el enunciado de los objetivos de la política de la educación. Los objetivos que se mencionan en el presente capítulo no son nuevos en sí, pero la evolución de nuestras sociedades los ha revestido de nuevas consecuencias. Además, para elaborar una política de educación conviene establecer entre ellos una distinción muy clara. Constituyen, en efecto, los criterios a partir de los cuales se fijarán las prioridades y las orientaciones que guiarán la concepción de los ciclos de estudios y de los cursos.

En los años 60, la contribución de la enseñanza superior al crecimiento económico fue una de las razones de su expansión. **Suministrar mano de obra cualificada e utilizable** es una de las funciones esenciales de la enseñanza terciaria en las sociedades que se basan en los conocimientos humanos. Se observa en la política de la enseñanza terciaria una fuerte orientación de los ciclos de estudios hacia el mercado de trabajo. Para garantizar este tipo de orientación en un sistema en expansión, el gobierno británico decidió, en los años 60, establecer en la enseñanza superior, paralelamente a las universidades, un segundo sector de igual valor, los colegios de enseñanzas técnicas. Noruega está creando colegios regionales que organizan especialmente ciclos cortos de formación profesional, de nivel universitario. La ley de reforma sueca de 1975, así como la ley de bases de la enseñanza superior (Hochschulrahmengesetz) de 1976 de la República Federal de Alemania, asigna expresamente a la enseñanza terciaria la tarea de preparar los diplomas para la vida activa. El gobierno holandés desea fundar el crecimiento de la enseñanza terciaria sobre colegios más especialmente centrados en el mercado de trabajo y desea estimular, merced a la ley de la reforma universitaria de 1975, una reorientación análoga de los estudios universitarios. Francia crea institutos universitarios de tecnología para formar técnicos superiores y cuadros medios, pero fomenta, al propio tiempo, la mejor adaptación de la enseñanza universitaria, sobre todo cursos para obtener la licencia (tres años) para atender las necesidades del mercado de trabajo. En Suiza, como en otros países, una proporción considerable de estudiantes de la enseñanza terciaria se inscriben en los colegios que se orientan hacia la formación profesional.

Si la realización personal y el enriquecimiento cultural son valores importantes para la enseñanza terciaria (como se pondrá de relieve más adelante), el grupo de trabajo no está menos convencido de que cada ciclo de estudios de la enseñanza superior de base debe de ser específicamente o generalmente utilizable en el mercado de trabajo. Lo dicho vale también para los estudios universitarios que deben centrarse expresamente en las futuras carreras de sus diplomados. A este respecto, es preciso tener presente que la enseñanza secundaria absorberá en el futuro, en proporción, menos diplomas universitarios que hasta el presente, y ello, en razón de la disminución del número de alumnos y de la naturaleza relativamente joven de su cuerpo docente, y sobre la base de que los problemas financieros de la

mayor parte de los gobiernos no permitirán reducir de manera significativa la relación profesores/alumnos.

La enseñanza terciaria de base no tendrá por función tan sólo preparar para la vida profesional. Casi todos los países se empiezan a dar cuenta de que los ciclos de estudios destinados a personas que posean experiencia profesional constituirán una parte importante de las posibilidades de educación. Los adultos formarán cada vez más parte de la clientela regular de la enseñanza terciaria, para perfeccionar sus conocimientos y aptitudes gracias a cursos de perfeccionamiento o reciclaje. Este tipo de educación se está concretando en la política de educación recurrente sueca. La legislación de reforma alemana y holandesa engloban expresamente en la función de las universidades el «Kontakstudium» en el caso de Alemania y la «Postacademisch onderwijs», en el caso de Holanda. En Inglaterra y el país de Gales se inscribieron en los cursos de 1972-73 para adultos, patrocinados por la universidad, 153.559 estudiantes, cifra a la cual, con referencia a ese mismo año, hay que sumar 36.000 inscripciones en la teleuniversidad (1). Ciertamente, la mayor parte de las inscripciones no se referían, ni mucho menos, a ciclos de estudios complementarios de la enseñanza superior de base, pero resulta fácil dar una nueva orientación a las actividades tradicionales.

El segundo objetivo de la enseñanza terciaria consiste en hacer progresar los conocimientos. En general, todos los proyectos de reforma subrayan la necesidad de que la enseñanza terciaria esté vinculada, de una forma u otra, a la investigación. En el Reino Unido, la investigación no es una prerrogativa de las universidades: los colegios de enseñanzas técnicas pueden asimismo dedicarse a ella. La ley de reforma sueca prevé la interacción entre los estudios de base y la investigación a lo largo de la Högskola. Los consejos de los colegios noruegos que dirigen estos nuevos establecimientos tienen como misión primordial coordinar la investigación, en tanto que en Alemania la ley de bases de la enseñanza superior atribuye la función de investigación a todos los establecimientos de enseñanza superior, que comprenden a las universidades tradicionales y las escuelas normales (Pädagogische Hochschule) así como las «Fachhochschule» de creación más reciente.

Dos son las políticas afectadas: la de educación y la de investigación. En los dos casos, es preciso definir con gran cuidado la noción de investigación. Si se trata de concebir la investigación como un enfoque de la enseñanza y del aprendizaje centrado en la resolución de problemas, esta definición es aplicable a todas las enseñanzas y puede, en la enseñanza terciaria y, sobre todo, en la enseñanza posfundamental basarse en la investigación, en el sentido estricto del término, es decir, el esfuerzo que tiene por finalidad hacer progresar los conocimientos mediante contribuciones teóricas experimentales empíricas. Lo mismo es aplicable a la investigación considerada desde el punto de vista del profesor, que, muy a menudo no hace sino presentar una lección crítica de los trabajos de otros. Luego, antes de entregarse a una verdadera investigación, hay otra etapa que consiste en estudiar y construir teorías a partir de los trabajos de otros investigadores.

La investigación concebida como actividad encaminada a promover los conocimientos por medio de contribuciones teóricas y experiencias empíricas no constituye un componente esencial de todos los tipos de enseñanza ter-

---

(1) J. Hecquet: «Recent study flow in higher education». Informe del Instituto de Educación de la Fundación Europea en la Cultura, 1976, pág. 178.

ciaria, ni una tarea para la que todos los profesores, incluso los de las universidades actuales, tengan forzosamente la creatividad necesaria. La investigación, en este sentido, debe de ser una tarea especialmente confiada con discernimiento a determinados establecimientos y profesores. En caso contrario, se producirá el despilfarro de recursos y de esfuerzos que repercutirán perjudicialmente en la enseñanza. Para el grupo de trabajo, un análisis minucioso pondrá de manifiesto que no es necesario encargar al conjunto de la enseñanza universitaria, la misión de hacer progresar los conocimientos, función de investigación que se podrá confiar útilmente a ciertas unidades y profesores de establecimientos no universitarios.

La investigación se ejerce en la enseñanza terciaria no sólo porque lo exija una enseñanza de alto nivel. Tenemos la intención de atraer a la enseñanza terciaria un cierto número de los mejores alumnos y, para conseguirlo, debemos ofrecerles la posibilidad de hacer investigación. Si se concentra a los estudiantes creativos en ciertos establecimientos y éstos **pueden** crear un clima propicio a la investigación, ésta podrá ser una tarea al margen de las exigencias de la enseñanza. Cuando se proceda a atribuir los medios de investigación, será necesario tener en cuenta igualmente la creatividad individual, con independencia de las instituciones y ciclos de estudios.

Para lograr un sistema flexible y eficaz, es preciso establecer una distinción entre la enseñanza y la investigación y definir las en relación con sus objetivos y contextos propios, pero también en función de éstos. A veces, esto puede conducir a una organización específica de la investigación en el marco del sistema de la enseñanza terciaria.

El tercer objetivo de la enseñanza terciaria se dirige a **reforzar la vida cultural** y a favorecer **la participación** en los asuntos comunitarios con **conocimiento de causa**. La política de la educación no se halla vinculada solamente a la política económica en tanto que sistema educativo encargado de proporcionar a la economía diplomados y conocimientos; forma parte también de la política cultural. Formar ciudadanos capaces de comprender los valores culturales del pasado y del presente, y de contribuir por su creatividad a las nuevas realizaciones culturales, constituye también un objetivo de la política de la educación. Por otra parte, la economía no es el único campo que exige conocimientos cada vez más sistemáticos y perfeccionados; éstos son indispensables a todo ciudadano que desee participar eficazmente en los asuntos comunitarios, cualesquiera que éstos sean. La enseñanza terciaria debe ofrecer a los ciudadanos que, en nuestras sociedades, participan cada vez más en la vida política y en el proceso de decisión de numerosas organizaciones sociales o asociaciones benéficas, ciclos de estudios que les permitan adquirir los conocimientos y aptitudes necesarias a sus actividades.

Por último, nuestra civilización considera **el desarrollo y la realización personal** un valor en sí mismo. En el campo de la política de la educación, las decisiones no se adoptan únicamente en función del beneficio que obtiene de ellas la sociedad; el del individuo puede bastar para justificarlas.

Estos cuatro objetivos de la política de educación no son nuevos y siempre se han reconocido más o menos expresamente; en el momento presente en que se planifica más la política gubernamental, deben integrarse en esta política. En primer lugar, es preciso poner de manifiesto su contenido implícito comparándolos con las realidades y aspiraciones de la sociedad, y alineando sobre ellos todo tipo de ciclos de estudios y de cursos destinados a un gran número de jóvenes y adultos. En segundo lugar, estos objetivos sirven

para orientar la política de expansión y establecer las prioridades. Ahora bien, cada vez resulta menos cierto que por el hecho de continuar respondiendo a las necesidades individuales siempre crecientes en materia de educación universitaria estén justificados económicamente. No obstante, todos los países tienen la intención de desarrollar esta enseñanza y no admiten que se consideren las necesidades del mercado de trabajo entre los criterios decisivos. A otros objetivos se les juzga de igual valor. Ciertos países, a causa de las dificultades financieras, presentes o futuras, han reconocido no poder conceder sistemáticamente la prioridad absoluta a las necesidades individuales. El número de plazas de estudio no siempre se ha aumentado para que correspondan a las de candidatos cualificados.

En el Reino Unido, los motivos de esta política de restricción se hallan más o menos enmascarados por el hecho de que, tradicionalmente, la posesión de un certificado de fin de estudios secundarios no da acceso automáticamente a los ciclos de estudios ni a los establecimientos de enseñanza terciaria. Estos seleccionan a sus estudiantes entre los jóvenes que han obtenido el certificado. Por consiguiente, no se plantea el problema del «*numerus clausus*» con la misma agudeza que en otros países.

En los otros países de Europa Occidental, se admitían tradicionalmente en la enseñanza superior a todos los que hubieran terminado con éxito cierto tipo de estudios secundarios. El cambio de política que se ha producido en estos países requiere una explicación.

El gobierno de Suecia ha abandonado la política de libre acceso, salvo por lo que se refiere a un número restringido de ciclos de estudios y de cursos, porque tenía la intención de asumir el control del sistema educativo y organizar el presupuesto en consecuencia. Para llevar a feliz término esta doble operación de planificación y dirección, es preciso tener en cuenta los diversos objetivos políticos. Los Países Bajos, Noruega y la República Federal de Alemania han limitado, desde hace algunos años, el acceso a un cierto número de ciclos universitarios, y Francia conoce igualmente problemas en medicina y farmacia, en las que el número de estudiantes sobrepasa las posibilidades en materia de personal y de formación práctica.

En estos países, siempre ha sido restringido el acceso a los colegios de enseñanza profesional. En la actualidad, en que estos colegios forman parte, con las universidades, de un sistema integrado, cabe preguntarse con razón por qué debería de haber una política de admisión diferente. Y lo que es más importante aún, se planteará el problema de la política de admisión porque en un sistema plenamente desarrollado de enseñanza terciaria masiva, la demanda en materia de educación sobrepasará, con toda posibilidad, las necesidades del mercado de trabajo y los recursos que la comunidad pueda destinarles. Por tanto, será menester aportar respuestas en función de los objetivos principales y de los costos de los ciclos de estudios. Los cuatro objetivos citados no influyen sólo en el campo de las prioridades financieras y de admisión. Pueden conducir también a una política de exámenes diferente. Conviene ser más exigente respecto a los resultados obtenidos por los estudiantes que siguen una enseñanza profesional en un dominio en el que las calificaciones altas revisten una gran importancia para la sociedad, que en el caso de cursos, que tienen por finalidad esencial desarrollar la personalidad.

En resumen, el grupo de trabajo estima que, para llevar a feliz término una política razonada, es indispensable analizar cuidadosamente los objetivos

políticos y matizar su puesta en práctica según la categoría de ciclos de estudios.

#### 4. LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

La política de educación debe contribuir a una mejor aplicación del principio de igualdad de oportunidades, principio que se admite en todos los países. Se observa aún una cierta desigualdad por razón del sexo. Las concepciones tradicionales de la función del hombre y de la mujer en el mercado de trabajo, y con mayor generalidad, en la sociedad, influyen en el número total de inscripciones, pero también sobre el número correspondiente a cada disciplina. Las letras y la pedagogía atraen a las mujeres. En tanto que las ciencias y la tecnología continúan siendo patrimonio de los hombres. Aunque los datos referentes a inscripciones según clase social sean incompletos, es cierto que persiste todavía una cierta desigualdad de oportunidades entre las diversas clases de la sociedad. Por otra parte, los responsables de la elaboración de políticas tratan de disminuir la diferencia que separa las generaciones en materia de educación. La reducción de esta desigualdad es uno de los objetivos de la política sueca de educación recurrente, de la teleuniversidad británica y de los sistemas de enseñanza de la República Federal de Alemania, Francia y los Países Bajos. Las tres desigualdades en el terreno de la educación se reducirán con toda probabilidad mediante la aplicación de reglas de admisión en las que no se exijan la posesión de certificados de fin de estudios secundarios. Por ejemplo, en Suecia y los Países Bajos, las personas de más de veinticinco años pueden ser admitidas en la enseñanza terciaria, y en Gran Bretaña el acceso a la teleuniversidad es libre.

La igualdad de oportunidades no puede significar la igualdad de los resultados obtenidos al finalizar los estudios. Cualquiera que sea la influencia del marco de vida sobre el desarrollo y resultados de la escolaridad, no es el único factor que entra en juego.

La igualdad de oportunidades puede entenderse de las siguientes maneras:

1. Personas que posean la misma inteligencia potencial deben de tener posibilidades iguales de desarrollarla, sin ser entorpecidos por factores no hereditarios que podemos suprimir sin que resulte dañada una legítima libertad. La mayor parte de las medidas necesarias para asegurar este tipo de igualdad deben de ser tomadas antes de la enseñanza terciaria, y un gran número de ellas no proceden de la política de educación. Tratándose de adultos, la enseñanza terciaria puede, no obstante, jugar una función importante, incluso si se excluyen los programas para adultos referentes a la enseñanza secundaria del primer ciclo (por ejemplo, la «escuela abierta» de los Países Bajos). La medida más eficaz es extender (aún más) los sistemas de acceso libre, como la teleuniversidad británica, el proyecto sueco U.K.A. y el Conservatorio Nacional de Artes y Oficios Francés (C.N.A.M.).
2. La igualdad de oportunidades tiene una segunda significación, que es la más antigua cronológicamente: la ausencia de obstáculos financieros para las personas que reúnen las condiciones de admisión a la enseñanza terciaria. Con este fin, los siete países han elaborado sistemas de asistencia financiera.

3. En el contexto de la puesta en marcha de una enseñanza terciaria masiva diversificada, ganará en importancia una nueva definición: el reparto equitativo de los recursos para responder a las diversas necesidades de los adultos en materia de educación. Esta definición tiene su origen en la evolución de los sistemas de enseñanza superior elitista, basada inicialmente en los privilegios de clase, después en el papel que desempeña en el crecimiento económico, para pasar a ser una prestación social abierta a una gran parte de la población. Habida cuenta de esta evolución, se pondrá cada vez más el acento en el hecho de que la igualdad de oportunidades no implica solamente oportunidades iguales de acceso a un campo bastante estrechamente delimitado, sino también la puesta en marcha de servicios educativos que respondan a aptitudes y a intereses diferentes.

Ciertamente las restricciones a la admisión, como el «*numerus clausus*», afectan a la igualdad de oportunidades, en la medida en que no se admitan a todos los candidatos calificados. Ahora bien, los recursos no permiten satisfacer todas las necesidades legítimas, la ausencia de «*numerus clausus*» en los ciclos de estudios en marcha pueden suponer que la igualdad de oportunidades se niega a nuevos grupos potenciales. La ventaja de la política sueca que deja al Parlamento decidir cada año el número de plazas de estudio en cada campo, radica en el hecho de que esos nuevos grupos potenciales pueden hacerse oír en la Asamblea.

4. El grado de aplicación del principio de igualdad de oportunidades depende también de las normas de admisión y de los procedimientos de selección. En general, las normas de admisión constituyen una preselección, tanto si se trata de exámenes de ingreso como de certificados de fin de escolaridad. Se prevén los resultados futuros en base a los resultados pasados. Este tipo de juicio entraña dos posibilidades de error: se admiten candidatos que serán suspendidos y se rechaza a candidatos que habrían aprobado los exámenes de haber sido admitidos. Es este segundo error el que atenta contra el principio de igualdad de oportunidades. El acceso libre es la única política que garantiza plenamente esta igualdad. Por tanto, su aplicación a los sistemas actuales podría afectar seriamente la calidad y eficacia de la enseñanza terciaria. Así pues, se comprende porque se han flexibilizado las condiciones de admisión en el transcurso de estos últimos veinte años, sin que jamás se las haya abandonado. No obstante, puede ser útil examinar cómo y hasta qué punto los procedimientos de preselección pueden conducir a una ampliación del acceso. Volveremos a ocuparnos de este punto en el capítulo 6.

## 5. LA EFICACIA DE LA ENSEÑANZA TERCIARIA

Puede definirse fácilmente la eficacia como la relación insumo/producto; en contrapartida, resulta más difícil determinar lo que envuelven esos dos conceptos. Por otra parte, la cuestión está en saber dónde colocar la eficacia en nuestra jerarquía de valores. La selección rigurosa de los estudiantes puede mejorar la relación insumo/producto, pero en detrimento de la igualdad de oportunidades. El grupo de trabajo ha estudiado con todas las precau-

ciones que el caso requiere ciertos criterios someros indicativos de la eficacia, que consisten esencialmente en comparar los sistemas nacionales.

### **5.1. Tasa de abandono**

Como lo pone de manifiesto el estudio sueco a escala nacional, la tasa de abandono con frecuencia no es importante porque los estudiantes no se inscriben forzosamente con la intención de terminar el ciclo de estudios completos. En Suecia, se percibe, sobre todo desde hace algunos años, la tendencia a realizar la inscripción para más adelante por lo que se refiere a una parte solamente de un ciclo de estudios. Por otra parte, cuando los estudiantes abandonan sus estudios, la formación parcial que han recibido puede que justifique los recursos que se han destinado a ella. En definitiva, cabe preguntarse si en el contexto de una política de admisión liberal es preciso tomar como base de cálculo las primeras inscripciones o, por el contrario, las que se mantienen después de un determinado período de selección. Teniendo presentes todas estas reservas, es sorprendente la diferencia entre las tasas de abandono de las universidades inglesas y las universidades del Continente.

Hay un hecho aún más notable: incluso la teleuniversidad británica con su sistema de acceso libre soporta bien la comparación con las universidades europeas que practican la selección. Se podría argüir que la anterior tasa de abandono de las universidades inglesas se debe al número más elevado de profesores. Y de hecho, la relación estudiantes/profesores en el Reino Unido es más favorable que en los demás países (2); pero a veces apenas se deja sentir la diferencia. Se puede aducir también que los establecimientos británicos seleccionan a sus estudiantes.

Uno y otro argumento pueden ser válidos, pero es necesario añadir que los establecimientos británicos se han esforzado tradicionalmente en lograr que el contingente de estudiantes prosiga sus estudios hasta su terminación en una determinada fecha, en tanto que la relación entre las universidades continentales y sus estudiantes se caracterizan en general por la ausencia de compromiso mutuo en este sentido. Para lograr una mejor utilización de los recursos y probablemente una atmósfera más propicia para ellos, sería aconsejable, al proyectar las políticas de los establecimientos y de los gobiernos preocuparse más de establecer una relación ponderada enseñanza/aprendizaje capaz de reducir las tasas de abandono involuntarios.

### **5.2. La longitud de las ramas de estudios**

En ciertos países, los diplomados de colegios de enseñanza profesional pueden continuar sus estudios en la universidad en una rama conexas, pero deben comenzar casi siempre el ciclo de estudios desde el principio. Las ramas de la enseñanza terciaria se han alargado mucho, debido a que se han flexibilizado las condiciones de admisión sin que se hayan coordinado los programas correlativamente. Por ello, los gobiernos interesados tratan de hallar una solución mediante la integración de los programas o al menos por la autorización del cambio de rama al comienzo del ciclo.

---

(2) O.C.D.E.: «Towards mas higher education. Issues and dilemmas». París, 1974, pág. 188.

### **5.3. Duración de los ciclos de estudios, duración efectiva de los estudios**

El contraste es grande entre el primer ciclo de estudios de las universidades inglesas, que dura en general tres años, y el de las universidades de los Países Bajos, que duran de cinco a seis años y mediante los cuales se obtiene un diploma único. Por lo que se refiere a la duración de los estudios, el contraste es aún mayor, puesto que el estudiante inglés termina normalmente sus estudios al finalizar los tres años, en tanto que el estudiante medio de los Países Bajos los termina después de siete años y medio aproximadamente.

Cabe preguntarse si no sería ventajoso para los Países Bajos diferenciar los ciclos de estudios universitarios, como en otros países, en un primer ciclo más corto y un segundo ciclo de nivel más avanzado. El gobierno de los Países Bajos tenía la intención de seguir esta vía, pero sin establecer expresamente un segundo ciclo de estudios. ¿Cuál será la duración de los ciclos de estudios universitarios en los Países Bajos? ¿Continuarán siendo uniformes, con independencia de su utilización posterior (investigación o aplicación en la vida profesional)? La cuestión todavía no se ha contestado. Los poderes públicos de los Países Bajos no son los únicos que desean acortar los estudios universitarios; lo mismo sucede en la República Federal.

En diverso grado, en los países continentales, el tiempo que necesita el estudiante para completar el ciclo de estudios sobrepasa la duración oficialmente fijada. Desde el punto de vista del individuo, ello no supone forzosa-mente una pérdida de tiempo, pero se gravan en la medida correspondiente los recursos de la sociedad cuando el presupuesto se establece en función de los estudiantes simplemente inscritos y no en función de los que siguen efectivamente unas enseñanzas. Además, los estudiantes o sus padres pueden recibir préstamos, subvenciones, desgravaciones fiscales, etc.

Al igual que la tasa de abandono, la duración de los estudios tendrá una significación diferente en los sistemas de educación recurrente. Todo hace creer que, en un sistema de este tipo, será necesario poner en práctica un dispositivo que permita saber exactamente quién es el que estudia realmente y en qué rama del ciclo de estudios. De otra forma, la enseñanza terciaria será cada vez más difícil de dirigir.

## **6. LOS COMPONENTES DE LA ENSEÑANZA TERCIARIA MASIVA**

### **6.1. Los estudiantes**

De los capítulos que anteceden se deduce que la composición por edades del contingente estudiantil se modificará en beneficio de los adultos. De este modo, se producirá un aumento de estudiantes a tiempo parcial, dado que las posibilidades de vacaciones serán probablemente insuficientes para satisfacer las necesidades en materia de educación.

Esta tendencia será aún más notable si la política de educación recurrente incita a un gran número de jóvenes que salen de las escuelas secundarias a postergar su ingreso en la enseñanza terciaria. Esta conducta se puede justificar por las razones siguientes:

- la experiencia profesional puede ser aprovechable en estudios ulteriores;

— el individuo estará en mejores condiciones de juzgar qué tipo de estudios le convendrá más. La educación se ajustará más a las necesidades experimentales, lo que dará lugar, sin duda, a una motivación más profunda.

No obstante, pueden plantearse problemas como consecuencia del olvido de los conocimientos necesarios, así como por razón del costo de este aplazamiento. Pese a la ausencia de certidumbre en el reparto de los estudiantes entre las diversas categorías, la enseñanza terciaria deberá, casi seguro, adaptarse a las necesidades, a las características, a las condiciones de vida y de trabajo de los grupos siguientes:

---

<b>Categorías</b>	<b>Ciclos de estudios-cursos</b>
1. Jóvenes que hayan terminado la escolaridad secundaria y se inicien en estudios a jornada completa.	1.1. Preparación para una profesión.
2. Jóvenes que hayan terminado la escolaridad secundaria y que entran en la vida activa y desean hacer estudios a jornada parcial.	2.1. Preparación para una profesión.
3. Adultos que ejercen una profesión y desean realizar estudios a tiempo parcial.	3.1. Ciclo de estudios que prepara para otra profesión.
	3.2. Ciclo de estudios de perfeccionamiento en la profesión que se ejerce.
	3.3. Ciclo de estudios encaminados a obtener éxito en la profesión que se ejerce.
	3.4. Cursos que responden a un interés personal.
	3.5. Cursos destinados a permitir una participación eficaz en los asuntos comunitarios.
4. Mujeres que desean integrarse en la vida activa.	4.1. Ciclo de estudios que prepara para una nueva profesión.
	4.2. Programa destinado a reciclar los conocimientos y las aptitudes.
5. Mujeres en el hogar que no desean integrarse en la vida activa.	5.1. Ciclo de estudios que responden a un interés personal.
	5.2. Ciclo de estudios y cursos que permiten la participación eficaz en los asuntos comunitarios.

---

Sin duda, se presenta una cierta heterogenidad en las necesidades y posibilidades de los miembros de cada categoría. Entre los adultos que trabajan y las mujeres de su hogar, sólo algunos están en condiciones de seguir una enseñanza a jornada completa. Es preciso subrayar también que un ciclo de estudios o determinado curso puede servir para fines diversos. Un curso puede constituir una unidad de una enseñanza terciaria de base y, al propio tiempo, servir de curso de reciclaje o preparar para una nueva profesión; puede responder a un interés personal así como preparar para la vida activa o ser utilizado de cara a actividades extraprofesionales. Muchos de los «estudiantes» a que se refiere el presente contexto frecuentan actualmente establecimientos que no pertenecen al sector de la educación en el sentido oficial del término. No se trata, en el caso de las universidades o colegios de sustituir a esos establecimientos en sus cometidos; el grupo de trabajo desea sólo dejar claro que dichos establecimientos se deben integrar en la política de la enseñanza terciaria y que las universidades y colegios deben asumir sus responsabilidades en los sectores de la educación de los adultos a los que se ajusten mejor. Habida cuenta de la extensión del dominio de la educación de los adultos y la penuria de datos, el grupo de trabajo se ha preocupado tan sólo de las iniciativas tomadas en los establecimientos de enseñanza superior, sin olvidar que existen otras posibilidades de estudios en el nivel terciario al margen de esos establecimientos.

### **6.3. Los factores tiempo y espacio en la organización**

La descripción del contingente estudiantil potencial da lugar a pensar que la enseñanza a tiempo parcial debe de ser un elemento importante en la enseñanza terciaria. En las universidades continentales, sobre todo, un gran número de estudiantes a tiempo parcial se inscriben en los ciclos de estudios a jornada completa. No hay necesidad de excluirlos, salvo en el caso de que pongan en peligro la eficacia de la enseñanza impartida. Por ello, un elevado número de estudiantes a tiempo parcial preferirían tal vez un sistema que responda a su situación. La puesta en práctica de un sistema de este tipo constituye, en efecto, para numerosos adultos, única posibilidad de acceder a una educación complementaria. En el momento presente, la educación a tiempo parcial se ha desarrollado especialmente en el Reino Unido y en los Países Bajos en los diversos dominios de la enseñanza no universitaria.

Lo más frecuente es que los ciclos de estudios de la enseñanza a tiempo parcial estén constituidos por cursos que tienen lugar durante la jornada, de acuerdo con los métodos clásicos de enseñanza en aulas de curso; es preciso, pues, su asistencia al curso. La enseñanza a jornada completa se diferencia de la enseñanza a tiempo parcial principalmente en el número de cursos más reducido, los cuales tienen lugar a veces durante la jornada de trabajo pero con más frecuencia por la tarde o el sábado. El grupo de trabajo estima que el desarrollo de los sistemas de enseñanza a distancia en los diversos países figura entre las más importantes medidas de diversificación. En su opinión, la expresión «sistema de estudio personal» refleja mejor la idea fundamental subyacente. Es menester promover el estudio personal, dado que libera al estudiante de las limitaciones específicas en materia de horarios y desplazamientos. Se trata de un punto de capital importancia.

Para ayudarle en su trabajo, se pueden poner a disposición del estudiante diferentes medios de enseñanza. La forma de asistencia más evidente, la más antigua, y, por regla general, la más conveniente, es la que emplea documentación escrita, los cursos por correspondencia. La teleuniversidad británica ha desarrollado considerablemente este procedimiento. Los equipos de profesores que abarcan no sólo a los especialistas en las distintas materias, sino especialistas en pedagogía y en medios de comunicación colectiva, ponen en marcha cursos de alta calidad, en la que la documentación escrita constituye el elemento primordial. Los cursos por correspondencia pueden completarse de dos maneras diferentes: mediante grupos de estudio autónomos o dirigidos por profesores, mediante conversaciones telefónicas con los profesores, empleando la televisión y la radio, las «cassettes», los discos, los «videocassettes» y los videodiscos. La teleuniversidad británica ha demostrado que incluso las experiencias de laboratorio pueden hacerse a domicilio con ayuda de material especialmente concebido con esta finalidad.

Todos estos medios técnicos tienen sus ventajas y sus inconvenientes, y su costo puede variar mucho. La duración de las emisiones de radio y de televisión es, en general, muy limitada, lo que representará en un próximo futuro un obstáculo para su utilización a gran escala. Los videodiscos y los «videocassettes» podrían ofrecer, en diversos aspectos, una mejor solución en los años 80, pero su costo global probablemente será superior al de las emisiones radiodifundidas o televisadas. En ambos casos, los costos de producción serán sensiblemente los mismos, pero los costos de difusión de sistemas no radiodifundidos o televisados serán más elevados.

La proporción más conveniente en que deberán entrar estos medios de comunicación dependerá de las características de los grupos a los que vaya dirigidos, del contenido de los cursos, de la importancia y de la densidad de la población, de la geografía del país.

Los sistemas de estudios particulares funcionan actualmente, o se han puesto en marcha, en todos los países estudiados, excepto en Suiza. Como en el Reino Unido, existe desde 1975, en la República Federal de Alemania, en Hagen (Land de Renania del Norte de Westfalia) una teleuniversidad (Fernuniversität) que funciona hasta el presente sobre la base de cursos por correspondencia y centros de estudios regionales. Antes se había creado a nivel universitario el Quadriga-Funkkolleg.

En Francia, el Conservatorio Nacional de Artes y Oficios (C.N.A.M.) utiliza la televisión en sus cursos a jornada partida. Desde los años 60, las universidades (diecisiete en 1975) imparten cursos radiodifundidos y televisados que se complementan con la documentación escrita (teleenseñanza universitaria). El gobierno de los Países Bajos ha establecido un comité de planificación para preparar una teleuniversidad que impartirá cursos a nivel de las universidades y colegios. Suecia tiene diversos proyectos (cursos T.R.U. y proyectos U.K.A.) para los que se utilizarán diferentes modos de organización y métodos de enseñanza: cursos televisados, y radiodifundidos, complementados con documentación escrita, cursos por correspondencia más algunas horas de entrevista entre el profesor y el alumno, grupos de estudio provistos de material autodidáctico y bajo la dirección de profesores. Las universidades participan en estos proyectos. Por último, Noruega ha creado el Instituto Noruego de Enseñanza a Distancia de Oslo.

#### 6.4. Los tipos de programas

Excepto en el Reino Unido, los ciclos de estudios universitarios son largos. No se han suscitado problemas mientras que las universidades tan solo eran frecuentadas por pequeñas minorías. Los problemas se han agravado desde el aflujo de estudiantes en los años 60. Se trata en primer lugar de un problema financiero, toda vez que un diploma universitario cuesta mucho. Además se plantea la cuestión más fundamental de saber si esos ciclos de estudios universitarios largos, teóricos, centrados sobre las disciplinas, son los que resultan más convenientes para prepararse para la vida profesional y para favorecer la realización personal de un número siempre creciente de estudiantes.

Desde finales de los años 60, los gobiernos han favorecido la expansión de los ciclos de estudios cortos —más por razones relativas a la educación y al mercado de trabajo que a consideraciones de orden financiero (al principio al menos)—. La República Federal de Alemania y los Países Bajos han desarrollado el sector de colegios profesionales, Francia ha creado las I.U.T., y Noruega los colegios regionales. Suecia ha puesto en marcha, igualmente, nuevos ciclos de estudios cortos (ciclos de estudios Y.T.H.).

Se plantea una cuestión de política: cómo atraer a los estudiantes hacia los ciclos de estudios cortos. Los cursos universitarios de mayor duración están revestidos, por lo general, de un mayor prestigio, al menos hasta ahora, y abren mejores perspectivas profesionales.

Se han encontrado diferentes soluciones y nada permite pronunciarse en favor de una con preferencia a otra. Si el hecho de que un gran número de estudiantes que se incriban en estos ciclos de estudios cortos, después de haber obtenido el diploma, no pasan al ciclo de estudios de larga duración, representa un criterio de éxito, entonces la solución noruega es un acierto. En Francia, los jóvenes parecen atraídos por los I.U.T., pero la tasa de cambios de inscripciones es bastante elevada. Este último elemento puede considerarse desde otro prisma. Los hijos de los obreros prefieren a menudo elegir estudios profesionales cortos en vez de estudios universitarios. Si están dotados, estos jóvenes pasan en seguida a un ciclo de estudios de larga duración; tendencia que debe de ser juzgada positivamente.

El gobierno alemán deseaba aumentar el prestigio de los colegios de enseñanzas profesionales elevándolos al nivel de escuelas normales superiores (Pädagogische Hochschule).

La segunda etapa fue la integración de todos los cursos de enseñanza superior en una universidad integrada. Tal política ha resultado ser muy difícil dado que se trataba de incorporar en un sistema las universidades existentes. Suecia lleva a cabo una política análoga.

No es fácil decir cuál es la solución con mayores posibilidades de éxito. La ventaja evidente de las soluciones noruega y francesa y la de las propuestas de reforma de los Países Bajos radica en su carácter progresivo. No es necesario, en absoluto, cambiar lo que existe; basta con añadir algo nuevo que, a la larga, conducirá a un resultado diferente. El éxito dependerá entonces del valor que la sociedad, y, sobre todo, los empleadores reconozcan en el nuevo ciclo de estudios. Y este efecto elemental es función, a su vez, de la evolución económica, que influye en las posibilidades de obtener el diploma.

Si se orienta la reforma en este sentido, facilitar el cambio de inscripción

después del primer año, por ejemplo, y al fin del ciclo de estudios pueden contribuir a su éxito. Sería preciso evitar que los estudiantes, que pasan a un ciclo de estudios de larga duración en el mismo campo, no puedan utilizar la mayor parte de las unidades que han adquirido con anterioridad. Es una de las disposiciones previstas en las políticas noruega y francesa.

La puesta en práctica de un sistema de cambio de inscripciones fácil y de estudios por ramas eficazmente organizados a lo largo de los programas de enseñanza superior en un mismo campo es evidentemente más sencillo cuando el mismo establecimiento imparte las diversas enseñanzas. Las soluciones alemanas y suecas en las que se prevén ciclos de estudios de corta duración consecutivos son los más lógicos a este respecto. Se puede proceder de dos maneras: un ciclo de estudios de corta duración de tres años aproximadamente, seguido de un segundo ciclo de estudios más avanzado, o cursos de orientación para todos los estudiantes, que se repartirán a continuación progresivamente entre los ciclos de estudios de larga y corta duración.

Esta solución racional implica, sin embargo, la reforma fundamental de todo el sistema: la elaboración de ciclos de estudios totalmente nuevos para el conjunto de la enseñanza superior, fusión de establecimientos, nuevos programas de construcción, la refundición de la organización de los establecimientos, nuevas estructuras para el personal, nuevas condiciones de trabajo y —lo que es más difícil de realizar— una nueva mentalidad para numerosos profesores.

Tal política deberá ser necesariamente una política a largo plazo, que podrá experimentarse en condiciones óptimas cuando se creen los nuevos establecimientos.

El problema fundamental de todas estas reformas es proyectar el tipo de programas que permitan a los estudiantes encontrar sin demasiada pérdida de tiempo un ciclo de estudios que puedan seguir y para los que estén motivados. A este respecto, son importantes los siguientes principios:

## **1. El principio de la igualdad de oportunidades para todos**

Como lo pone de manifiesto con frecuencia la ampliación de las condiciones de admisión, muchos de los excluidos con anterioridad cuentan con las aptitudes necesarias. La norma del acceso libre, recordémoslo, permitiría a todos los que lo desearan poner a prueba sus aptitudes, pero, a menudo, ello redundaría en excesivo perjuicio de la calidad y eficacia, en el marco de los sistemas actuales.

La norma de admisión consistente tan solo en pedir al candidato que sobrepasa una determinada edad que pruebe que posee el mínimo de conocimientos y de aptitudes requeridos para el ciclo de estudios elegido se acerca mucho a la política de libre acceso. En economía, puede tratarse de nociones concretas de matemáticas y de uno o varios idiomas necesarios para comprender las obras importantes redactadas en lenguas extranjeras. Suecia, por poner un caso, ha liberalizado la política de admisión.

Se trata de una política radical, si se compara con las tradiciones que actualmente rigen; pero si se aplica con cuidado, será más eficaz que, en ocasiones, las normas actualmente vigentes. Con frecuencia, no se sabe todavía muy bien cuáles son los conocimientos y aptitudes que se requieren para seguir un ciclo de estudios, o cuáles son los que han debido aportar estudios anteriores. Además, la ampliación de las condiciones de admisión entraña,

en general, que el acceso quede abierto a titulares de categorías nuevas de certificados. Con tal política, los conocimientos de ciertos candidatos pueden presentar serias lagunas. Por ejemplo, para tener acceso al departamento de ciencias sociales de las universidades de los Países Bajos, los poseedores de un certificado de fin de estudios secundarios deben de tener conocimientos especiales de matemáticas, que no se exigen a los diplomados de los colegios que se ocupan de temas sociales. Así pues, o bien no se tiene razón en exigir estos conocimientos en matemáticas a los alumnos que salen de las escuelas secundarias, o bien no se tiene razón en exigirselos a los diplomados.

## **2. El primer principio de eficacia**

Si se aplica el principio precedente, algunos estudiantes admitidos no podrán obtener los resultados mínimos que son necesarios en un lapso determinado de tiempo. Aplicando el principio de la igualdad de oportunidades, la sociedad le ofrece al candidato la posibilidad de **efectuar sus pruebas**; pero, por otro lado, es preciso evitar el despilfarro de recursos de aquí el principio de eficacia, según el cual la concepción misma del programa y de los procedimientos de evaluación deben permitir asegurarse con suficiente rapidez si se ha elegido el ciclo de estudios en el momento oportuno.

## **3. El segundo principio de eficacia**

El estudiante que es suspendido en el examen de selección, que entraña la puesta en práctica del principio anteriormente enunciado ha seguido ya una parte del ciclo de estudios. En el marco de una política liberal de admisión, muchos serán los que habrán perdido el tiempo si esta base no les sirve para obtener la formación válida en caso de reorientación. La concepción del ciclo de estudios debería prever esta posibilidad.

## **4. El principio de prioridad de la formación sobre la selección.**

Los establecimientos de enseñanza están encargados de la formación y no de la selección. Las decisiones en este terreno no deberían intervenir sino rara vez en el curso de un ciclo de estudios completo, o de una serie de ciclos de estudios. Si, con motivo de un procedimiento de selección, el estudiante ha obtenido los resultados requeridos, el establecimiento debe responder de que el estudiante acabe el ciclo de estudios. En contrapartida, este último debe ajustarse al reglamento que el establecimiento juzgue oportuno para asumir esa responsabilidad.

La igualdad máxima de oportunidades y la eficacia y los niveles de enseñanza no son totalmente compatibles. Es a la política a la que corresponde la función de establecer una jerarquía de valores, y las sociedades elegirán formas de equilibrio diferentes.

No obstante, es del todo evidente que los ciclos de estudios de larga duración mediante los que se obtiene un solo diploma se integrarán con más facilidad en un sistema elitista, con normas de admisión restringidas, que en un sistema de educación masiva con amplias condiciones de admisión. Es más conveniente para este último sistema de educación masiva el sistema secuencial, es decir, ciclos de estudios consecutivos, en los que el primer ciclo no sea demasiado largo y constituya, a la vez, un ciclo de base

para acceder a un segundo ciclo y un ciclo completo para la vida profesional.

En un sistema secuencial de este tipo, los ciclos de estudios sucesivos deben requerir capacidades intelectuales más elevadas u otras aptitudes. Basta con proceder a la selección de los estudiantes admitidos a pasar al ciclo siguiente, al finalizar cada ciclo de estudios completo.

Para ser eficaz y mantener el nivel de cada ciclo de estudios, este sistema exige, sin embargo, que los resultados obtenidos para ingresar en el siguiente ciclo de estudios sean superiores o se refieran a disciplinas diferentes que en el caso de los resultados que se exigen para la concesión del diploma correspondiente al ciclo de estudios acabados.

El sistema secuencial no ofrecerá por sí mismo la necesaria diversidad de programas. Incluso en la enseñanza terciaria de base será preciso poner en funcionamiento, en un mismo sector, ciclos de estudios que se propongan objetivos y niveles diferentes. En tal caso, se plantea la cuestión de saber si la enseñanza terciaria de base diversificada debe impartirse en los establecimientos polivalentes o en establecimientos diferentes. La respuesta dependerá de consideraciones prácticas y políticas que varían claramente según los países que se estudian.

Las dos soluciones tienen ventajas e inconvenientes. Los ciclos de estudios integrados presentan el riesgo de valorizar los estudios que imponen menos obligaciones, y, sobre todo, de convertir en «universitarios» ciclos de estudios profesionales; así pues, se corre el riesgo de que se restrinjan las condiciones de admisión de los estudiantes. En especial, en los ciclos de estudios paralelos, si se imparten por establecimientos diferentes, los estudiantes tienen más dificultades para elegir el ciclo de estudios que les conviene y será menos fácil la aplicación óptima del principio de igualdad de oportunidades y el de la eficacia.

# Documentación

## NOTA EXPLICATIVA \*

*Durante los últimos veinte años existieron numerosos intentos de planificar el futuro de la enseñanza superior en el Reino Unido. El Comité Robbins estableció un modelo en este sentido al iniciarse la década de los sesenta; en particular, propuso un método para prever el número de estudiantes. Los datos proporcionados por el «Informe Robbins» constituyeron desde entonces el punto de partida para la planificación de la enseñanza superior. Posteriormente, diferentes equipos gubernamentales propusieron nuevas cifras para los ochenta, basándose en versiones más a menos sofisticadas del método Robbins. En el «Informe Robbins» el número de estudiantes previstos para 1981 (en Gran Bretaña) fue de 558.000. En el documento gubernamental «Student numbers in higher education», publicado en 1970, la proyección era de 810.000. En el Libro Blanco «Education: a frame work for expansion» (1972), el número descendía a 750.000.*

*A pesar de esta historia de proyecciones ampliamente fluctuantes, el Gobierno ha dado a la luz pública un nuevo documento sobre planificación de la enseñanza superior («Higher Education into the 1990s'), que es el que reproducimos a continuación. Como los informes anteriores, el documento se apoya en una proyección de tendencias.*

*El informe «Enseñanza Superior en los 90» fue publicado por el Departamento de Educación y Ciencia de Inglaterra y País de Gales y por el Departamento de Educación de Escocia en febrero de 1978. El propósito del documento no es sugerir conclusiones, sino plantear diversas cuestiones y alternativas que a juicio del Gobierno deben suscitar la discusión pública antes de adoptar decisiones.*

*Este Informe constituye el primer intento serio del Gobierno de planificar la enseñanza superior más allá de 1981, año que ha sido siempre el tope en todos los estudios anteriores. El documento considera las posibles implicaciones de las tendencias demográficas sobre el actual modelo de la enseñanza superior y la posible adecuación de éste a aquéllas durante los próximos quince años.*

*El número de estudiantes de enseñanza superior en el Reino Unido —señala el Informe— se ha incrementado rápidamente desde la década de los 60. En los últimos años la proporción de estudiantes que finalizaron con éxito la enseñanza secundaria, y que se encaminaron a la enseñanza superior, ha permanecido constante. Aun en este caso, la cifra total de jóvenes de dieciocho años se incrementó anualmente, reflejando el aumento de nacimientos producido al finalizar la década de los 50 y el inicio de los 60. Sin embargo, esta situación no durará mucho tiempo. El índice de natalidad descendió desde 1964. Hoy es constatable un descenso en el número*

\* Elaborada por el equipo de redacción de la «Revista de Educación».

en el número de jóvenes de dieciocho años de edad, que será más acusado desde niños inscritos en las escuelas primarias. Desde 1982 se producirá un descenso de 1989. Ante esta perspectiva, ¿cómo debe desarrollarse el sistema de enseñanza superior?

La «proyección central o media» del Informe sugiere que el número de estudiantes de enseñanza superior pasará a ser del 14 por 100 actual a un 18 por 100, alcanzando su apogeo en 1983-84, en que la población estudiantil que cursará estudios superiores será de 600.000, permaneciendo estable hasta acabar la década, para descender rápidamente a 520.000 en 1995 y continuar descendiendo.

El documento considera cinco posibles «modelos» para el futuro, aunque señala que no son soluciones finales, sino tan sólo unas posibles directrices generales. Los tres primeros tienen de común la presunción de que el modelo (aunque no necesariamente la escala) de enseñanza superior en los próximos quince-veinte años permanecerá como hasta ahora; el cuarto y quinto indican diferentes resultados nacidos de posibles modificaciones de aquel modelo.

Una de las críticas que ha recibido el documento radica en que al concentrarse en problemas numéricos desvía la atención de los grandes problemas a los que tendrá que hacer frente el sistema de enseñanza superior en los próximos quince años. Se ha dicho que es difícil tener en cuenta los problemas numéricos de la enseñanza superior, sin plantearse previamente preguntas tales como para qué sirve el sistema de enseñanza superior, a qué finalidades debe responder, cómo debe organizarse, etc.

El documento no parece reconocer la distinción entre estos problemas y las proyecciones numéricas. Existen problemas de política de enseñanza superior a los que debe darse respuesta cualquiera que sean las proyecciones numéricas.

«Higher education into the 1990s'» se basa en el vigente modelo de enseñanza superior y sus previsiones numéricas en la presunción de que el sistema continuará en la misma línea que en la actualidad y que el principio Robbins —el acceso a las carreras debe ser asequible a quienes están cualificados y desean continuar la enseñanza superior— seguirá vigente.

# LA ENSEÑANZA SUPERIOR BRITANICA EN LOS AÑOS NOVENTA. INFORME DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA Y DEL MINISTERIO DE EDUCACION DE ESCOCIA (1978)

## INTRODUCCION

1. La disminución del índice de natalidad desde 1964 ha provocado ya una rápida reducción del número de escolares en la enseñanza primaria; en el curso de los próximos años, nuestras escuelas secundarias se hallarán ante un declive similar, y nuestras instituciones de enseñanza superior empezarán a sentir los efectos de ese fenómeno al comienzo de los ochenta. Este estudio se refiere al desarrollo del sistema de enseñanza superior en Gran Bretaña, a la luz de esta perspectiva. Se centra principalmente en el período de 1981 a 1994. Y examina las posibles implicaciones de las tendencias demográficas en cuanto al sistema actual de la enseñanza superior, y cómo este sistema puede cambiar en el curso de los próximos quince años. Las diversas posibilidades examinadas no constituyen una serie de opciones separadas, ya que la solución final bien pudiera consistir en una combinación de varias opciones. Ni tampoco sugiere este estudio respuestas o conclusiones a los problemas que plantea. Su propósito es más modesto, a saber, llamar la atención pública hacia esos problemas y estimular su debate entre individuos o corporaciones interesados en el mismo. Los Departamentos afectados acogerán complacidos todos los criterios y comentarios que se expongan sobre los diversos aspectos de la cuestión.

## ANTECEDENTES

2. El sistema de enseñanza superior en Gran Bretaña casi ha triplicado su volumen desde 1960. Actualmente tiene que atender a las necesidades de unos 520.000 estudiantes de plena dedicación y de los que siguen cursos «sandwich», así como a las de unos 230.000 estudiantes de dedicación parcial, respecto a una variedad de cursos y en diversidad de establecimientos. Las estimaciones actuales indican que el número de estudiantes de plena dedicación y de cursos «sandwich» aumentará en 1981 hasta 560.000. (Aunque, en la práctica, los Departamentos afectados conceden el margen adecuado para atender a la dedicación parcial en la anticipada planificación operativa de cursillos de corta y media duración, los números relativos a los cursos de tiempo parcial y los cursos de la Open University están normalmente excluidos de las cifras estimadas para la enseñanza superior.) Las cifras estimadas para 1981 representan una revisión reducida de las anteriores basadas en suposiciones de un aumento de la demanda más rápido que el que, en realidad, se ha materializado durante los años intermedios.

3. El pasado crecimiento en el campo de la enseñanza superior en su vertiente de la plena dedicación y los cursos «sandwich», así como las cifras estimadas para los años venideros, han reflejado un modelo en el que, tradicionalmente, han predominado los jóvenes procedentes de la metrópoli; y, para atender a las necesidades de este grupo en particular, los sucesivos Gobiernos se han adherido al principio enunciado por la Comisión Robbins en 1963, según el cual, los estudios de enseñanza superior serían accesibles para todos aquellos que, por su capacidad y sus logros, estuviesen calificados para seguirlos y desearan hacerlo.

4. El apéndice I ofrece un cuadro más detallado del sistema de enseñanza superior tal y como es ahora, así como de los futuros desarrollos ya previstos a medio plazo. El apéndice II expone los cálculos previstos con respecto al número de estudiantes de plena dedicación y a los que sigan cursos «sandwich» para el período que llega hasta 1994. Es importante subrayar que dichos cálculos dan, por supuesto, que el sistema de enseñanza superior seguirá discurrendo, en general, por los mismos cauces que en la actualidad. Es decir, que seguirá aplicándose al principio Robbins y que el sistema de ingreso y de duración de los cursos seguirá siendo, en líneas generales, lo que es ahora.

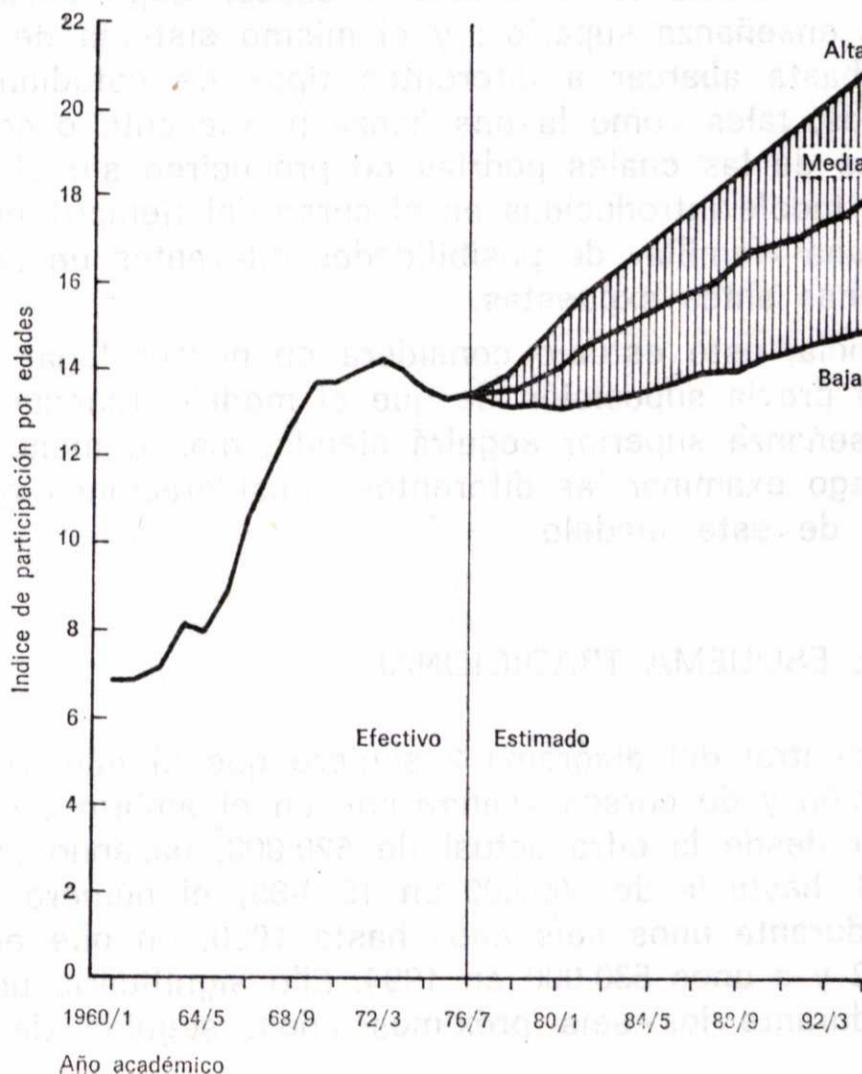
5. El mismo apéndice II explica las detalladas suposiciones que se han hecho respecto a las diversas categorías de estudiantes. Las suposiciones más importantes

conciernen a los jóvenes procedentes de la metrópoli. Se da ya por cierto que el grupo de los dieciocho años de edad (al que pertenece la mayoría de los jóvenes procedentes de la metrópoli) empezará a disminuir de volumen a partir de 1982-83 y decrecerá más rápidamente desde 1990-91: Los niños ya han nacido. Pero no hay certeza (ni puede haberla) en cuanto a la proporción del grupo de edad que probablemente esté calificado para emprender estudios de enseñanza superior y desee hacerlo. Durante los años sesenta, la participación aumentó rápidamente; pero, en el curso de los últimos siete años, ha permanecido estable en torno al 14 por 100 del grupo de los dieciocho años de edad. (La medida de las incertidumbres inherentes a las estimaciones relativas a la enseñanza superior la da el Libro Blanco de 1972, «Education: A Framework of Expansion, Cmnd 5174», que daba por supuesto que la participación aumentaría hasta alcanzar el 22 por 100 en 1981, y seguiría creciendo vigorosamente.) Las estimaciones del apéndice II se basan en presunciones variables respecto a cómo se comportarán los índices de participación hasta 1994: una «variante elevada» que prevé un aumento hasta el 21 por 100, una «estimación media» que supone un crecimiento hasta el 18 por 100 y una «variante baja» que supone solamente un aumento muy modesto hasta el 15 por 100. A despecho de este margen de incertidumbre, las estimaciones sugieren que (en cualquiera de las presunciones variables respecto a la participación) el declinar demográfico ejercerá una influencia tan poderosa, que el número de estudiantes de la enseñanza superior alcanzará una alta cota mediada la década de 1980-90 y caerá verticalmente en los años noventa. (Naturalmente, será necesario mantener bajo estrecha observación las tendencias demográficas: el cuadro, después de 1994, podría verse materialmente afectado por una temprana elevación del índice de natalidad.)

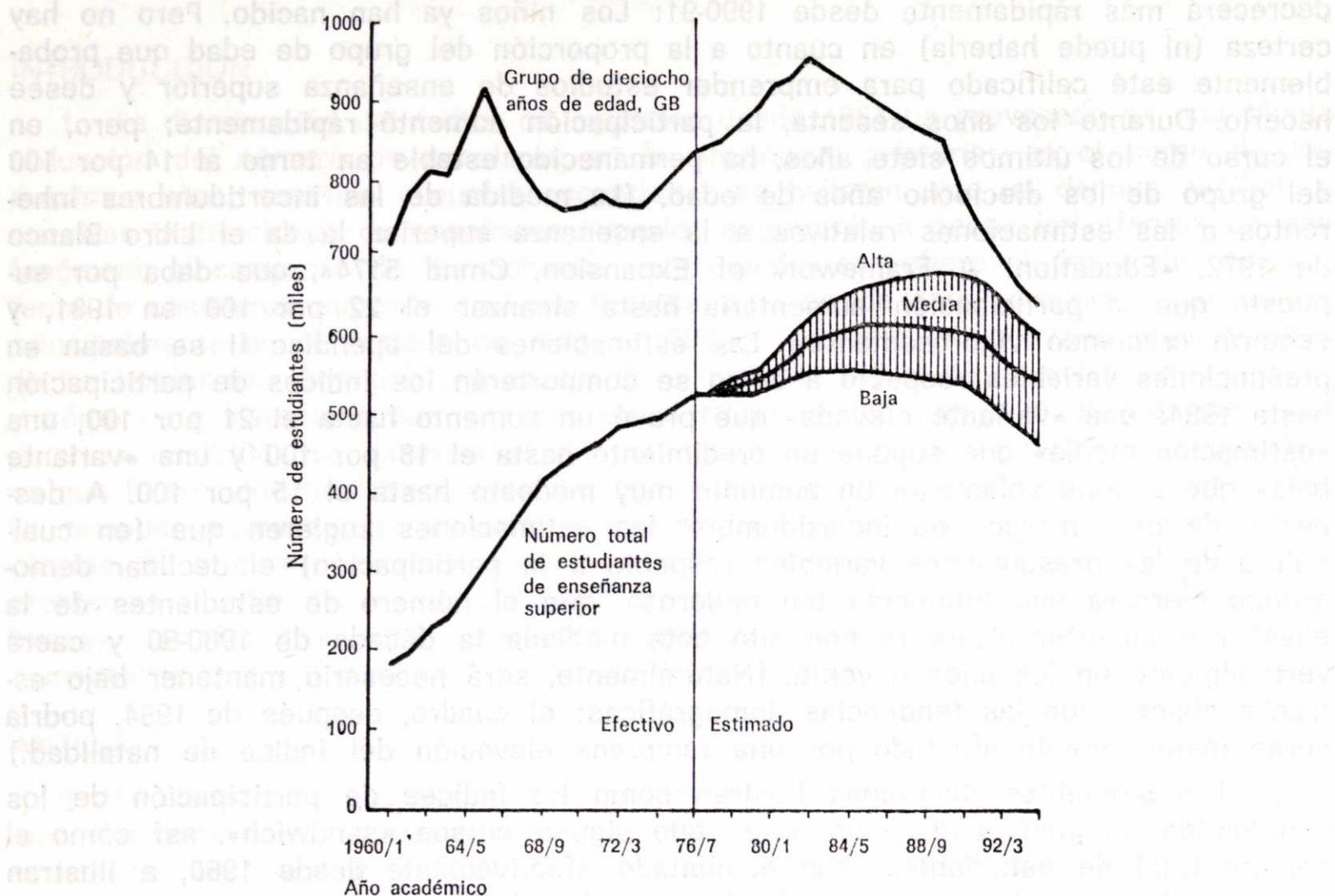
6. Los siguientes diagramas ilustran cómo los índices de participación de los estudiantes de plena dedicación y los que siguen cursos «sandwich», así como el número total de estudiantes, han aumentado efectivamente desde 1960, e ilustran asimismo las previsiones que se detallan en el apéndice II.

### Diagrama 1. Índice de participación por edades

Estudiantes de plena dedicación y en cursos «sandwich» en la enseñanza superior: Estimaciones actuales y variables hasta 1994-95, Gran Bretaña.



**Diagrama 2. Población de dieciocho años de edad y estudiantes de plena dedicación y en cursos «sandwich» en la enseñanza superior. Gran Bretaña**



7. Por otra parte, es perfectamente posible concebir un sistema de enseñanza superior en los años noventa que difiera en aspectos importantes del que impera hoy. Los estudios podrían ser más largos (o más cortos); el sistema de ingreso directo de la escuela a la Universidad podría verse modificado de diversas maneras, por ejemplo, mediante una creciente tendencia a buscar experiencia en algún empleo antes de pasar a la enseñanza superior; y el mismo sistema de enseñanza superior podría extenderse hasta abarcar a diferentes tipos de estudiantes y hacer frente a nuevas necesidades, tales como la enseñanza permanente o continua. Estas transformaciones (muchas de las cuales podrían no producirse sin el ímpetu de medidas positivas de diversa índole introducidas en el curso del tiempo) no tienen que figurar necesariamente en una «familia» de posibilidades diferentes de aquélla a la que dan origen las estimaciones antes expuestas.

8. En consecuencia, este estudio considera en primer lugar las cuestiones que parecen surgir de la previa suposición de que el modelo (aunque no necesariamente la escala) de la enseñanza superior seguirá siendo, más o menos, el que es ahora; y procede desde luego examinar las diferentes consideraciones que surgen de posibles modificaciones de este modelo.

#### CONTINUACION DEL ESQUEMA TRADICIONAL

9. La previsión central del diagrama 2 sugiere que el número total de estudiantes de plena dedicación y de cursos «sandwich» en el ámbito de la educación superior, podría aumentar desde la cifra actual de 520.000, pasando por la cifra prevista de 560.000 para 1981, hasta la de 600.000 en 1984-85; el número se estabilizaría entonces a ese nivel durante unos seis años hasta 1990, en que empezaría a bajar a unos 560.000 en 1992 y a unos 530.000 en 1994. Ello significaría un aumento de unos 80.000 estudiantes durante los seis próximos años, seguido de una reducción de

70.000 en los cuatro años entre 1990 y 1994, y posiblemente de una nueva contracción posterior.

10. De acuerdo con los costos periódicos por unidad (cuyo promedio se refiere al sistema de enseñanza superior en su conjunto), la curva descrita entre el momento actual y 1994, cuando el número calculado recupere, aproximadamente el mismo nivel, representa un gasto acumulativo adicional y total de unos 2,5 billones de libras esterlinas (240 millones de libras esterlinas más por año en cada uno de los años de máximo nivel). Si este gasto acumulativo adicional se mide entre 1981, año para el cual se ha fijado una cifra estimada en 560.000, y 1991, en que el número de estudiantes descenderá a ese mismo nivel, ascenderá a un billón de libras esterlinas, aproximadamente (es decir, 120 millones más de libras esterlinas sobre los costos de 1981 en cada uno de los años de máximo nivel). Habría asimismo un gasto de capital adicional si se proporcionase alojamiento expresamente construido al efecto para absorber el nivel máximo; según el promedio corriente del coste por unidad, el proporcionar nuevo alojamiento para 40.000 estudiantes (es decir, la diferencia entre la cifra estimada para 1981 de 560.000 y el nivel máximo de 600.000) podría requerir una inversión del orden de 200 millones de libras esterlinas. Todas estas cifras son puramente aproximativas, pero sirven para dar idea de los recursos movilizables en el proceso.

11. Si estuviese claro que la enseñanza superior iba a seguir esta trayectoria durante los próximos catorce años, se plantearían agudos problemas de asignación de recursos, especialmente en relación con otras necesidades educativas. Con objeto de ilustrar estos problemas, es conveniente presentar tres modelos. Según se ha subrayado al comienzo del presente estudio, los modelos no representan una política efectiva, sino más bien aproximaciones alternativas hacia una política que podría combinar cierto número de elementos diferentes. No obstante, los mismos modelos son instructivos.

## MODELO A

12. Este podría representar, primero, la expansión y, después, la contracción del sistema de enseñanza superior en lo tocante a los estudiantes de plena dedicación y a los que siguen cursos «sandwich», en toda la extensión postulada más arriba. Los problemas que surgirían como consecuencia de la contracción son suficientemente conocidos en virtud de la reciente historia de contracción del sistema de formación del profesorado. Dichos problemas están, principalmente, relacionados con la adquisición y posterior despido de personal superfluo. El deshacerse de los edificios que han dejado de ser útiles sería, quizá, lo que menos dificultades ofreciese. Algunos, en cualquier caso, serían cada vez más inservibles y bastaría con no sustituirlos. La venta de edificios no presentaría probablemente graves problemas, ya que una gran parte de los destinados a la enseñanza superior ocupan valiosas zonas del centro urbano. No obstante, de manera inevitable se invertirían fondos públicos para atender necesidades de corta duración.

13. Pero la reducción de personal docente sería un proceso sumamente difícil. El perfil de la edad del profesorado universitario que se describe en el apéndice I, sugiere que la gran mayoría del actualmente empleado seguirá todavía al comienzo de los años noventa, y muchos de ellos aún no habrán cumplido los cincuenta años de edad. (El problema no afecta sólo a los jóvenes, ya que muchos profesores tienen ahora menos de cincuenta años.) Por otra parte, un más detallado análisis por materias impartidas pone de manifiesto que la distribución por edades de los profesores de ciencias sociales, por ejemplo, indica un mayor predominio de los jóvenes de lo que sugieren las cifras generales. Así, pues, si fuese necesario prescindir de algunas cifras significativas del personal en un breve plazo, sería muy difícil lograrlo únicamente con las jubilaciones y pérdidas naturales. Aun cuando algo pudiera conseguirse de este modo, un período de estabilización en la cantidad de

personal docente seguido por otro de declive tendría graves consecuencias para las perspectivas profesionales de los jóvenes y dificultaría el reclutamiento de los nuevos talentos necesarios para la vitalidad de la función investigadora del sistema de enseñanza superior. Por consiguiente, podría resultar inevitable la superabundancia de personal con un elevado coste para el erario público, la moral y para la existencia personal de los afectados.

#### MODELO B

14. Este modelo podría suponer la reducción de la escala de la expansión calculada para 1981 y, por consiguiente, la necesidad de una contracción similar después de 1990. Implica, pues, un riesgo considerable de disminución de oportunidades para aspirantes aptos al ingreso en la enseñanza superior durante los años del previsto nivel máximo, que significaría, en efecto, una ruptura (si bien solamente temporal) con el principio Robbins. La gravedad del riesgo dependería de cuál de las tres estimaciones previstas, a las que ya se ha hecho referencia, refleje con más fidelidad lo que sucedería con el número de estudiantes si no estuviesen sometidos a nuevas restricciones. Así, sobre la base de la estimación de la «variable baja», congelar el sistema en el nivel de 560.000 estudiantes para 1981 no implicaría disminución de oportunidades; pero semejante congelación implicaría una importante pérdida de oportunidades sobre la base de la «estimación media» y, desde luego, una pérdida aún mayor de oportunidades sobre la base de la estimación de la «variable alta». (Esto no es más que otra manera de decir que, si la participación no supera apreciablemente los niveles imperantes desde 1970, la cifra prevista para 1981 representa toda la inversión que el sistema de enseñanza superior necesitará para un futuro previsible.)

15. Puede que algunas personas estén dispuestas a argumentar en favor de abandonar explícitamente el principio Robbins, por las siguientes razones. La enseñanza superior confiere beneficios sociales y económicos, tanto personalmente al estudiante individual como más ampliamente a la comunidad en general. Pero a medida que se extiende la enseñanza superior, los graduados se ven cada vez más obligados a buscar empleos anteriormente ocupados por personas sin ninguna titulación superior. Ello ha contribuido a que en algunos sectores se haya insinuado que la enseñanza superior ha optado francamente por satisfacer los deseos personales de los estudiantes y ha descuidado las necesidades económicas de la sociedad en general. Algunos sectores de opinión se lamentan de vez en cuando de que las previsiones relativas a la enseñanza superior no tienen suficientemente en cuenta las estimaciones de la mano de obra. La reciente publicidad respecto al aumento del tiempo que los nuevos graduados dedican a la búsqueda de un empleo adecuado, ha venido a arrojar cierta luz sobre estas cuestiones. De otro lado, la pasada experiencia con las estimaciones de la mano de obra no indica que pueda ofrecer una guía muy precisa para las medidas que hayan de adoptarse en el terreno de la enseñanza superior (salvo en aquellos campos limitados en los que el Gobierno es, en efecto, el único empresario de quienes poseen alguna titulación particular). Por otra parte, en una época en que sabemos que el cambio demográfico significará una disminución del número de jóvenes disponibles para ser empleados, podría parecer perverso y miope mantener deliberadamente baja la proporción de los jóvenes con acceso a la enseñanza superior y su titulación.

#### MODELO C

16. Un posible tercer planteamiento, desde el punto de vista de los recursos, consistiría en adoptar las medidas necesarias para atender plenamente al número de estudiantes estimado (aun en el caso de que superase la estimación de la «variable baja»), pero hacerlo de manera más económica, en función de los costos periódicos

y la inversión de recursos a largo plazo. Hasta cierto punto, cabe la posibilidad de que el desarrollo de la tecnología educativa sirva para reducir el coste unitario sin perjuicio de la calidad del servicio prestado. Parece improbable que ello pueda asegurar el ahorro necesario: en el pasado se ha procurado mejorar la calidad sin reducir los costos. Aparte de esto, hay varios medios que pueden ser tomados en consideración.

17. Un paso factible sería el evitar la inversión de recursos a largo plazo, manteniendo al mismo tiempo, en la medida de lo posible, los niveles actuales de servicio. Esto podría significar, por ejemplo, el alquiler antes que la construcción de edificios para satisfacer las exigencias de alojamiento a corto plazo, y la contratación de personal eventual para la enseñanza y otros fines con el fin de sacar de apuros al sistema durante los escasos años de máximo nivel de estudiantes. En la medida en que esto pudiera lograrse, se facilitaría el proceso de prescindir de personal y edificios a medida que disminuyeran el número de estudiantes al final de los años ochenta.

18. Sería menester realizar nuevos estudios para determinar qué alcance se puede dar a semejantes medidas provisionales. Ya el sector de la «further education» está tropezando con crecientes dificultades para encontrar alojamiento temporal en régimen de alquiler, y cabe que no sea posible conseguirlo en dichas condiciones para otros 40.000 estudiantes en el espacio de dos o tres años al comienzo de la década de 1980. También podría presentar problemas la contratación de personal eventual. Sin embargo, podría lograrse mucho mediante trasvases temporales del mundo industrial y profesional, así como utilizando más personal docente de dedicación parcial y estimulando a los investigadores posgraduados para que desarrollen una función docente más amplia que en la actualidad.

19. Un planteamiento más drástico consistiría en adoptar una deliberada política de no aumentar instalaciones ni el personal más que lo necesario para atender, digamos, a 560.000 estudiantes, a los niveles actuales. Sobre esta base, la acogida de 40.000 estudiantes más en cada año de cota máxima numérica (tomando la «estimación media») exigiría una restricción del 7 por 100 en el nivel de alojamiento y en los costos de enseñanza unitarios. Un 7 por 100 de deterioro en los niveles normales de personal docente no produciría en total un coeficiente estudiante: profesorado superior al de 10:1 propuesto para 1981 en el Libro Blanco de 1972, pero podría crear graves dificultades para muchos establecimientos y departamentos. En lo tocante a edificios, mucho podría conseguirse en teoría mediante una más económica instalación de los departamentos existentes (por ejemplo, mediante una mejor utilización del espacio y llenando las clases, en la medida de lo posible, hasta un nivel óptimo), pero podría resultar no factible conjugar los recursos y necesidades locales con el grado de precisión que esto pudiera suponer. Otras posibles soluciones temporales podrían ser la ampliación de la jornada lectiva, cursos más largos, la introducción de cursillos de verano, establecer cursos de cuatro trimestres y optar disposiciones oportunas para evitar coincidencias personales, aunque nada de esto consiga necesariamente un ahorro importante en el costo unitario.

20. Aun cuando tales planteamientos no pudieran realizarse por entero apoyándose en perfeccionamientos técnicos o en una mejor gestión de los recursos económicos existentes, sí podrían redundar en alguna reducción (aunque temporal) de la calidad de la enseñanza superior impartida en los centros británicos. Incluso en el caso de que esto pudiera evitarse, la reducción del coste unitario no sería la panacea para atender a 40.000 estudiantes más sin costo complementario, ya que los gastos globales ocasionados por los estudiantes (y probablemente también algunos costos no docentes) se elevarían con el número de los mismos; la adaptación de los edificios para una utilización más intensiva implicaría algunos gastos de capital; y sería necesario nuevo personal docente para reflejar las cambiantes preferencias de materias y las bajas por jubilación y pérdidas naturales.

## SISTEMAS MODIFICADOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR

21. Los modelos A, B y C presuponen todos ellos un sistema de enseñanza superior en los años noventa que discurre, en general, por las mismas líneas que el sistema actual. En esta sección se presta atención a posibles nuevos perfeccionamientos que podría modificar, en mayor o menor medida, el futuro sistema de enseñanza superior. Un grupo de posibilidades implica la reducción del previsto nivel máximo en el número de estudiantes; otro podría desembocar en la evitación del subsiguiente descenso. Las posibilidades son objeto de discusión más abajo, primordialmente en función de los cambiantes sistemas de prestación o de ingreso. Sin embargo, es importante tener en cuenta que esta clase de cambios exigirán inevitablemente modificaciones consecuentes en todo un abanico de medidas institucionales y gubernamentales de carácter secundario. Así, por ejemplo, la actual estructura de concesión de becas a los estudiantes refleja los sistemas actuales de prestación e ingreso: si esos sistemas cambiaran de manera significativa, también sería necesario revisar la estructura de concesión de becas. La actual política de numerosas corporaciones con facultad para conceder títulos refleja el hecho de que, para la mayoría de los estudiantes, la prosecución de estudios superiores forma un proceso continuado; si el estudio discontinuo se hiciese más común, las corporaciones con facultad de conceder títulos tendrían que ser más flexibles, particularmente en cuestiones tales como la transferibilidad de créditos para estudios parciales.

### MODELO D

22. Cabría la posibilidad de atender a todos los estudiantes que tratan de ingresar en la enseñanza superior en los años ochenta, sin necesidad de asignar los recursos con la plenitud que implican los niveles máximos de la «estimación media» en el apéndice II. Semejante paso podría significar la interpretación del principio Robbins de un nuevo modo, aunque conservaría intacta la filosofía subyacente a que se hace referencia en el párrafo 3.

23. Una manera de mantener las admisiones aun reduciendo el número total de estudiantes consistiría en fomentar la adopción de cursos superiores de dos años mejor que de tres. El Diploma de Enseñanza Superior (D. H. E.) podría ofrecer un vehículo para esto, y también cabría la posibilidad de organizar carreras aceleradas para los estudiantes más capaces. Si la introducción de carreras de dos años fuese a constituir el único medio para mantener el número total en un máximo de 560.000, las mismas tendrían que desviar la matriculación de hasta 40.000 estudiantes al año de estudios más largos durante un período limitado. Un cambio a esta escala obligaría a los establecimientos de enseñanza superior a una actuación masiva (y costosa) para la planificación de los estudios, pero esto no significa que no sea factible. Y los cambios en la estructura de la concesión de becas podrían utilizarse para estimular esa adopción.

24. Otra posibilidad que tal vez contribuiría a facilitar la resolución de los problemas de la planificación para los años ochenta, consistiría en desviar a los estudiantes de cursos de plena dedicación a otros de tiempo parcial. Los estudiantes de plena dedicación y los que siguen cursos «sandwich» representan ya algo más del 50 por 100 de los que están incursos en la «further education» de carácter avanzado, con exclusión de la formación de profesorado. (Y el 90 por 100, aproximadamente, de los que están en las Universidades, donde predominan los estudios de grado.) Los actuales cursos superiores de dedicación parcial se prolongan a menudo muchos años, y los estudiantes sólo pueden asistir a los mismos un día por semana. Durante los últimos siete años, la Open University ha ofrecido también su particular aportación a la enseñanza superior de tiempo parcial.

25. Sin embargo, las actuales prestaciones para el nivel superior de dedicación parcial en el sector subvencionado se limitan, en gran medida, a cursos acentuadamente profesionales, y los estudiantes de los mismos ya tienen, por lo general,

ocupaciones relacionadas con aquéllas. Hay pocas pruebas de una demanda insatisfecha. También en la Open University, la gama de materias disponibles es limitada. Y tanto en la Open University como en los centros subvencionados, los estudios son frecuentemente muy largos y el índice de abandonos muy elevado, lo cual refleja, en gran medida, las muy considerables exigencias que los estudios de tiempo parcial imponen a los estudiantes, poniendo a dura prueba sus motivaciones. No obstante, una ayuda económica más generosa para los estudiantes de dedicación parcial (como, por ejemplo, en forma de períodos más dilatados de permisos pagados, con fines educativos, por parte de los empresarios) podría estimular esa adopción y reducir los abandonos.

26. Otra posibilidad particular que podría suavizar el máximo previsto en el número de estudiantes también tendría virtudes educativas. Los centros y los estudiantes pueden beneficiarse ambos aplazando el ingreso inicial en la enseñanza superior durante un período determinado después de salir de la escuela. Algunos centros ya pueden alentar a los estudiantes para que adquieran experiencia de trabajo entre su salida de la escuela y el ingreso en la enseñanza superior, ofreciéndoles una plaza con un año de anticipación. Es posible plantearse un sistema formal de aplazamiento, en virtud del cual a los individuos que solicitasen el ingreso directamente desde la escuela, y para los que no hubiese plaza disponible, se les daría prioridad sobre los solicitantes por primera vez del año siguiente. La siguiente tabla ilustra los efectos de un esquema simplificado de esta índole. Da por supuesta una atención global a 560.000 estudiantes y también que todos los estudiantes que no han logrado plaza directamente desde la escuela volverán a presentarse un año después. Sugiere, asimismo, que la proporción de los ingresos aplazados podría elevarse hasta el 70 por 100 de todos los candidatos en el año más difícil, y podría cifrarse en más del 25 por 100 desde 1984-85 hasta muy avanzada la década de 1990.

TABLA 1

**SOLICITUDES APLAZADAS**

Año académico	Número de ingresos aplazados (en miles)	Porcentaje del número total de jóvenes de la metrópoli, según la «estimación media»
1980-81	1,8	1,1
1981-82	9,1	5,2
1982-83	22,2	12,2
1983-84	35,5	19,6
1984-85	48,5	26,8
1985-86	61,3	33,9
1986-87	74,1	40,9
1987-88	85,4	47,6
1988-89	96,8	53,9
1989-90	109,0	60,4
1990-91	113,7	65,8
1991-92	112,1	67,3
1992-93	106,1	65,4
1993-94	94,7	60,4
1994-95	81,0	52,4

Resulta difícil imaginarse semejante esquema funcionando adecuadamente sobre una base sistemática. Los centros docentes se inclinarían, naturalmente, a dar preferencia para el ingreso inmediato a los candidatos más capaces y podrían producirse fuertes abandonos entre los menos capaces (aunque una selección al azar para el aplazamiento o unas subvenciones más elevadas para los estudiantes cuyo ingreso haya sido aplazado, podrían ayudar a resolver esta clase de problemas). También es importante reconocer el posible impacto de un aplazamiento muy extendido sobre la situación de empleo: incluso en bajos niveles de paro juvenil, los hijos de padres que tengan ocupaciones profesionales o directivas hallarían probablemente más facilidades que otros para la obtención de trabajos temporales durante un año antes de ingresar en la enseñanza superior; y los que hayan encontrado un empleo acaso lo hayan hecho exclusivamente a expensas de otros jóvenes que no pensaban cursar, en absoluto, estudios superiores.

28. A falta de un sistema formal de aplazamiento, sin embargo, tal vez sería posible dar pasos en el sentido de estimular y facilitar el aplazamiento voluntario. Por otro lado, un modo de hacerlo podría consistir en introducir subvenciones más altas para los estudiantes cuyo ingreso se haya aplazado, cosa que podría realizarse en la práctica rebajando a los 21 años la edad en que se considera a los estudiantes independientes de sus padres para ser becados.

29. Una ligera variante de esta clase de planteamiento, que tendría similar efecto sobre la incidencia del número de estudiantes en su cota más alta, sería la de animar a más estudiantes a pasar un año en algún empleo en medio de sus estudios superiores. Un aumento en el número de estudiantes que sigan cursos «sandwich» sería un procedimiento para conseguir esto, aunque tal vez se ahorrara poco en cuanto al tiempo de dedicación del personal académico, debido a la necesidad de alguna supervisión continuada durante el año de empleo intercalado por parte del estudiante.

## MODELO E

30. Todos los modelos precedentes se han fundado en la suposición de que habrá una pronunciada disminución en el número de estudiantes que acuden a la enseñanza superior al final de la próxima década. Sin embargo, la última posibilidad digna de examen podría presentarse si las exigencias económicas y sociales provocasen cambios importantes en el esquema y la composición de la población estudiantil en la enseñanza superior.

31. Por ejemplo, el apéndice II llama la atención sobre la posibilidad de que los cambios producidos en el contexto de las clases sociales puedan aumentar la participación durante la década de 1980. Esto no sería más que un factor puramente demográfico, que reflejaría el hecho de que el índice de natalidad en años recientes ha disminuido menos acusadamente en el seno de las familias pertenecientes al mundo profesional y directivo, que proporcionan una gran parte de los jóvenes que actualmente acceden a la enseñanza superior. Pero existe también la posibilidad de dar pasos positivos en el terreno de la política social para fomentar la participación de los hijos de trabajadores manuales, con objeto de acercarla más al nivel de participación de los hijos de trabajadores no manuales.

32. Pruebas recientes indican que los jóvenes toman la decisión de cursar estudios superiores mucho antes de cumplir los dieciocho años de edad; y las influencias sociales, culturales y de grupos afines son factores cruciales en tales decisiones. Si bien resulta difícil indicar medidas determinadas que ejercieran una influencia rápida y significativa en cuanto a la participación de los hijos de trabajadores manuales, sí es posible, al menos, que la participación de este grupo se vea afectada en los años noventa, tanto por el concentrado impacto de las medidas adoptadas en orden a vivienda, sanidad y servicios sociales en general, como por la política educativa. De otro lado, en el mismo campo educativo, una reorganización amplísima

está transformando ya la escuela secundaria; cuando este proceso esté completo, ningún niño será educado en centros que, por su posición, carácter u organización, puedan malograr las oportunidades que pudieran tener sus alumnos de acceder a la enseñanza superior. En el clima creado por la reorganización, puede que la enseñanza superior se convierta en una perspectiva más atrayente para los jóvenes procedentes de sectores sociales más pobres.

33. Otra posibilidad consiste en la exigencia, que ya está empezando a notarse, de que se dediquen más recursos educativos a los que ya tienen empleo, lo que redundaría en más oportunidades sistemáticas de enseñanza recurrente para estudiantes adultos. La prioridad pudiera corresponder, en primer lugar, a aquellos que hubiesen perdido la oportunidad de recibir estudios superiores a la edad normal. Esto, sin embargo, podría no excluir medidas más radicales, tales como un proyecto sistemático para continuar la educación en un nivel superior, o incluso en un nivel no superior. Esta clase de posibilidad tendría un interés directo, no sólo para los servicios educativos, sino también más amplia y particularmente para la TUC y la CBI, ya que podría tener repercusiones en los niveles de empleo y en los plazos y condiciones del mismo. Un examen más detallado de la posibilidad de aumentar la participación de quienes ya tienen empleo, habría de tener muy en cuenta este aspecto.

34. Ha de reconocerse que en este modelo están implícitos cambios sustanciales de trascendental importancia social. Puede haber pérdidas lo mismo que ganancias, y las repercusiones en cuanto a recursos son grandes. Es improbable que pueda producirse alguno de los procesos expuestos sin una ayuda importante por parte de la Administración. Esto podría significar nuevos incentivos económicos para fomentar los estudios de personas ya empleadas (ya fuese en forma de permisos pagados con fines educativos para educación permanente, o subvenciones más generosas para estudiantes adultos y de plena dedicación que sigan cursos de grado o niveles equivalentes) y quizás también alguna forma de compensación para los empresarios. Por otra parte, esta perspectiva debe verse a la luz de un continuo cambio tecnológico, económico y social, que puede dar más importancia a la educación continua y puede ir acompañado por otros cambios en los sistemas de empleo o de paro.

## LAS CUESTIONES PRINCIPALES

35. Como ya se ha subrayado, los cinco modelos descritos en este estudio no son tanto opciones de política como hilos con los cuales podría tejerse una política. El acento que pueda ponerse en cada uno de ellos es cuestión de criterios.

El estudio se ha centrado deliberadamente en un solo problema: las repercusiones de los cambios estimados en el número total de estudiantes en la enseñanza superior en la década de 1980 y a principios de la de 1990. Inevitablemente, ello ha supuesto dejar a un lado otros temas importantes, entre los cuales se incluyen los posibles cambios en los años ochenta en el terreno de las ciencias y las artes, y en la división sectorial entre Universidades y otros centros de enseñanza superior; posible evolución en cuanto al número de estudiantes posgraduados y de ultramar, y comparación de las prestaciones a ambos lados de la línea binaria. Todas estas cuestiones podrían tener en potencia profundas repercusiones para el sistema de enseñanza superior, y los Ministerios afectados deberán no perderlas de vista. Pero tal vez sean esencialmente cuestiones de segundo orden, comparadas con la certidumbre de una acusada disminución en el grupo de los dieciocho años de edad.

37. Los Ministerios afectados deberán dar una favorable acogida a los puntos de vista que expresan los intereses en juego (tanto dentro como fuera de los servicios educativos) y que se refieren a los diversos modelos presentados más arriba y a las principales cuestiones que surgen de este estudio como un todo:

1. Las estimaciones acerca del número de estudiantes. ¿Se basan en suposiciones razonables?

2. Los centros de enseñanza superior. ¿Podrán reducir sus servicios al comienzo de los años noventa de manera tan tajante como implican esas estimaciones?
3. ¿Tiene sentido que el sistema de enseñanza superior se extienda hasta dar satisfacción al máximo nivel del número estimado de estudiantes?
4. ¿No sería prudente aspirar a atender a un nivel más bajo en el número de estudiantes, con objeto de evitar las dificultades inherentes a una subsiguiente contracción?
5. ¿Debe continuar guiando el principio Robbins la prestación de la enseñanza superior?
6. ¿Qué perspectivas existen para estimular a los estudiantes a que emprendan estudios más cortos de plena dedicación o estudios de tiempo parcial?
7. ¿Sería factible y deseable imponer un acceso aplazado a la enseñanza superior, en escala suficiente para contribuir de manera fundamental a facilitar la resolución de los problemas de los años ochenta?
8. ¿Qué posibilidades hay de reducir el costo por estudiante superior, mediante un mejor uso de los recursos, sin reducir la calidad de los servicios educativos?
9. ¿Hasta qué punto podrían reducirse los problemas del nivel máximo de los años ochenta, mediante la limitación de recursos dedicados a corto plazo, utilizando instalaciones y personal docente temporales?
10. Durante los años de máximo nivel en el número de estudiantes, ¿serían aceptables para los centros de enseñanza superior medidas como la prolongación del curso o los cursillos estivales?
11. ¿Qué medidas podrían arbitrarse para extender la participación a una base social más amplia, de modo que se evitase una disminución demográficamente condicionada del número de estudiantes al final de los años ochenta?
12. ¿Cuáles serían las ventajas e inconvenientes de la utilización de los recursos innecesarios para jóvenes candidatos, con objeto de ampliar las oportunidades educativas para personas empleadas?
13. ¿Cuáles serían las repercusiones de cualesquiera cambios en el actual esquema de enseñanza superior con respecto a la estructura de la concesión de becas a los estudiantes y de las cualificaciones y los cursos de enseñanza superior?
14. Si la diversidad de nuestras instituciones es una fuente de fortaleza para hacer frente a diversas necesidades, ¿sería deseable que algunas de las respuestas a las cuestiones planteadas más arriba fuesen diferentes para las Universidades, por un lado, y para el sector subvencionado de la enseñanza superior, por otro?

Las personas que deseen enviar a los organismos afectados opiniones escritas sobre estas cuestiones, deberán dirigirlas a:

The Permanent Secretary, Department of Education and Science, Elizabeth House, York Road, London SE1 7PH, o

The Secretary, Scottish Education Department, New St. Andrews House, Edinburgh EH1 3SY.

#### APENDICE I

#### PRACTICA Y DIRECTRICES ACTUALES DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

1. La expresión «enseñanza superior» empleada en este documento se refiere a los cursos superiores de plena dedicación y de dedicación parcial que se imparten en las Universidades (incluida la Open University), los Colegios Politécnicos y otros centros de subvencionados de «further education» de una u otra manera (incluidas las

antiguas escuelas normales de Gran Bretaña). Los estudios «superiores» son, en general, aquellos que conducen directamente a los grados de un nivel más elevado que el superior de G.C.E. de nivel avanzado (certificado general de enseñanza) o sus equivalentes.

## NUMERO DE ESTUDIANTES

2. El aumento del número de estudiantes en la enseñanza superior desde 1966 se muestra en las tablas 2 y 3 (que se refieren, respectivamente, a los estudiantes de plena dedicación y los que siguen cursos «sandwich», por un lado, y a los estudiantes de dedicación parcial, por otro). En 1976-77 había 516.000 estudiantes de plena dedicación y que seguían cursos «sandwich», y unos 230.000 estudiantes de dedicación parcial, de los cuales 40.000 estudiaban solamente por la tarde. El último Libro Blanco sobre gastos públicos prevé aumentos para 1981-82 de hasta 560.000 estudiantes de plena dedicación y en cursos «sandwich», así como un total de unos 250.000 estudiantes de tiempo parcial. Como se explica en CMND 7049 (II), el aumento tiene en cuenta los cambios demográficos conocidos, junto con un aumento en el índice de participación de jóvenes que han terminado sus estudios secundarios (véase el apéndice II), desde 13,5 por 100 actualmente hasta un 14,5 por 100 en 1981. El número global de estudiantes universitarios se calcula que aumentará en un 14 por 100 sobre los niveles de 1976-77, mientras que en el sector no universitario la reducción estimada de la formación de profesores se verá compensada plenamente por la prestación de otros cursos de nivel superior.

TABLA 2

### NUMERO TOTAL DE ESTUDIANTES DE PLENA DEDICACION Y EN CURSOS «SANDWICH» EN GRAN BRETAÑA, DE 1966-67 a 1981-82

TOTAL ESTUDIANTES (EN MILES)

Año académico	GB — Universidades	Inglaterra y Gales <sup>1</sup> — Escuelas normales	Inglaterra y Gales — Otros centros subvencionados de enseñanza superior	Inglaterra y Gales — Sector público de enseñanza superior	Escocia — Sector público de enseñanza superior	GB — Sector público de enseñanza superior	GB — HE
1966/67	184,8	85,8	54,0	139,8	14,7	154,4	339,2
1967/68	200,1	97,6	64,9	162,5	16,4	178,9	379,0
1968/69	211,5	106,1	74,7	180,8	18,0	198,9	410,4
1969/70	219,5	109,2	81,0	190,2	20,2	210,4	429,9
1970/71	228,1	112,2	84,8	197,0	21,2	218,2	446,3
1971/72	235,0	114,7	90,7	205,5	23,3	228,2	463,8
1972/73	239,4	116,0	93,1	209,0	24,9	234,0	473,4
1973/74	244,1	114,3	96,8	211,1	25,8	236,8	480,9
1974/75	250,6	108,2	102,0	210,2	26,2	236,4	487,0
1975/76	261,3	100,8	115,2	216,0	27,4	243,4	504,7
1976/77 <sup>2</sup>	271,8	86,5	130,3	216,8	27,4	244,2	516,0
1977/78 <sup>3</sup> (1977/78)	277 (279)					241 (238)	518 (517)
1981/82 <sup>3</sup>	310	38	181	219	31	250	560

TABLA 2 (Continuación)

Año académico	ESTUDIANTES EXTRANJEROS (EN MILES)			POSGRADUADOS UNIVERSITARIOS (EN MILES)		
	GB — Universidades	GB — Sector público de enseñanza superior	GB — HE	Metrópoli	Ultramar	Total
1966/67... ..	16,9	7,6	24,5	22,9	9,1	32,0
1967/68... ..	15,2	6,6	21,8	26,2	8,8	35,0
1968/69... ..	15,7	5,7	21,4	28,7	9,1	37,8
1969/70... ..	16,5	5,9	22,4	29,4	9,7	39,1
1970/71... ..	18,0	6,0	24,0	31,3	10,8	42,1
1971/72... ..	19,7	7,1	26,8	32,7	11,8	44,5
1972/73... ..	21,8	7,6	29,4	33,0	13,1	46,1
1973/74... ..	24,7	9,6	34,3	32,2	14,6	46,8
1974/75... ..	27,8	12,1	39,9	31,8	16,0	47,9
1975/76... ..	31,2	16,7	47,9	32,6	17,2	49,8
1976/77 <sup>1</sup> ...	33,7	21,1	54,8	32,3	18,0	50,3
1977/78 <sup>2</sup> ...			52			
(1977/78) ...						
1981/82 <sup>3</sup> ...			44			

NOTAS: 1 Exceptuando los departamentos universitarios de educación, que están incluidos con las universidades.

2 Provisional.

3 Las cifras para los años 1977-78 y 1981-82 aparecen en «The Government's Expenditure Plans 1978/79 to 1981/82, Cmnd 7049», volumen II, pág. 78.

Las cifras entre paréntesis corresponden a las recientes estimaciones para 1977/78.

TABLA 3

ESTUDIANTES A TIEMPO PARCIAL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Año académico	Universidades (excluida la Open University (11). Gran Bretaña)			Open University (2)		
	No graduados (miles)	Posgraduados (miles)	Total (miles)	No graduados (miles)	Posexperiencias y otros (miles)	Total (miles)
1966-67... ..	4	13	17	—	—	—
1967-68... ..	4	14	18	—	—	—
1968-69... ..	5	16	21	—	—	—
1969-70... ..	5	19	24	—	—	—
1970-71... ..	5	18	23	20	—	20
1971-72... ..	3	19	23	32	—	32
1972-73... ..	3	20	23	38	2	41
1973-74... ..	3	20	23	43	3	46
1974-75... ..	3	21	24	49	7	56
1975-76... ..	4	21	25	51	5	56
1976-77... ..	4	22	26	55	13	68

TABLA 3 (Continuación)

Año académico	Inglaterra y Gales «further education» superior (3)			Escocia Sector público (4)	Total (miles)
	Jornada de dedicación parcial	Sólo tardes (miles)	Total (miles)		
1966-67... ..	61	47	108	9	133
1967-68... ..	68	47	115	10	143
1968-69... ..	68	43	112	9	142
1969-70... ..	72	43	115	11	150
1970-71... ..	69	40	110	10	162
1971-72... ..	70	38	107	10	172
1972-73... ..	71	37	107	9	180
1973-74... ..	73	36	108	10	187
1974-75... ..	80	36	116	12	208
1975-76... ..	85	38	123	13	217
1976-77... ..	88	37	125	13	233

(1) Estudiantes matriculados en diciembre, excluidos en general los que siguen carreras cortas. Cambio de definición en 1971-72.

(2) Estudiantes inscritos en cualquier momento del año natural que comienza en el segundo año indicado.

(3) Estudiantes matriculados en noviembre.

(4) Estudiantes matriculados en cualquier momento del año.

3. En los totales relativos a 1976-77 de estudiantes de plena dedicación y en cursos «sandwich» ha habido unos 40.000 estudiantes posgraduados de la metrópoli (incluidos los no pertenecientes a las Universidades) y unos 55.000 estudiantes de ultramar (es decir, entre no graduados y posgraduados). El Libro Blanco sobre gastos públicos da por supuesto que el número de posgraduados de la metrópoli continuará, aproximadamente, al mismo nivel que en la actualidad hasta 1981-82, y que el número de estudiantes de ultramar descenderá ligeramente hasta un total de unos 44.000 en el mismo período.

#### DIVISION ENTRE LA CIENCIA Y LAS ARTES

4. En la práctica, los candidatos aptos para la enseñanza superior no gozan de un derecho automático de ingreso a cualquier carrera que elijan. Cada centro docente determina sus propios procedimientos selectivos. En el plano nacional se establecen cuotas para la admisión en la formación inicial de profesores y en los estudios preclínicos, relacionados en ambos casos con las estimaciones centrales de la necesidad de mano de obra titulada. Las previsiones para 1981 son las de admitir unos 4.000 estudiantes de medicina y alrededor de 9.500 estudiantes no graduados para la formación inicial de profesores en Inglaterra y Gales (11.500, incluida Escocia).

5. La distribución de los estudiantes superiores en carreras de artes y carreras de ciencias, no se formula como una explícita política del Gobierno, aunque ha sido objeto de un intenso debate público, que ha reflejado amplios criterios respecto a las necesidades sociales y económicas. En 1976-77, la efectiva división entre la ciencia y las artes para estudios de plena dedicación y cursos «sandwich» fue de 50/50

para la enseñanza superior, excluidas las escuelas normales, y de 60/40 para la enseñanza superior en su conjunto. Todavía están sometidas a estudio las repercusiones exactas de recientes tendencias en esa división en el período que abarca hasta 1981-82.

#### PERSONAL DOCENTE

6. En 1976-77, el personal docente de la enseñanza superior era de unos 32.000 en las Universidades (personal de plena dedicación pagados exclusivamente con los fondos de la Universidad) y el equivalente a otras 32.000 personas de plena dedicación en estudios superiores de formación de profesores en el sector subvencionado. La proporción de estudiantes: personal docente implícita en estos totales es de 8,9:1 en las Universidades y de 8,4:1 en el sector subvencionado.

7. La curva de edad de los profesores de enseñanza superior refleja el elevado número de jóvenes reclutados durante la rápida expansión de los años sesenta y setenta. El diagrama 3 proporciona una instantánea referida a la edad del personal docente no clínico en las Universidades hace tres años. La mayoría del profesorado de entonces no tenía cuarenta años de edad, y solamente un 10 por 100 superaba los cincuenta y cinco. De manera similar, no hay cifras detalladas con respecto al personal docente de enseñanza superior en el sector subvencionado, pero en su distribución, según la edad, es probable que predominen los jóvenes.

#### EDIFICIOS. ESTABLECIMIENTOS

8. Actualmente hay 43 Universidades (sin contar la Open University), en comparación con las 23 que había en el comienzo de los años sesenta. En el sector subvencionado, la enseñanza superior de plena dedicación y los cursos «sandwich» en Inglaterra y Gales está fundamentalmente confiada a 30 escuelas politécnicas (todas ellas habilitadas en las postrimerías de los años sesenta y comienzos de la década de 1970) y a las antiguas escuelas normales; pero también hay cerca de 200 centros muy diversos de enseñanza superior que combinan un número más limitado de cursos superiores de plena dedicación con una variedad de otros trabajos (cursos superiores de dedicación parcial, cursos no superiores, o alguna combinación de ambos). En Escocia, el grueso de los estudios de enseñanza superior fuera de las Universidades lo proporcionan unos 20 establecimientos y escuelas normales; además, se dan cursos superiores de plena dedicación en otros 20 centros de enseñanza superior, aunque, en su mayor parte, en escala más limitada.

#### DIVISION SECTORIAL

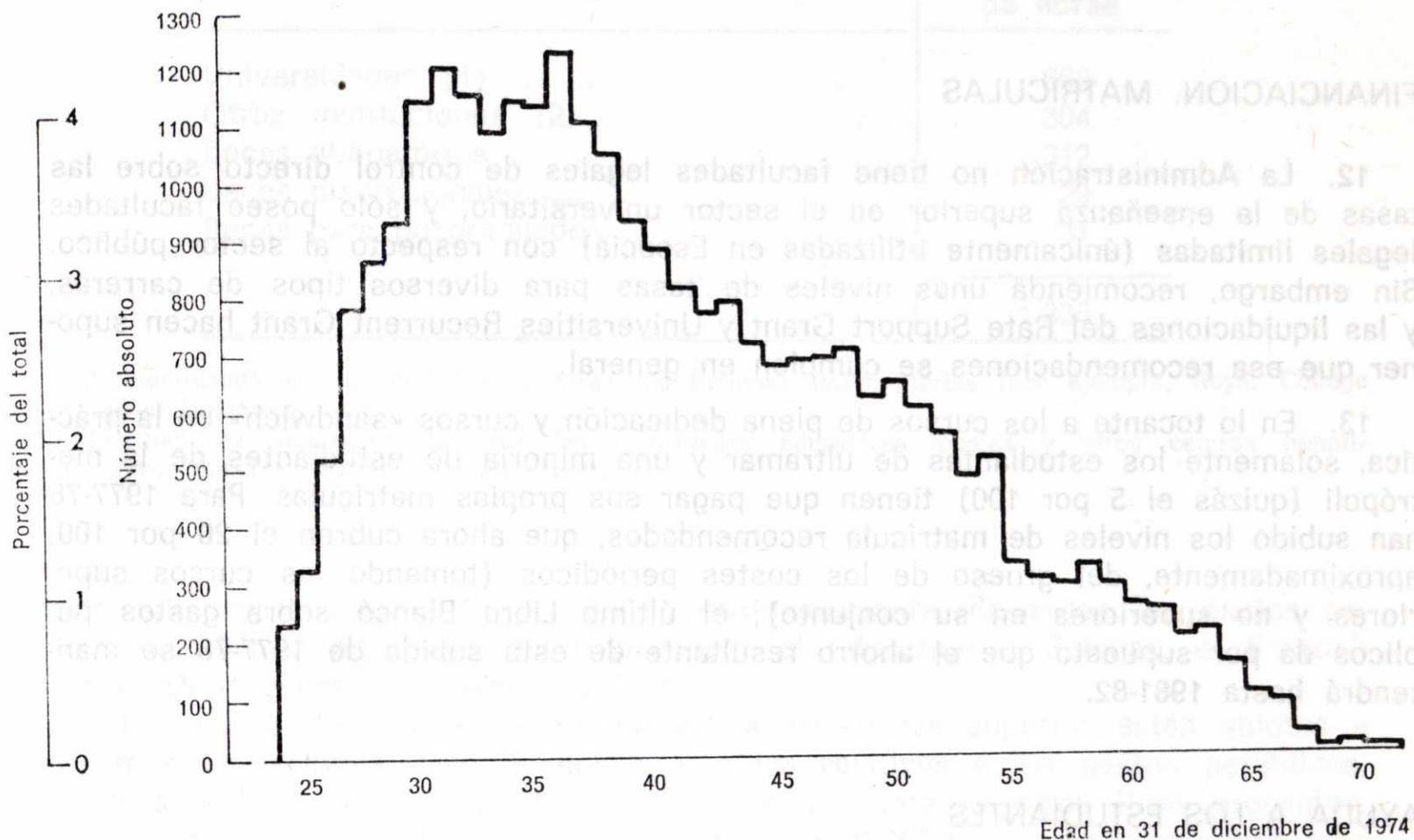
9. El total de 516.000 estudiantes de plena dedicación y en cursos «sandwich», correspondiente a 1976-77, se dividió en la proporción 272/244 entre la Universidad y los sectores subvencionados de la enseñanza superior. La distribución para 1981-82 del cálculo total de 560.000 estudiantes de plena dedicación y de cursos «sandwich» entre los dos sectores es 310/250, lo cual refleja un criterio respecto a la probable capacidad de ambos sectores y a la posibilidad de que el sector subvencionado amplíe los cursos distintos de los de formación de profesores con objeto de ocupar las plazas vacantes por la reducción general en las escuelas normales. Del total correspondiente a 1976-77 de unos 230.000 estudiantes de dedicación parcial, más de 200.000 pertenecían al sector subvencionado; la mayoría de los 26.000 de las Universidades (excluida la Open University) eran posgraduados.

#### CAPACIDAD Y UTILIZACION

10. No es posible ofrecer cifras exactas a este respecto. Débese ello, en parte, a que la Universidad y los sectores subvencionados emplean diferentes medidas de

### Diagrama 3. Distribución por edades del personal académico universitario

Todas las materias, total (no clínico, totalmente financiado por los Universidades), Gran Bretaña.



capacidad, y, en parte, porque la línea fronteriza entre las instalaciones para los cursos superiores y no superiores en el sector subvencionado, es inexacta. Está claro que, en la actualidad, hay dos importantes áreas de infrautilización. Una, en las antiguas escuelas normales que han quedado vacantes por la reducción en la enseñanza normal y que no han sido ocupadas todavía por otros estudiantes. Otra, en los departamentos de Ciencias de las Universidades, donde se calcula que actualmente hay 20.000 plazas no utilizadas o que lo son con fines no científicos. Sin embargo, el aumento hasta un total de 560.000 estudiantes de plena dedicación y de cursos «sandwich» en 1981 deberá cubrir la mayor parte, si no todas las instalaciones docentes actualmente infrautilizadas en ambos sectores.

#### RESIDENCIAS DE ESTUDIANTES

11. En la actualidad, las dos quintas partes, aproximadamente, de los estudiantes superiores de plena dedicación y de cursos «sandwich», viven en alojamientos proporcionados por los centros docentes; una proporción similar lo hace en alojamientos alquilados de manera particular; el resto vive en sus hogares. Los alojamientos alquilados están disminuyendo, y los estudiantes se ven ante una creciente competencia por parte de otras personas. Sin embargo, la escasez de alojamiento está resultando un problema menos importante de lo que se temió cuando la cifra estimada para la enseñanza superior en 1981-82 era 750.000 estudiantes. Algunas

autoridades locales responsables del alojamiento han facilitado para uso de los estudiantes algunos edificios de «corta vida» y otros difíciles de alquilar por otros motivos; y ello ha supuesto cierto alivio, tanto para el sector subvencionado (que cuenta con una menor proporción de alojamiento facilitado por los centros docentes) como para las Universidades. Ambos sectores se han beneficiado de la limitada cantidad de nuevas residencias de estudiantes que han entrado en uso y que han sido construidas con ese fin exclusivo.

#### FINANCIACION. MATRICULAS

12. La Administración no tiene facultades legales de control directo sobre las tasas de la enseñanza superior en el sector universitario, y sólo posee facultades legales limitadas (únicamente utilizadas en Escocia) con respecto al sector público. Sin embargo, recomienda unos niveles de tasas para diversos tipos de carreras, y las liquidaciones del Rate Support Grant y Universities Recurrent Grant hacen suponer que esas recomendaciones se cumplen en general.

13. En lo tocante a los cursos de plena dedicación y cursos «sandwich» en la práctica, solamente los estudiantes de ultramar y una minoría de estudiantes de la metrópoli (quizás el 5 por 100) tienen que pagar sus propias matrículas. Para 1977-78 han subido los niveles de matrícula recomendados, que ahora cubren el 20 por 100, aproximadamente, del grueso de los costes periódicos (tomando los cursos superiores y no superiores en su conjunto); el último Libro Blanco sobre gastos públicos da por supuesto que el ahorro resultante de esta subida de 1977-78 se mantendrá hasta 1981-82.

#### AYUDA A LOS ESTUDIANTES

14. Las disposiciones relativas a la ayuda a los estudiantes son complejas en sus detalles, y, para los fines del presente estudio, no es necesario más que un resumen general. La mayoría de los residentes del Reino Unido que siguen estudios de plena dedicación y cursos «sandwich» para la obtención de primeros grados y otros cursos comparables, tienen derecho a obtener las becas obligatorias concedidas por las autoridades educativas locales o por el Scottish Education Department. Las becas cubren la matrícula y una subvención básica de mantenimiento, en relación con los medios y con la base residencial del estudiante. Los índices de subvención se revisan anualmente para tener en cuenta el factor inflacionario. La subvención media corriente y neta, tras deducir las contribuciones oportunas y sin los gastos de matrícula, se calcula en unas 750 libras esterlinas.

15. Las becas a posgraduados las otorgan los dos Departamentos afectados y los Consejos de Investigación También cubren éstas la matrícula y la manutención, esta última a un nivel que llega hasta un 45 por 100 más que las subvenciones para mantenimiento de no posgraduados.

16. La asistencia a estudiantes de dedicación parcial se deja a discreción de las autoridades locales, debido a la amplísima gama de cursos de dedicación parcial, a las diferentes circunstancias en que se siguen y a la consiguiente y amplia variedad de las necesidades de los estudiantes.

17. Del gasto público en la esfera de la enseñanza superior no se dispone de cifras precisas, debido a factores tales como la falta de información sobre la división entre los gastos destinados a la esfera superior, por un lado, y a la no superior, por otro, en el sector subvencionado. Sin embargo, y para nuestros fines actuales, se han efectuado algunas estimaciones aproximativas de los gastos periódicos, basadas en datos de 1976-77, del siguiente modo:

TABLA 4

**GASTOS PERIODICOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN GRAN BRETAÑA  
1976-77 (precios de 1977)**

	Millones de libras
Universidades (1) ... ..	660
Otras instituciones (2) ... ..	304
Becas obligatorias ... ..	312
Becas discrecionales ... ..	29
Becas para posgraduados ... ..	31
	1.336

(1) Universidades en la UGC List y otras instituciones universitarias (por ejemplo, Royal College of Art, Open University, etc.).

(2) Instituciones subvencionadas por las autoridades educativas locales y otros centros beneficiarios subvencionados por el Gobierno central.

Este total representa el 18 por 100, aproximadamente, de todos los gastos periódicos en 1976-77 por parte del Department of Education & Science, el Scottish Education Department y el Welsh Office.

18. Las cifras de gastos de capital en la enseñanza superior están sujetas a las mismas limitaciones, más o menos, que las relativas a los gastos periódicos. Pero sobre la base de una estimación aproximativa para nuestros fines presentes, los gastos de capital en la enseñanza superior en 1976-77 se calcula que han sido de 154 millones de libras esterlinas, de acuerdo con los precios de 1977.

19. Estimaciones más detalladas de los costos unitarios indican un costo anual neto por estudiante/plaza en la enseñanza superior de unas 2.750 libras esterlinas de promedio, de acuerdo con los precios de 1977 (incluidos los gastos de capital). Para los nuevos estudiantes de la metrópoli que disfrutan de ayuda, es necesario añadir 750 libras esterlinas en concepto de asignación para manutención (véase más arriba), lo cual arroja un total de unas 3.500 libras esterlinas. Sin embargo, al menos en algunos centros docentes, los costos unitarios marginales por la admisión de nuevos estudiantes podrían ser menores que el promedio de los costos unitarios generales.

## APENDICE II

### ESTIMACION DEL NUMERO DE ESTUDIANTES DE PLENA DEDICACION Y DE CURSOS «SANDWICH» EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN GRAN BRETAÑA

#### INTRODUCCION

1. Los métodos empleados por los Departamentos afectados para calcular el número de estudiantes de plena dedicación y en cursos «sandwich», aunque correctos en su concepción, incluyen el uso de numerosas series y relaciones. Este apéndice no trata de explicar esos métodos ni de exponer los resultados con todo detalle. Lo que se propone es ofrecer un resumen suficiente para los fines de discusión de este documento.

2. El método corriente para estimar el número de estudiantes de plena dedicación y de cursos «sandwich» en la enseñanza superior, consiste en calcular las tres corrientes principales de nuevos estudiantes (es decir, estudiantes jóvenes de la metrópoli, estudiantes adultos de la metrópoli y estudiantes de ultramar) y después convertir las cifras resultantes en el número total de estudiantes. Hay series separadas para los sectores universitarios y no universitario en el período para el cual se han fijado las cifras de planificación separadas. Los posgraduados que ingresan en las Universidades se calculan separadamente y hallándose el número total para su inclusión en las cifras globales. La tabla de la página siguiente ofrece las series claves desde 1960-61 a 1994-95 para la enseñanza superior en su conjunto.

#### NUEVOS ESTUDIANTES JOVENES DE LA METROPOLI

3. Los nuevos estudiantes jóvenes de la metrópoli representan el 70 por 100, aproximadamente, de todos los matriculados. Para estimaciones ilustrativas a largo plazo, los cálculos se basan en la importancia numérica del grupo de dieciocho años de edad y en el «índice de participación por edades» (APR), que es el número de nuevos alumnos de la metrópoli menores de veintiún años, expresado como porcentaje del grupo de edad. El APR refleja la proporción del grupo de edad representada por el número de graduados y el porcentaje de éstos que opten por la enseñanza superior, y también son objeto de examen estas series subyacentes para cálculos a corto plazo.

4. Para el período que va hasta 1994-94, se conoce, con un margen aceptable de confianza, la importancia numérica del grupo de dieciocho años de edad, a saber: 322.000 en 1976-77, elevándose a un máximo de 941.000 en 1982-83, disminuyendo moderadamente hasta alcanzar 834.000 en 1989-90 y haciéndolo después rápidamente hasta 630.000 en 1994-95. Esto deja al futuro movimiento del APR como la principal área de incertidumbre, y la experiencia anterior ha demostrado cuán difícil es predecir con exactitud. El alza de un solo punto del porcentaje, en el APR en cualquier momento del período comprendido hasta 1994, podría añadir entre 22.000 y 31.000 estudiantes al número total de éstos en la enseñanza superior, según el momento en que se produzca.

5. El APR se elevó rápidamente durante los años sesenta (de 6,9 por 100 en 1961-62 a 13,7 por 100 en 1969-70), haciendo aumentar regularmente el número total de estudiantes, a pesar de un fuerte descenso en el grupo de los dieciocho años de edad, desde 906.000 en 1965-66 hasta 741.000 en 1969-70. A partir de entonces, se ha mantenido aproximadamente al mismo nivel, oscilando entre un 14,3 por 100 y un 13,0 por 100 en 1976-77. Su tendencia a bajar en años recientes se ha relacionado con el rápido descenso de nuevos ingresos en las escuelas normales. La prospectiva del término de ese descenso da motivos para esperar cierta recuperación del APR después de 1978, para llegar casi al 15 por 100 en 1981-82. Pero es mucho más difícil calcular el posible efecto de otros factores que pueden influir en el APR,

TABLA 5  
**GRAN BRETAÑA: NUMERO DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SUPERIOR  
 DESDE 1960-61 Y ESTIMACION ESTADISTICA HASTA 1995-96 (1)**

Año académico	Enero Grupo de 18 años (miles)	Candidatos calificados (2) (miles)	PROYECCION MEDIA					VARIABLES		
			Indice de participación por edades (%)	Nuevos alumnos de la metrópoli menores de 21 años (miles)	Nuevos alumnos adultos (miles)	Nuevos alumnos de ultramar (miles)	Todos los nuevos alumnos (miles)	Número total de estudiantes (miles)	Baja (miles)	Alta (miles)
1960-61... ..	700	43,0	6,9	48	14		62	179,0		
1961-62... ..	735	48,6	6,9	51	13		64	192,5		
1962-63... ..	749	56,6	7,2	54	15		69	215,9		
1963-64... ..	745	60,0	8,1	60	17		77	237,0		
1964-65... ..	848	68,3	8,0	68	20		88	268,3		
1965-66... ..	906	82,9	8,9	81	21		102	303,0		
1966-67... ..	834	85,5	10,5	87,6	17,7	6,1	111,4	339,2		
1967-68... ..	790	89,9	11,8	92,9	23,2	5,6	121,7	379,0		
1968-69... ..	763	94,5	12,8	97,4	27,7	5,6	130,7	410,4		
1969-70... ..	741	97,6	13,7	101,2	26,7	5,7	133,6	429,9		
1970-71... ..	744	102,4	13,8	102,6	27,3	6,1	136,2	446,3		
1971-72... ..	760	108,1	14,0	106,1	29,2	6,9	142,1	463,8		
1972-73... ..	752	109,9	14,2	106,9	28,1	7,7	142,7	473,4		
1973-74... ..	752	111,9	14,0	105,2	29,6	9,6	144,3	480,9		
1974-75... ..	776	113,1	13,6	105,5	30,5	11,9	147,9	487,0		
1975-76... ..	800	115,3	13,4	107,4	31,4	15,2	154,0	504,7		
(1976-77) ...	(822)	(112,2)	(13,0)	(107,2)	(33,0)	(17,1)	(157,50)	(516,0)		
1976-77 (3) .	822	122,2	13,5	110,9	31,7	16,3	158,9	519,6	519,6	519,6
1977-78... ..	831	128,6	13,5	112,4	29,5	14,2	156,1	522,1	521,2	523,9
1978-79... ..	859	132,9	13,6	117,1	29,8	13,0	159,9	526,0	521,3	530,7
1979-80... ..	881	138,7	13,9	122,5	30,0	12,2	164,7	531,8	521,3	543,0
1980-81... ..	906	144,8	14,2	128,5	30,1	11,4	170,0	545,7	527,2	565,5
1981-82... ..	918	149,9	14,6	134,4	30,3	10,8	175,5	563,6	533,5	590,0
1982-83... ..	941	153,6	14,9	140,2	30,3	10,8	181,3	581,2	542,0	616,6
1983-84... ..	926	155,4	15,2	140,4	30,3	10,8	181,5	594,4	548,0	635,8
1984-85... ..	909	155,7	15,4	140,1	30,3	10,8	181,2	601,9	550,9	648,0
1985-86... ..	893	156,1	15,7	139,9	30,3	10,8	181,0	603,5	549,3	653,4
1986-87... ..	878		15,9	139,9	30,3	10,8	181,0	603,1	545,9	656,4
1987-88... ..	855		16,2	138,4	30,3	10,8	179,5	601,3	541,6	657,8
1988-89... ..	842		16,5	138,5	30,3	10,8	179,6	599,8	537,5	659,3
199-90... ..	834		16,7	139,3	30,3	10,8	180,4	599,2	534,4	661,8
1990-91... ..	777		17,0	131,8	30,3	10,8	172,9	592,1	525,8	656,7
1991-92... ..	729		17,2	125,5	30,3	10,8	166,6	579,2	512,4	644,7
1992-93... ..	693		17,5	121,1	30,3	10,8	162,2	561,2	494,8	626,8
1993-94... ..	652		17,7	115,7	30,3	10,8	156,8	542,7	476,9	607,9
1994-95... ..	630		18,0	113,4	30,3	10,8	154,5	528,5	462,9	593,7
(1995-96). ...	(622)		(18,3)	(113,6)	30,3	10,8	(154,7)	(519,5)	(453,5)	(535,4)

Las cifras aquí expuestas se refieren a Gran Bretaña. El Scottish Education Department ha efectuado estimaciones por separado con respecto al número total de estudiantes de enseñanza superior en Escocia (incluidos los de las Universidades escocesas) del siguiente modo:

	1976 (efectivas)	1981	1982	1984	1986	1988	1990	1992	1994
Baja ... ..		67	67	68	69	69	69	69	68
Estimación media ... ..	69	73	74	76	78	79	80	79	78
Alta ... ..		76	78	82	86	88	89	90	89

(1) Teniendo en cuenta los costos de matrícula y restricciones por cuotas.

(2) Candidatos calificados son aquellos con dos o más calificaciones de nivel A, o tres o más grados H escocesas.

(3) Estimación efectuada en el momento del cálculo. Las cifras entre paréntesis expresan las últimas cantidades provisionales para 1976-77.

6. Los costos y la percepción de prestaciones económicas tienen cierta influencia, desde luego, en las decisiones de cursar la enseñanza superior. Entre los factores que los estudiantes potenciales podrían tener en cuenta están los niveles de paro entre quienes han terminado la enseñanza media; la diferencia entre las prestaciones a estudiantes y los ingresos netos de quienes han terminado los estudios secundarios y hallado empleo; los niveles de paro entre los graduados y los mayores sueldos en potencia que se supone reportará un título superior. Pero resulta difícil predecir cómo influirán dichos factores en el número de quienes aspiren a pasar a la enseñanza superior en los años ochenta. Pudiera ser que un desarrollo económico más rápido en la perspectiva de los grandes beneficios proporcionados por el petróleo del mar del Norte, aumentase la demanda de mano de obra altamente calificada a mediados de los años ochenta, y, por consiguiente, la afluencia de estudiantes a la enseñanza superior. Por otra parte, las disponibilidades de mano de obra altamente calificada muy bien podrían continuar aumentando más rápidamente que el número de vacantes en las ocupaciones tradicionales para graduados, lo cual podría desalentar a algunos aspirantes en potencia a la enseñanza superior.

7. Los cambios sociales también pueden afectar materialmente al APR. Los cálculos basados en la cifra total de los pertenecientes al grupo de los dieciocho años de edad ocultan el punto potencialmente importante de que quienes ingresan en la enseñanza superior proceden, en muy diferente proporción, de diversos grupos profesionales. La investigación pone de manifiesto que la diferenciación se produce principalmente a los dieciséis años, cuando se adopta la decisión de seguir o no estudiando.

8. Un reciente estudio de la «Office of Population Censuses and Surveys» pone de manifiesto que, entre los años 1970 a 1975, el índice promedio anual de disminución de nacimientos legítimos fue de 0,8 por 100 para clases sociales I y II, mientras que para otras clases fue de 6,6 por 100. La mitad, aproximadamente, de los que acceden a la educación superior proceden en la actualidad de las clases I y II (estimación de acuerdo con el modelo universitario) y la proporción de los que tratan de acceder a la enseñanza superior puede no disminuir tan rápidamente como la población joven en las postrimerías de los años ochenta. Esto, junto con los nuevos datos sobre las pautas de natalidad, según los censos de 1951 y 1961, el efecto de la clase social podría elevar el APR hasta tres puntos porcentuales.

9. Excepto en los cursos para posgraduados, las mujeres han tenido una participación casi igual en la enseñanza superior de plena dedicación en su conjunto; su preponderancia en las escuelas normales ha compensado su relativamente baja —aunque creciente— tasa de ingreso en los estudios de grado. La continua reducción del número de estudiantes en las escuelas normales se traducirá en menos oportunidades para las mujeres en el futuro, de modo que un mejoramiento hasta la plena igualdad en función del APR significaría, en primer lugar, la atracción de un gran número de mujeres a otros estudios de nivel superior. Sería prematuro dar por supuesto un total más elevado de APR o un aumento en el número de ingresos de mujeres adultas hasta que puedan verificarse dichos cambios.

10. Las predicciones fundadas en la extrapolación de tendencias a corto plazo en el APR, están inevitablemente sujetas a un amplio margen de error. En cuanto al presente estudio, se han adoptado tres suposiciones ilustrativas. La más elevada es la de que el APR subirá a un 21 por 100 en 1994-95 (es decir, un aumento de casi la mitad sobre el nivel de 1967-77); la suposición media apunta una recuperación más moderada del 18 por 100 al término del período (que continúa ampliamente el alza ya prevista al fijar las cifras estimadas de 560.000 plazas en 1981-82) y la más baja establece sólo una recuperación muy marginal de hasta el 15 por 100. No puede adelantarse ninguna clase de probabilidades con respecto a ninguna de las variantes, y el resultado efectivo podría apartarse del límite superior, por razones tales como las expuestas en el anterior párrafo 8.

## NUEVOS ESTUDIANTES ADULTOS DE LA METROPOLI Y DE ULTRAMAR NO POSGRADUADOS

11. Los cálculos para estos dos grupos de nuevos alumnos se basan principalmente en pasadas tendencias, modificadas por factores conocidos. Para los nuevos estudiantes adultos de la metrópoli, esto significa tener en cuenta la reducción de oportunidades para los alumnos adultos de la enseñanza normal y también el efecto de la subida de las matrículas para la minoría carente de subvenciones; también se toman en consideración los cálculos de población para el grupo de veintiún-treinta años de edad. En cuanto a los estudiantes de ultramar, se ha tenido en cuenta la disminución de su número, iniciada en 1977-78. A plazo más largo, es evidentemente poco realista suponer que la política de tasas y la relacionada con los estudiantes de ultramar permanecerá inmutable durante quince años, pero es necesario manejar algunas cifras para ilustrar el número total de estudiantes. Tres variantes son las utilizadas para el número total de candidatos adultos y de ultramar para el período que se extiende hasta 1981-82, después del cual se mantiene constante cada una de ellas hasta 1994-95.

## POSGRADUADOS

12. Los posgraduados en el sector universitario se estiman como corrientes separadas: se da por supuesto que el ingreso de estudiantes de la metrópoli refleja la masa de graduados con buenas notas; con respecto a los estudiantes de ultramar, las estimaciones de las tendencias se han modificado para tener en cuenta las anunciadas disminuciones. El número de posgraduados en el sector no universitario es pequeño y se ha establecido de acuerdo con los cálculos relativos a otros estudiantes.

## DURACION DE LOS ESTUDIOS

13. Las series del número total de estudiantes se obtienen de las corrientes de nuevos ingresos separadas, mediante el empleo de una medida de conversión derivada de series históricas del número total de estudiantes referido al total de los de nuevo ingreso. Y tratando separadamente los sectores principales. Estas medidas se han calculado sobre valores agregados corrientes, que han sido bastante estables en el pasado. Estas medidas podrían cambiar si, por ejemplo, las carreras de dos años se hicieran más populares o se alterasen los índices de abandonos, pero las estimaciones actuales no tienen en cuenta esta clase de imponderables.

## ESTIMACION GLOBAL

14. La tabla 5, que se incluye anteriormente, expone con cierto detalle la suma total de las estimaciones efectuadas sobre las respectivas bases, descritas más arriba. Las variantes alta, media y baja reflejan principalmente la inclusión en los totales de las suposiciones variables respecto al APR de nuevos estudiantes jóvenes de la metrópoli.

15. La proyección media indica el número previsto para mantenerse más o menos al nivel actual durante otros dos o tres años (reflejando en particular las reducciones actuales debidas al nivel de las tasas y a la política estudiantil de ultramar) y elevarse bruscamente después hasta unos 560.000 en 1981-82. Este ritmo de ascenso se calcula que continuará durante otros dos años, después de lo cual el índice de crecimiento disminuye y el número se estabiliza en unos 600.000 (con un margen de error de 5.000) durante la segunda mitad de los años ochenta. Se produce entonces un fuerte descenso, equivalente al índice de crecimiento entre 1979 y 1981.

16. La variante alta implica un aumento hasta un máximo de 662.000 en 1989-90, y la variante baja supone un máximo de 551.000 en 1984-85. Desde el final de la década de 1980, estas variantes muestran el mismo agudo descenso que la estimación media. Débese ello al predominio de ingreso de jóvenes de la metrópoli en la composición del número total, junto con la nivelación y subsiguiente descenso del grupo de los dieciocho años de edad en los años ochenta. Si la reducción de la demanda prevista al final del período hubiera de ser compensada por un creciente número de nuevos alumnos jóvenes, el APR para este grupo en cualquiera de sus tres variantes tendría que aumentar unos cinco puntos porcentuales durante los cinco años hasta 1994-95. Aunque tan acusada mejora en los índices de participación no carecería por completo de precedentes, la necesaria cautela aconseja prever que no se producirá sin la presencia, en su momento, de un nuevo y sustancial estímulo.

de utilizar permanentemente durante algunos años, pero es necesario mantener algunas cifras para ilustrar el número total de estudiantes. Tres variantes son las utilizadas para el número total de candidatos admitidos y de utilizar para el período que se extiende hasta 1984-85, después del cual se mantiene constante cada una de ellas hasta 1994-95.

### 7. POSGRADUADOS

12. Los posgraduados en el sector universitario se estiman como constantes en las tablas: se da por supuesto que el ingreso de estudiantes de la metrópoli refleja la masa de graduados con buenas notas con respecto a los estudiantes de ultramar. Las estimaciones de las tendencias se han modificado para tener en cuenta las grandes disminuciones. El número de posgraduados en el sector no universitario es pequeño y se ha establecido de acuerdo con los cálculos relativos a otros estudiantes.

### DURACION DE LOS ESTUDIOS

13. Las series del número total de estudiantes se obtienen de las columnas de nuevos ingresos separadas mediante el empleo de una técnica de conversión derivada de series históricas del número total de estudiantes. Debido al total de los de nuevo ingreso. Y también separadamente los valores principales. Estas medidas se han calculado sobre valores separados constantes. Por otro lado, las series de los ingresos se han obtenido de los datos de los años ochenta y noventa de los países de origen. Las estimaciones actuales se basan en estos datos.

### ESTIMACION GLOBAL

14. La tabla 3, que se incluye anteriormente, muestra con cierto detalle la suma total de las estimaciones efectuadas sobre las respuestas directas. Hechas más tarde las variantes alta, media y baja reflejan propiamente la inclusión en los cálculos de las supuestas variaciones respecto al APR de nuevos estudiantes jóvenes de los métodos.

15. La variante media indica el número total de estudiantes que se inscriben en el nivel secundario durante los años ochenta y noventa en particular las tablas de las variantes de alta y baja. La población mundial de estudiantes de secundaria y primaria ha crecido bastante desde los años ochenta y noventa. Este ritmo de crecimiento disminuye y el número se estabiliza en unos 600.000 con un margen de error de 5.000 durante la segunda mitad de los años ochenta. Se produce entonces un fuerte descenso equivalente al índice de crecimiento de 1970 y 1981.

# Crónica legislativa

## LEY-MARCO PARA LA ENSEÑANZA SUPERIOR (26 DE ENERO DE 1976)

(República Federal de Alemania)

### PREFACIO

En mayo de 1969, el Gobierno Federal (de la República Federal de Alemania) recibió autorización para promulgar una legislación-marco que regulara los fundamentos del sistema de enseñanza superior.

De conformidad con dicha autorización, la Cámara Baja (Bundestag) y la Cámara Alta (Bundesrat) aprobaron una Ley-Marco para la enseñanza superior en el mes de diciembre de 1975, después de cinco años de consultas; su redacción final fue el resultado de intensivas deliberaciones a nivel de subcomisión.

Por primera vez en la República Federal de Alemania, la Ley promulgaba disposiciones uniformes para el desarrollo del sistema de enseñanza superior y para la solución de cuestiones urgentes sobre política universitaria. Es la primera Ley relativa a la enseñanza que recibe precedencia sobre las leyes de los Länder. La enmienda constitucional de 1969 hacía una llamada al Gobierno federal para que pusiera freno a las divergencias en la enseñanza superior que se estaban haciendo evidentes en esos momentos, y para que garantizara a profesores y estudiantes la libertad de enseñar y estudiar allí donde lo desearan, así como el reconocimiento mutuo de los estudios y sus respectivos títulos.

La Ley-Marco para la enseñanza superior crea los necesarios instrumentos procesales para la resolución de problemas en los siguientes campos:

- Se establecen los principios básicos y las directrices de procedimientos para llevar a cabo una reforma educativa de carácter general, tan urgentemente necesaria. Dentro de unos plazos apropiados, tales principios y directrices han de conducir a la reorganización de los estudios existentes y, al mismo tiempo, a una reducción del tiempo necesario para terminar los estudios, que en la actualidad se considera demasiado largo.
- Las nuevas regulaciones sobre acceso a los estudios harán desaparecer las injusticias e insuficiencias del sistema actual, conduciendo a una selección más justa, especialmente en los estudios con restricciones de acceso totalmente inaceptables, mediante la introducción de un procedimiento de selección especial orientado por el departamento.
- La reorganización de la estructura del personal pone fin a esa históricamente explicable variedad de criterios para el personal docente, con puestos de ele-

vada y baja categoría que ya han dejado de basarse en sus respectivas obligaciones. Permitirá, por tanto, al personal de las instituciones de enseñanza superior cumplir de forma más efectiva sus responsabilidades investigadoras y docentes.

La Ley-Marco para la enseñanza superior representa, por consiguiente, un compromiso entre los derechos de todos los ciudadanos garantizados a nivel nacional, y la delegación de autoridad a nivel de los Länder, en cumplimiento de lo dispuesto por nuestra constitución.

La aprobación de esta Ley no cambiará la realidad de un día para otro. Ello exigirá no sólo que las asambleas de los Länder completen el marco legislado por el Parlamento federal, sino también, y especialmente, una intensiva cooperación por parte de aquellos que tienen responsabilidades en el campo de la enseñanza superior. El Gobierno federal les prestará su apoyo dentro del marco de sus facultades, y presionará para que se avance hacia la solución de estos urgentes problemas, en interés de la generación más joven.

**Helmut Rohde**

Ministro Federal de Educación y Ciencia

## INDICE DE MATERIAS

1. Campo de aplicación ... ..

### Capítulo I

#### RESPONSABILIDADES DE LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR

##### Sección 1. Definiciones generales

2. Responsabilidades ... ..
3. Libertad en el arte, la ciencia, la investigación, la enseñanza y el estudio.
4. Reorganización del sistema de enseñanza superior ... ..
5. Universidades polivalentes (Gesamthochschulen) ... ..
6. Colaboración entre las instituciones de enseñanza superior ... ..

##### Sección 2. Educación y enseñanza

7. Objetivos educativos ... ..
8. Reforma educativa ... ..
9. Comisiones para la reforma educativa ... ..
10. Estudios ... ..
11. Orientaciones educativas ... ..
12. Oferta de enseñanza ... ..
13. Enseñanza a distancia ... ..
14. Asesores de los estudiantes ... ..
15. Exámenes ... ..
16. Orientaciones para los exámenes ... ..
17. Plazos de los exámenes ... ..
18. Títulos de la enseñanza superior ... ..
19. Otras pruebas de aprovechamiento ... ..
20. La enseñanza en instituciones de enseñanza superior que no estén bajo la jurisdicción de la presente Ley ... ..
21. Educación continuada ... ..

##### Sección 3. Investigación

22. Objetivos de la investigación ... ..
23. Coordinación de la investigación ... ..
24. Publicación de los resultados de la investigación ... ..
25. La investigación financiada por medios externos ... ..
26. Proyectos para el desarrollo de las artes ... ..

## Capítulo 2

### ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

27. Requisitos generales ... ..
28. Rescisión de la matrícula ... ..
29. Criterios sobre capacidad educativa ... ..
30. Fijación de cuotas de admisión ... ..
31. Asignación centralizada de vacantes estudiantiles ... ..
32. Proceso general de selección ... ..
33. Proceso especial de selección ... ..
34. Consideración de especiales deberes sociales ... ..
35. Independencia de la admisión respecto de la ciudadanía del Länd ... ..

## Capítulo 3

### MIEMBROS DE LA UNIVERSIDAD

#### Sección 1. La condición de miembros y la participación

36. Condición de miembros ... ..
37. Principios generales de la participación ... ..
38. Composición y derechos de voto ... ..
39. Elecciones ... ..
40. Publicidad ... ..
41. Organizaciones de los estudiantes ... ..

#### Sección 2. El personal científico y artístico, tutores

42. Personal principal científico y artístico ... ..
43. Responsabilidades de los profesores ... ..
44. Requisitos para los nombramientos de profesores ... ..
45. Nombramiento de profesores ... ..
46. Status de los profesores ... ..
47. Ayudantes de enseñanza superior ... ..
48. Status de los ayudantes de enseñanza superior ... ..
49. Aplicación de las disposiciones de la Ley-Marco sobre Derechos de los Funcionarios Públicos ... ..
50. Disposiciones especiales aplicables a profesores y ayudantes de enseñanza superior con status de funcionarios públicos ... ..
51. Años de servicio que dan derecho a jubilación ... ..
52. Actividades externas de los profesores ... ..
53. Profesores colaboradores ... ..
54. Personal con responsabilidades médicas ... ..
55. Profesores encargados ... ..
56. Profesores con cometidos especiales ... ..
57. Tutores ... ..

## Capítulo 4

### ORGANIZACION Y ADMINISTRACION DE LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR

#### Sección 1. Administración autónoma y administración estatal

58. Situación legal de las instituciones de enseñanza superior ... ..
59. Supervisión ... ..
60. Cooperación entre el Länd y la institución de enseñanza superior ... ..

## **Sección 2. Organización**

- 61. Principios generales de organización ... ..
- 62. Dirección de la Universidad ... ..
- 63. Responsabilidades de los organismos centrales colegiados ... ..
- 64. Los departamentos ... ..
- 65. Comités conjuntos, equipos de estudios ... ..
- 66. Servicios académicos y unidades operativas ... ..

## **Sección 3. Planificación institucional**

- 67. Planes para el desarrollo de la Universidad y previsión de dotaciones ...
- 68. Plan general para la enseñanza superior ... ..
- 69. Principios comunes de la planificación ... ..

### **Capítulo 5**

#### **RECONOCIMIENTOS OFICIALES**

- 70. Reconocimiento de los establecimientos ... ..
- 71. Reconocimiento de títulos ... ..

### **Capítulo 6**

#### **ADAPTACION DE LA LEGISLACION DE LOS LÄNDER**

- 72. Plazos para la adaptación ... ..
- 73. Disposiciones contrarias ... ..
- 74. Experimentos con el programa educativo de ciclo único en estudios jurídicos ... ..
- 75. Disposiciones para el período de transición ... ..
- 76. Preservación de la integridad de emolumentos en caso de jubilación ...

### **Capítulo 7**

#### **MODIFICACION DE LEYES FEDERALES, DISPOSICIONES FINALES**

- 77. Modificación de la Ley-Marco sobre Derechos de los Funcionarios Públicos.
- 78. Modificación de la Ley Federal de Funcionarios Públicos ... ..
- 79. Modificación de la Ley Federal de Salarios ... ..
- 80. Modificación de la Ley sobre Ayuda a la Construcción de Universidades.
- 81. Convenios con las Iglesias ... ..
- 82. Cláusula sobre Berlín ... ..
- 83. Fecha de entrada en vigor ... ..

El Bundestag, con el consentimiento del Bundesrat, ha aprobado la siguiente Ley:

### **Artículo 1. Campo de aplicación**

Las instituciones de enseñanza superior, por definición de la presente Ley, son aquellos establecimientos de estudios superiores que constituyen instituciones públicas de conformidad con la legislación de los Länder. La presente Ley es también aplicable a los establecimientos oficialmente autorizados, con arreglo a lo definido en el artículo 70.

## **Capítulo 1**

### **RESPONSABILIDADES DE LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR**

#### **Sección 1. Definiciones generales**

### **Artículo 2. Responsabilidades**

1. Las instituciones de enseñanza superior, de conformidad con su posición de responsabilidad, sirven al estímulo y desarrollo de las ciencias y las artes a través de la investigación, la enseñanza y el estudio. Preparan a los estudiantes para cometidos profesionales que exigen la aplicación de conocimientos y métodos científicos, o la capacidad para la expresión artística.

2. Las instituciones de enseñanza superior, de conformidad con su posición de responsabilidad, han de promocionar el desarrollo de una nueva generación de científicos y artistas.

3. Las instituciones de enseñanza superior promueven la educación continuada y participan en programas de educación continuada. Promueven también la educación continuada de su personal.

4. Las instituciones de enseñanza superior participan en el progreso social de los estudiantes, tomando en consideración las necesidades especiales de los estudiantes disminuidos. Estimulan también las actividades deportivas en los recintos universitarios.

5. Las instituciones de enseñanza superior estimulan la cooperación internacional en la enseñanza superior, especialmente a nivel europeo, y el intercambio de estudiantes alemanes y extranjeros, tomando en consideración las necesidades específicas de los estudiantes extranjeros.

6. Las instituciones de enseñanza superior cooperan mutuamente en la consecución de sus objetivos, así como con otras instituciones educativas y de investigación de carácter público y financiadas públicamente.

7. Las instituciones de enseñanza superior mantienen al público informado sobre el cumplimiento de sus responsabilidades.

8. Las diversas responsabilidades de las instituciones concretas vienen determinadas por el Länd. Aparte de las responsabilidades enumeradas en la presente Ley, sólo podrán transferirse otras responsabilidades a estas instituciones cuando estén relacionadas con las responsabilidades enumeradas en este capítulo 1.

### **Artículo 3. Libertad para las ciencias y las letras, la investigación, la enseñanza y el estudio**

1. El Länd y las instituciones de enseñanza superior están obligados a garantizar que los miembros de las instituciones disfruten de los derechos básicos establecidos en el artículo 5, sección 3, apartado 1 de la Ley Fundamental.

2. La libertad para la investigación (artículo 5, sección 3, apartado 1 de la Ley Fundamental) incluye, en particular, la formulación de preguntas, el desarrollo de metodologías, la evaluación de los resultados de la investigación y su publicación. Los órganos competentes de las instituciones de enseñanza superior están autorizados a tomar decisiones en materias de investigación, en la medida en que las mismas estén relacionadas con la organización del aparato investigativo, la promoción y sincronización de los proyectos de investigación y la concentración de los recursos de investigación; tales decisiones no podrán violar la libertad proclamada en el párrafo 1. Los párrafos 1 y 2 se aplican igualmente a los proyectos para el desarrollo de las artes.

3. La libertad para enseñar (artículo 5, sección 3, apartado 1 de la Ley Fundamental) incluye sin perjuicio de lo establecido en el artículo 5, sección 3, apartado 2, la observancia de la libertad dentro de la función docente; en especial, la ejecución de programas de enseñanza y su estructura en relación con el contenido y métodos, así como el derecho a exponer hipótesis científicas y artísticas. Las decisiones de los competentes organismos institucionales rectores son válidas en materias docentes, en tanto que estén relacionadas con la organización de la enseñanza y con el establecimiento y la observancia de regulaciones para el estudio y los exámenes; tales decisiones no podrán violar la libertad proclamada en el párrafo 1.

4. La libertad para estudiar abarca especialmente, y sin detrimento para las orientaciones sobre estudios y exámenes, la libre elección de programas de enseñanza, el derecho a determinar, dentro de unos concretos estudios, las propias áreas de mayor interés y la elaboración y expresión de ideas científicas y artísticas. Las decisiones de los competentes organismos institucionales rectores son válidas en materias de estudio en cuanto que se relacionen con la organización y la ordenada ejecución de las funciones docentes y de estudio, y con la garantía de una enseñanza metódica.

5. La preservación de los derechos enumerados en los párrafos 2 a 4 no libera del respeto a los derechos de los demás, ni de la observancia de los preceptos que rigen en la comunidad de la enseñanza superior.

#### *Artículo 4. Reorganización del sistema de enseñanza superior*

1. La reforma de la enseñanza superior es responsabilidad común de las propias instituciones y de las autoridades públicas competentes.

2. El sistema de enseñanza superior ha de ser reorganizado con el propósito de coordinar las funciones de investigación, enseñanza y estudio, que actualmente se ejercen de forma independiente unas de otras en las instituciones de enseñanza superior.

3. La reorganización debe garantizar, en concreto:

1) Una oferta de estudios que sean secuenciales y estén relacionados unos con otros en contenido y en progreso hacia los correspondientes títulos en los campos apropiados; en la medida en que lo permitan el contenido de los estudios, deberán desarrollarse unos períodos combinados de estudio en cursos sucesivos.

2) Una estructuración de los estudios de forma que, en el caso de un cambio de estudios en el mismo departamento o en departamentos relacionados, se puedan convalidar las calificaciones y estudios terminados en materias y exámenes similares.

3) Una combinación de teoría y práctica que se ajuste a cada tipo de estudios.

4) El establecimiento y ejecución de programas de investigación y enseñanza que vayan más allá de los departamentos e instituciones, así como la concentración de los recursos para la investigación y la enseñanza en coordina-

- ción con otras instituciones de investigación y enseñanza, y con instituciones que promuevan la investigación.
- 5) Un progreso en la didáctica a nivel universitario que relacione y se superponga a los departamentos.
  - 6) Un eficaz asesoramiento a los estudiantes.
  - 7) El mejor uso posible de las instalaciones institucionales.
  - 8) La oferta de oportunidades de investigación a los profesores de aquellas instituciones en las que tales oportunidades sean o bien inexistentes o bien inadecuadas para el puesto correspondiente.
  - 9) Una planificación que tome en consideración la relación entre todas las instalaciones de enseñanza superior, así como una oferta equilibrada regional y suprarregionalmente de instalaciones universitarias.

#### *Artículo 5. Universidades polivalentes (Gesamthochschulen)*

1. Para el cumplimiento de los objetivos señalados en el párrafo 4, apartado 3, los diversos tipos de instituciones de enseñanza superior habrán de fusionarse en un nuevo sistema de enseñanza superior. Las instituciones de enseñanza superior habrán de ampliarse o combinarse para constituir Universidades polivalentes (Gesamthochschulen integradas), o unirse en consejos de dirección comunes aun preservando su independencia oficial (Gesamthochschulen cooperativas). En los casos en que no puedan constituirse Universidades polivalentes, o no se den todavía las circunstancias que lo permitan, las instituciones deberán vincularse a través de organismos conjuntos.

2. En la constitución de una Universidad polivalente habrá que ponerse mucha atención en su estructura, los departamentos representados, su tamaño y la distancia física entre sus instalaciones, todo ello para asegurarse de que pueda cumplir sus responsabilidades y garantizar una oferta de estudios que satisfaga las exigencias señaladas en el artículo 4, apartado 3, números 1 a 3.

3. Los principios contenidos en los párrafos 1 y 2 son aplicables a la planificación y creación de nuevas universidades.

#### *Artículo 6. Colaboración entre instituciones de enseñanza superior*

1. Las instituciones de enseñanza superior deben comprometerse a colaborar entre ellas para cumplir satisfactoriamente sus responsabilidades, especialmente para alcanzar los objetivos señalados en el artículo 4. La colaboración ha de obtenerse de conformidad con la legislación de los Länder y a través de acuerdos entre las instituciones participantes con el consentimiento del Länd o a través de sus autoridades.

2. Para aquellas responsabilidades que exijan una colaboración constante de las instituciones en un Land, podrá constituirse una Conferencia de Universidades (Hochschul Konferenz), de conformidad con lo establecido en el párrafo 1.

### **Sección 2. Educación y enseñanza**

#### *Artículo 7. Objetivos educativos*

La enseñanza y el estudio deben preparar al estudiante para ejercer una actividad en el campo profesional, y proporcionarle los conocimientos, capacidades y métodos especializados necesarios y adecuados a sus respectivos estudios, de forma que sea capaz de llevar a cabo una labor científica o artística y de comportarse responsablemente en un país constitucionalmente libre, democrático y social.

## **Artículo 8. Reforma educativa**

1. Las instituciones de enseñanza superior tienen la permanente responsabilidad de revisar y continuar desarrollando el contenido y la estructura de la enseñanza, en colaboración con las autoridades públicas competentes, teniendo presentes los avances en las ciencias y las letras, las necesidades en el campo de aplicación profesional, y los inevitables cambios en el mundo profesional. La reforma educativa garantizará los siguientes principios:

- 1) El contenido educativo debe abrir amplias posibilidades profesionales de desarrollo, teniendo en cuenta los cambios en el mundo profesional.
- 2) Los programas de enseñanza y de estudios deben seguir unos principios metodológicos y didácticos de probada solvencia.
- 3) Los estudiantes deben tener posibilidad de dominar el contenido de los estudios con entera libertad académica, así como reconocer sus aplicaciones prácticas.
- 4) Debe asegurarse la equivalencia entre títulos universitarios similares y preservarse la posibilidad de traslados.

2. Para experimentar los modelos de reforma deberán promulgarse disposiciones especiales sobre estudios y exámenes, además de las ya existentes. La prueba de modelos de reforma deberá ser evaluada después de un plazo determinado.

3. El programa de enseñanza para un nuevo curso no deberá empezar a aplicarse hasta que se hayan aprobado o promulgado las correspondientes disposiciones para su evaluación.

4. Las instituciones de enseñanza superior deberán tomar las medidas necesarias para llevar a cabo reformas educativas y para el perfeccionamiento de la enseñanza a nivel de estudios superiores.

## **Artículo 9. Comisiones para la reforma educativa**

1. Para impulsar la reforma educativa y su verificación, y para coordinar y apoyar las reformas realizadas por instituciones individuales, deberán constituirse comisiones para la reforma educativa. Los Länder deberán constituir comisiones conjuntas para la reforma educativa con la misma jurisdicción que la presente Ley.

2. Las comisiones para la reforma educativa serán constituidas por las autoridades competentes de los Länder, en colaboración con las respectivas instituciones. Deberán constituirse comisiones conjuntas para la reforma educativa en estudios basados fundamentalmente en ramas comunes de la ciencia o en campos relacionados de experimentación. Además, ha de garantizarse una coordinación, en cuanto a organización y contenido, en la labor de las comisiones para la reforma educativa.

3. En estas comisiones para la reforma educativa han de participar representantes de los establecimientos de enseñanza superior y de los organismos públicos, así como especialistas en la práctica profesional. En los estudios que se completan con un examen oficial, los representantes de los organismos públicos habrán de poseer más de la mitad de los votos, y en las comisiones para la reforma educativa definidas en el párrafo 2, al menos dos tercios de los votos.

4. Las comisiones para la reforma educativa estarán encargadas de formular, dentro de unos plazos determinados, sus recomendaciones sobre los estudios y sobre el desarrollo de una oferta de estudios que esté conforme a las exigencias señaladas en el artículo 4, apartado 3, números 1 a 3. Tales recomendaciones harán referencia a:

- 1) Las conclusiones que se deriven de los avances de las ciencias y en los campos de actuación profesional, así como de los cambios en las profesiones en relación a los objetivos actuales y al contenido esencial de los estudios.
- 2) Los requisitos esenciales de los exámenes que dan fin a los estudios, incluyendo las calificaciones sobre los estudios anteriores y la realización del examen.
- 3) La duración normal de los estudios, ajustada en sus cursos respectivos (artículo 10, apartados 2 a 4).

5. Las recomendaciones del apartado 4, números 1 y 2, son simplemente principios básicos, que deberán ampliarse incluyendo disposiciones sobre modelos de enseñanza y de exámenes, en las que se hagan sugerencias para una elaboración más detallada de tales principios básicos. Las recomendaciones deberán incluir también algunos modelos de reforma que sólo deberán experimentarse en determinados establecimientos universitarios.

6. Las recomendaciones deberán presentarse a las autoridades competentes de los Länder, pero, antes de que sean aprobadas, las instituciones de enseñanza superior deberán tener oportunidad de pronunciarse sobre ellas.

7. Las autoridades competentes de los Länder podrán exigir, una vez consultadas las instituciones de enseñanza superior, que los actuales programas de estudios y exámenes se adapten a las recomendaciones o que se establezcan nuevos programas de estudios y exámenes de conformidad con las recomendaciones; también podrán exigir, en vez de la modificación de los actuales programas de estudios y exámenes, que se establezcan unos programas especiales de estudios y experimentación (artículo 8, apartado 2) de conformidad con las recomendaciones.

#### **Artículo 10. Estudios**

1. Los estudios conducen normalmente a un título de cualificación profesional. El título correspondiente a unos estudios se considera que cualifica profesionalmente, en el sentido otorgado por la presente Ley, cuando proporciona una cualificación especializada para el ejercicio de una profesión o como introducción a una profesión. En la medida en que el objetivo educativo de los estudios respectivos exija de por sí una determinada capacidad de práctica profesional, esta última deberá coordinarse en contenido y secuencia temporal con la realización de los estudios y, cuando sea posible, deberá integrarse en los propios estudios.

2. Las regulaciones de exámenes (artículo 16, apartado 3) y las recomendaciones de las comisiones para la reforma educativa (artículo 9, apartado 4), deberán establecer un determinado período de tiempo para la terminación de los estudios. Suponiendo que los programas de estudios y las ofertas de enseñanza estén debidamente organizados, ese período de tiempo debe ser el necesario para que se obtenga normalmente un título de cualificación profesional (duración normal de los estudios). La duración normal de los estudios es un factor determinante en la conformación del programa educativo (artículo 11, apartado 2), en la determinación de la labor del personal docente (artículo 12, apartado 1), en el establecimiento del procedimiento de exámenes (artículo 16, apartado 3), así como en la fijación y establecimiento de la capacidad de los establecimientos educativos (artículo 29, apartado 1) y en el cálculo de las cifras de estudiantes en la planificación de los establecimientos universitarios.

3. Al fijar la duración normal de los diversos estudios han de tomarse en consideración los objetivos generales de la enseñanza (artículo 7) y las necesidades particulares de los respectivos estudios, las oportunidades para la enseñanza continuada, así como las experiencias respecto a los estudios ya existentes y los estudios similares en países extranjeros.

4. Los estudios normales hasta la obtención del primer título de cualificación

profesional sólo podrán exceder los cuatro años de duración, en casos especiales. En determinados departamentos universitarios habrán de establecerse estudios que conduzcan al primer título de cualificación profesional en sólo tres años. La práctica profesional integrada en los estudios, tal como se ha indicado en el apartado 1, no podrá computarse aparte de la duración normal de los estudios.

5. Para reforzar y completar una educación, y especialmente para la formación de la nueva generación de científicos y profesionales, habrán de ofrecerse estudios para graduados, en los que se exige normalmente como requisito previo la posesión de un título de cualificación profesional.

#### **Artículo 11. Orientaciones educativas**

1. La institución de enseñanza superior establece unas orientaciones educativas para cada tipo de estudios. En aquellos estudios con un pequeño número de estudiantes, la legislación de los Länder puede permitir excepciones. Las orientaciones educativas fijan el contenido y la estructura de los estudios a base de directrices para los exámenes y dentro del contexto de la situación de los métodos docentes departamentales e institucionales y de las exigencias de la práctica profesional. Cuando sea posible, habrán de integrarse en los estudios la experiencia práctica profesional. Las orientaciones educativas establecen unas zonas de concentración dentro de las orientaciones para los exámenes, que el estudiante puede determinar a su elección; tales orientaciones deberán permitir, cuando sea posible, una serie de actividades educativas de diferentes tipos.

2. El contenido académico que debe considerarse para cada tipo de estudios ha de elegirse y limitarse de forma que la enseñanza se complete en el período de duración normal de los estudios. Las orientaciones educativas determinan el objeto y el tipo de métodos docentes y los resultados académicos necesarios para terminar con éxito los estudios. Dichas orientaciones fijan el tiempo que ha de dedicarse a cada una. Los recursos docentes necesarios con arreglo al párrafo 2, habrán de distribuirse de forma que el estudiante conserve la posibilidad de elegir independientemente su preparación, la obtención del material y su participación en programas de enseñanza adicionales.

3. La legislación de los Länder determina la autoridad que tiene competencia en la aprobación del programa de estudios. También han de tomarse en consideración otras directrices legales, especialmente las orientaciones educativas estatales y los principios generales sobre exámenes.

#### **Artículo 12. Oferta de enseñanza**

1. La institución de enseñanza superior ha de establecer un plan de estudios con base en un plan educativo anual referido al temario, duración y lugar de los estudios, lo que permitirá la adhesión a las orientaciones educativas. Haciéndolo así, podrán aprovecharse las oportunidades para estudios de carácter individual, tomándose medidas para estimularlos.

2. El departamento asigna a sus miembros docentes determinadas responsabilidades dentro del marco de aquellas regulaciones que afecten a sus puestos, en la medida en que ello sea necesario para conseguir la realización del plan de estudios requerido, además, habrán de examinarse las diversas necesidades en cuanto al tipo y el alcance de los métodos docentes, así como la importancia que ha de concederse a otras responsabilidades oficiales, de conformidad con las correspondientes directrices.

### **Artículo 13. Enseñanza a distancia**

1. Durante el período de reforma de la enseñanza, y de preparación de los planes de estudios, deberán aprovecharse las posibilidades que ofrece la enseñanza a distancia. El Gobierno federal, los Länder y las instituciones de enseñanza superior deben promover su desarrollo dentro del marco de sus propias competencias.

2. El rendimiento de un estudiante, en la forma determinada en las orientaciones de estudios y de exámenes, podrá también documentarse mediante su participación en un curso a distancia apropiado, siempre que dicho curso sea equivalente en contenido al correspondiente plan de estudios del establecimiento universitario. La determinación de equivalencias en el contenido se regulará por una ley del Länd.

3. En la medida en que el curso a distancia incluido en el plan de estudios, haya de combinarse con programas docentes complementarios o finales del programa educativo del establecimiento universitario, las directrices señaladas en el artículo 12, apartado 2, serán válidas, en consecuencia: el derecho a incluir contenidos pedagógicos diversos y a expresar opiniones diferentes permanece intacto.

### **Artículo 14. Asesores de los estudiantes**

1. La institución debe informar a los estudiantes y a los solicitantes sobre las oportunidades educativas existentes y sobre el contenido, estructura y requisitos de los estudios; debe prestar asistencia a los estudiantes a través de asesores departamentales. Al asesorar a los estudiantes la institución debe cooperar con las autoridades competentes en cuanto a asesoramiento profesional y en relación con los exámenes gubernativos.

2. Los Länder deben dar facilidades para la publicación de las orientaciones educativas y de exámenes vigentes.

### **Artículo 15. Exámenes**

1. La educación debe concluir con un examen institucional, estatal o eclesiástico.

2. Los exámenes celebrados por las instituciones de enseñanza superior como conclusión de una parte de los estudios o de un curso, deben servir para determinar, juzgando el resultado individual, si el estudiante ha alcanzado el objetivo de su educación o una parte del mismo. En los estudios por grupos deberá ser posible diferenciar y valorar el rendimiento individual.

3. Según la naturaleza de los estudios, los exámenes finales celebrados en las instituciones de enseñanza superior han de poder separarse por secciones, así como podrán liberarse mediante exámenes parciales o por las calificaciones en evaluaciones de rendimiento, en la medida en que ese rendimiento en los estudios sea equivalente a los requisitos y procedimientos de un examen.

4. Con sujeción a una determinación más detallada en la legislación de los Länder, podrán celebrar exámenes de enseñanza superior las siguientes personas: los profesores, los ayudantes universitarios, los colaboradores (en la medida en que ejerzan las obligaciones señaladas en el artículo 53, apartado 1, párrafo 2), profesores encargados, personal docente especial, así como personas con experiencia en la práctica profesional y en la formación. Los resultados de los exámenes serán evaluados únicamente por personas que tengan como mínimo el nivel de cualificación de los examinados o equivalente.

5. Los resultados de los exámenes finales universitarios y de los exámenes necesarios para proseguir estudios han de ser evaluados, como regla general, al menos por dos examinadores; los exámenes orales han de ser realizados por varios examinadores, o por un solo examinador en presencia de un asesor experto.

#### *Artículo 16. Orientaciones para los exámenes*

1. Los exámenes que se celebren en las instituciones de enseñanza superior deberán realizarse con arreglo a unas orientaciones, que habrán de ser aprobadas por las autoridades competentes del Land. Podrá denegarse dicha aprobación cuando las orientaciones propuestas no sigan las recomendaciones de una comisión para la reforma educativa; en los demás aspectos, las condiciones para denegar dicha aprobación habrán de establecerse por Ley.

2. Las orientaciones para los exámenes habrán de determinarse definitivamente de conformidad con la legislación del Land, especialmente en lo relativo a los requisitos para el acceso a los exámenes y su repetición, las calificaciones por estudios y por realización de exámenes, y los requisitos y procedimientos de los exámenes.

3. Las orientaciones para los exámenes fijarán la duración normal de los estudios (artículo 10, apartados 2 a 4). Establecerán los plazos máximos de admisión a los exámenes, así como el tiempo máximo para la terminación de los exámenes escritos. Los requisitos y procedimientos de los exámenes han de estructurarse de forma que el examen final pueda celebrarse dentro del período normal de duración de los estudios o, como máximo, dentro de los seis meses siguientes.

#### *Artículo 17. Plazos de los exámenes*

1. Los exámenes universitarios podrán realizarse antes de la expiración del plazo máximo de admisión (artículo 16, apartado 3, párrafo 2) si se han cumplido todos los requisitos de admisión al examen.

2. Si un estudiante no consigue presentar su solicitud de admisión a un examen preliminar, intermedio o final dentro del plazo máximo establecido en las orientaciones para los exámenes, se le apremiará a ello por el órgano competente. Se le concederá una prórroga de seis meses a su solicitud. En casos especiales, podrá concederse una prórroga mayor, pero la duración total de la prórroga no podrá exceder de doce meses.

3. Si un estudiante no presenta su solicitud de admisión a un examen preliminar, intermedio o final, a pesar de haber sido invitado a hacerlo sin que solicite una prórroga, o no observa el plazo máximo fijado, perderá sus privilegios de matrícula; en caso de dificultades de tipo social, se le podrá permitir el disfrute de las ventajas sociales derivadas de la matrícula por un año más. De conformidad con cada grupo de orientaciones para los exámenes, permanecerá intacto el derecho adquirido a la admisión a un examen; deberá hacerse posible la utilización de las instalaciones universitarias en la medida necesaria para poder terminar con éxito el examen, todo ello de conformidad con las regulaciones más detalladas de la legislación de los Länder.

4. Cuando no se observa un plazo máximo fijado en una orientación sobre exámenes gubernativos para la admisión a un examen preliminar, intermedio o final, los apartados 2 y 3 serán también aplicables, en su caso.

#### *Artículo 18. Títulos de enseñanza superior*

Con base en los exámenes celebrados por la institución de enseñanza superior mediante los que se obtiene un título de cualificación profesional, la institución

deberá otorgar el reconocimiento del título, en el que se hará constar el departamento correspondiente, y a solicitud del titulado, habrán de indicarse los estudios realizados. La institución podrá también otorgar la certificación del título en razón a un examen estatal o eclesiástico con el que se complete un programa de enseñanza superior. En otros casos será la legislación de los Länder la que determinará los títulos a otorgar.

#### *Artículo 19. Otras pruebas de aprovechamiento*

La legislación de los Länder podrá disponer que se realicen pruebas a solicitantes en un examen especial (examen de colocación) sobre los conocimientos y capacidades que se exigen para terminar con éxito un conjunto de estudios, y que hayan sido adquiridos en medios distintos a las instituciones de enseñanza superior. Con arreglo a los resultados de dicho examen, el solicitante será admitido en un curso al nivel de estudios adecuado.

#### *Artículo 20. Educación en instituciones de enseñanza superior que no están bajo la jurisdicción de la presente Ley*

La educación y los resultados de los exámenes terminados en instituciones de enseñanza superior no incluidas en la presente Ley, serán reconocidos a petición del interesado, siempre que se haya establecido su equivalencia. El artículo 5, apartado 2 y el artículo 112 de la Ley Judicial Alemana permanecen sin modificación.

#### *Artículo 21. Educación continuada*

Las instituciones de enseñanza superior deberán desarrollar y ofrecer oportunidades para la educación continuada. La educación continuada debe estar abierta a los solicitantes que hayan terminado un programa de enseñanza superior y a los solicitantes que hayan adquirido las cualificaciones necesarias, bien profesionalmente o por otros medios. Siempre que sea posible, tales programas deberán coordinarse con los demás planes de estudios y utilizarán la experiencia práctica profesional con fines instructivos. Los planes de estudios de educación continuada habrán de dividirse en secciones separadas, debiendo tomarse en consideración las necesidades de los participantes procedentes de la práctica profesional.

#### *Artículo 22. Objetivos de la investigación*

En las instituciones de enseñanza superior la investigación sirve para proporcionar conocimientos teóricos y para establecer la base científica que ha de desarrollar la enseñanza y el estudio. Todos los campos del conocimiento pueden ser objeto de investigación en las instituciones de enseñanza superior, siempre con la debida consideración a la posición de responsabilidad de la institución, así como a la aplicación práctica de los conocimientos científicos y por los resultados producidos con la aplicación de los conocimientos científicos.

#### *Artículo 23. Coordinación de la investigación*

1. Los proyectos de investigación y el objeto de la misma deben ser coordinados por la institución de enseñanza superior de forma rígidamente objetiva. Las instituciones de enseñanza superior deben colaborar unas con otras, con otros centros de investigación, y con organismos de planificación y promoción central de la

investigación, para llegar a acuerdos mutuos sobre proyectos de investigación y sobre planificación y terminación de proyectos de investigación comunes.

2. Las instituciones de enseñanza superior deberán informar de forma regular sobre su actividad investigadora.

#### *Artículo 24. Publicación de los resultados de la investigación*

Cuando se publiquen resultados de las investigaciones, los participantes deberán ser mencionados como coautores si han participado efectivamente en la labor científica o de cualquier otro tipo; siempre que sea posible, habrá de mencionarse cual haya sido su contribución.

#### *Artículo 25. Investigación financiada por otros medios*

1. Los miembros de las Universidades que estén trabajando en la investigación podrán, dentro del marco de las responsabilidades de su puesto, llevar a cabo también proyectos de investigación que no estén financiados con el presupuesto de la institución.

2. Los proyectos de investigación indicados en el apartado anterior podrán realizarse en la institución de enseñanza superior, siempre que no resulten perjudicados los derechos y deberes de otras personas, y se hayan examinado adecuadamente las complicaciones resultantes; los resultados de las investigaciones deberán publicarse normalmente dentro de un período razonable de tiempo.

3. Los proyectos de investigación señalados en el apartado 1 deberán anunciarse públicamente. La utilización del personal, equipo e instalaciones de la institución de enseñanza superior podrá denegarse o restringirse por mandato expreso, cuando no se cumplan los requisitos del apartado 2; la legislación de los Länder determinará las competencias y el procedimiento.

4. La financiación de proyectos de investigación realizados en la institución de enseñanza superior con arreglo a los párrafos 2 y 3, deberá estar supervisada por la propia institución, y los profesores que estén retribuidos con esos fondos serán contratados en calidad de miembros de las facultades. Los detalles se regularán en la legislación de los Länder.

5. Las disposiciones relativas a la realización de actividades ocasionales permanecen sin modificación.

#### *Artículo 26. Proyectos para el desarrollo de las artes*

Las disposiciones de la presente sección son igualmente aplicables a los proyectos relativos al desarrollo de las artes.

## **Capítulo 2**

### **ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR**

#### *Artículo 27. Requisitos generales*

1. Todo ciudadano alemán, según lo definido en el artículo 116 de la Ley Fundamental, tiene derecho a una educación superior de su elección, siempre que demuestre las cualificaciones necesarias para tal educación. Los impedimentos de

acceso que residen personalmente en el estudiante, y que no tengan relación con sus cualificaciones, serán competencia de la legislación de los Länder.

2. La cualificación a que se refiere el apartado 1, párrafo 1, para el acceso a los estudios que conduzcan al primer título de cualificación profesional, habrá de obtenerse fundamentalmente terminando con éxito los estudios escolares de preparación universitaria.

3. Permanecen sin modificación las disposiciones legales relativas a aquellas otras personas que disfrutan de los mismos privilegios que los ciudadanos alemanes a que se refiere el apartado 1.

#### *Artículo 28. Rescisión de la matrícula*

1. La matrícula de estudios puede rescindirse cuando un estudiante, a través del empleo de la fuerza, incitando al empleo de la fuerza, o amenazando con el empleo de la fuerza:

- 1) Entorpece las actividades regulares de la institución de enseñanza superior, el funcionamiento de la institución, o la terminación de un programa universitario, o,
- 2) impide o trata de impedir a un estudiante el ejercicio de sus derechos y deberes.

Lo anterior será aplicable también cuando un estudiante tome parte en las acciones descritas en el párrafo 1, o cuando desobedezca repetidamente las órdenes que le haya señalado la institución, por incumplimiento de sus obligaciones, de conformidad con el artículo 36, apartado 4.

2. Se fijará un período de dos años, durante el cual le estará prohibida la renovación de la matrícula en la institución de enseñanza superior, salvo revocación de la decisión.

3. La decisión a que se refieren los apartados 1 y 2 habrá de sustanciarse con arreglo a un procedimiento formal. Los pormenores, especialmente el derecho a solicitar la iniciación del procedimiento, se regirán por la legislación de los Länder. La decisión habrá de formalizarse por escrito, acompañándose de instrucciones sobre posibilidad de recursos legales, y se comunicará a todas las demás instituciones de enseñanza superior bajo jurisdicción de la presente Ley. No será necesario que se lleve a cabo una investigación preliminar antes de que se inicie el procedimiento judicial.

4. Durante el período de tiempo a que se refiere el apartado 2, quedará prohibida la matrícula en otra institución de enseñanza superior, bajo la jurisdicción de la presente Ley, salvo cuando el peligro de cometer los actos definidos en el apartado 1 no exista, o haya dejado ya de existir para el sector de la enseñanza superior. La decisión relativa a la matrícula habrá de comunicarse a todas las demás instituciones bajo jurisdicción de la presente Ley.

#### *Artículo 29. Criterios sobre capacidad educativa*

1. Habrán de desarrollarse principios uniformes para la determinación y estipulación de la capacidad de estudiantes en la institución, a través de la cooperación entre las instituciones de enseñanza superior y las autoridades competentes de los Länder. Como regla general, la base de los cálculos será la duración normal de los estudios establecidos para los respectivos cursos.

2. Si las previsiones fijadas por el organismo central establecen que no todos los solicitantes para un curso podrán ser aceptados en las instituciones de enseñanza superior bajo la jurisdicción de la presente Ley, entonces el número máximo de estudiantes que serán aceptados para ese curso en las instituciones individuales (cuota de admisión), no podrá ser inferior al que sea absolutamente compatible con

arreglo a los recursos existentes de personal, espacio, material y datos concretos por departamento, para la prosecución de un ordenado cumplimiento de las responsabilidades institucionales en la investigación, la enseñanza y los estudios. La determinación de dicha cuota estará precedida de una investigación sobre si se han agotado todas las posibilidades para la utilización de la capacidad educativa existente, dentro de los límites de los recursos disponibles.

#### *Artículo 30. Establecimiento de cuotas de admisión*

1. Las cuotas de admisión serán establecidas por la legislación de los Länder. Serán establecidas para cada institución de enseñanza superior, cuando un curso de estudios se incorpore al sistema de procesamiento del organismo central a que se refiere el artículo 31, apartado 1.

2. Las cuotas de admisión se establecerán sólo para estudios concretos y por un período de tiempo definido, que no excederá de un año.

3. Antes de que se establezca una cuota de admisión, la institución de enseñanza superior será requerida por la autoridad competente del Land para que informe sobre el número de estudiantes que se propone aceptar. El informe de la institución deberá explicar la forma en que se ha calculado la capacidad de estudiantes, utilizando los principios uniformes a que se refiere el artículo 29, apartado 1. Además, habrá de indicarse la evolución experimentada en el número de estudiantes antiguos y nuevos, así como el número de vacantes para personal científico y artístico y el grado de rendimiento docente efectivo por vacante. En el caso a que se refiere el artículo 28, apartado 2, habrán de darse los resultados de la investigación sobre si han agotado las posibilidades de utilización de la capacidad educativa existente, dentro de los límites de los recursos disponibles.

#### *Artículo 31. Asignación centralizada de vacantes estudiantiles*

1. En aquellos estudios en los que se han establecido cuotas de admisión para diversas instituciones de enseñanza superior, las vacantes podrán ser distribuidas por un organismo central, constituido por los Länder. Se incluirán desde el primer momento en el sistema de procesamiento del organismo central aquellos estudios en los que, de acuerdo con dicho organismo central, se hayan establecido cuotas de admisión para todas las instituciones públicas dentro de la jurisdicción de la presente Ley, y en los que se prevea que el número de solicitantes exceda del número total de vacantes disponibles, en la medida en que la decisión no se vea afectada por la naturaleza de los requisitos de admisión relacionados con los criterios de selección de las instituciones de enseñanza superior. Deberán incluirse en el sistema de procesamiento del organismo central aquellos estudios en los que de acuerdo con dicho organismo central se hayan establecido cuotas de admisión para la mayoría de las instituciones públicas bajo la jurisdicción de la presente Ley.

2. Si el número total de vacantes disponibles en todas las instituciones de enseñanza superior para los estudios a que se refiere el apartado 1, es suficiente para la admisión de todos los solicitantes, entonces las vacantes existentes en las diversas instituciones serán distribuidas por el organismo central, con arreglo, siempre que sea posible, a las peticiones de los solicitantes y especialmente con arreglo a las razones sociales —particularmente familiares— y económicas para la elección de la localidad (proceso de distribución).

3. Si el número total de vacantes no es suficiente para la admisión de todos los solicitantes de los estudios a que se refiere el apartado 1 se procederá entonces a una selección entre los solicitantes con arreglo a los criterios señalados en los artículos 32 a 35 (procesos de selección); los solicitantes seleccionados de esta forma serán asignados a las diversas instituciones con arreglo a los principios señalados en el apartado 2.

4. Si en una institución de enseñanza superior existe mayor capacidad educativa para la primera parte de unos estudios, pero menor para la otra parte, podrá restringirse la asignación y las matrículas a esa primera parte de los estudios, si existe garantía de que el estudiante podrá proseguir sus estudios en otra institución bajo la jurisdicción de la presente Ley.

#### *Artículo 32. Procedimiento general de selección*

1. En el caso indicado en el artículo 31, apartado 3, las vacantes disponibles para estudiantes de ingreso se distribuirán teniendo en cuenta las prioridades expresadas por los solicitantes, de conformidad con los criterios señalados en los apartados 2 y 3 siguientes.

2. Tres décimas partes de las vacantes se reservarán a:

- 1) Los solicitantes a quienes la denegación de una vacante les acarreará un extraordinario perjuicio, especialmente de tipo social.
- 2) Los solicitantes que hayan justificado debidamente que van a ejercer una profesión en zonas especialmente necesitadas.
- 3) Los solicitantes extranjeros o sin nacionalidad habrán de tenerse en cuenta los compromisos basados en acuerdos entre naciones.
- 4) Los solicitantes que hayan obtenido su cualificación para el campo de estudio elegido (artículo 27) en otros estudios o en cualquier programa de formación equivalente, de conformidad con la legislación del Länd, pero sin llegar a finalizarlos, su selección se efectuará con arreglo a su nivel de cualificación (artículo 27). Estos solicitantes no podrán incluirse en el procedimiento señalado en el apartado 3 siguiente.
- 5) Los solicitantes que hayan finalizado su educación en otros estudios, si los estudios para los que presentan su solicitud constituyen una lógica continuación de los anteriores; su selección se realizará con arreglo a las calificaciones obtenidas en sus anteriores estudios, así como por las razones aducidas en la solicitud para proseguir sus estudios; los solicitantes que ya hubieran completado su educación en otros estudios no podrán ser admitidos en el procedimiento señalado en el apartado 3 y siguiente.

Las vacantes que no hayan sido utilizadas se añadirán a las vacantes del apartado 3.

3. Las restantes vacantes se distribuirán de la siguiente forma:

- 1) Fundamentalmente, con arreglo al nivel de cualificación para la enseñanza, según lo definido en el artículo 27. Deberán tomarse en consideración las pruebas de aptitud documentadas, con arreglo al artículo 27, que puedan proporcionar criterios definidos sobre la aptitud del estudiante para unos estudios concretos. Habrán de tratarse de forma igual aquellos títulos de cualificación que sólo difieran ligeramente unos de otros. Los Länder tienen la responsabilidad de asegurar que las documentaciones sean similares dentro de su propio Land, y de que estén en línea con las de todos los Länder en lo referente a requisitos y evaluaciones. Si no puede garantizarse una similitud entre todos los Länder, se establecerán unas cuotas para cada Land en la selección de los solicitantes. Un tercio de la cuota de un Länd vendrá determinado por su proporción en el número total de solicitantes para los estudios en cuestión (factor de solicitantes), y dos tercios de la cuota vendrán determinados por su proporción en el número total de habitantes de dieciocho a veintiún años (factor de población); para los Länder de Berlín, Bremen y Hamburgo, las cuotas resultantes de la fórmula anterior se incrementarán en tres décimas partes. Al calcular el factor de solicitantes, sólo se contarán aquellas personas que presenten su solicitud para los estudios

en cuestión como primera preferencia, y que posean una certificación de acceso a la Universidad reconocida por todos los Länder.

2) Aparte de lo anterior, la selección se efectuará con arreglo al tiempo pasado desde que el solicitante haya obtenido la cualificación para los estudios elegidos, con arreglo a lo definido en el artículo 27 (período de espera). Parte de las vacantes a distribuir de esta forma podrán seleccionarse con arreglo al nivel de cualificación, además del período de espera; en este caso será también aplicable lo dispuesto en el número 1, a. Para efectuar la distribución con arreglo a los párrafos 1 y 2, podrá tomarse en consideración una experiencia o formación profesional, por su naturaleza o duración, después de haber conseguido los requisitos previos, y también podrá evaluarse específicamente un título de cualificación profesional otorgado fuera de la institución de enseñanza superior, antes o después de haber conseguido los requisitos previos. El tiempo dedicado a adquirir una experiencia o formación profesional es equiparable al tiempo durante el cual el solicitante no pudo adquirir una experiencia o formación profesional por tener que ganarse la vida, por enfermedad o por otras razones no reveladas. La consideración de la experiencia o formación profesional, así como la evaluación de los títulos de cualificación profesional, da lugar a una preferencia para el solicitante durante el período de espera. No serán tomados en consideración los períodos de espera superiores a ocho años. Todo período de tiempo empleado en estudios en una institución de enseñanza superior no se computará en el período de espera; lo anterior sólo es de aplicación al tiempo dedicado a los estudios una vez entre en vigor la presente Ley.

4. En los casos en que existe igualdad de méritos entre los solicitantes, podrá emplearse una combinación de los criterios a que se refiere el apartado 3, números 1 y 2, o bien, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 34, párrafo 2, la selección por sorteo.

### *Artículo 33. Proceso especial de selección*

1. En aquellos estudios en los que, según el organismo central, sea previsible que empleando el proceso general de selección:

- 1) La selección con arreglo al artículo 32, apartado 3, número 1, dé lugar a unos requisitos difícilmente superables en el nivel de las cualificaciones de admisión descritas en el artículo 27, o,
- 2) la selección con arreglo al artículo 32, apartado 3, número 2, retrase injustamente el comienzo de los estudios para un porcentaje desproporcionalmente grande de solicitantes, el proceso general de selección del artículo 32 será sustituido por un proceso especial de selección. El privilegio establecido en el artículo 27 permanecerá, por otro lado, sin modificación.

2. En el proceso especial de selección, la distribución de vacantes se determinará con arreglo al rendimiento académico, demostrado en base a lo dispuesto en el artículo 32, apartado 3, número 1, será aplicable en la forma adecuada. Una porción de las vacantes podrá ser reservada a los solicitantes que demuestren un mejor rendimiento con arreglo a los resultados del proceso de determinación. Podrá darse un mayor valor al rendimiento académico probado con arreglo a lo dispuesto en el artículo 27, que proporcione una visión específica sobre las aptitudes para los estudios respectivos.

3. El proceso de determinación no se concentrará en principio en la valoración precisa de los conocimientos que ya han sido objeto de evaluación al hacer la cualificación para el acceso a los estudios superiores; deberá proporcionar al estudiante, en especial, una oportunidad para demostrar la capacidad y conocimientos que no hubieran sido exhibidos en anteriores estudios, pero que pueden resultar

importantes para el éxito en sus nuevos estudios, y deberá iniciarse por los conocimientos que han sido evaluados para cumplir los requisitos señalados en el artículo 27. Con este propósito podrán desarrollarse unos procedimientos de examen especialmente adecuados, y podrán evaluarse las experiencias prácticas orientadas hacia los estudios combinados con las pruebas de rendimiento académico. El proceso de determinación habrá de estructurarse de modo uniforme dentro de la jurisdicción de la presente Ley, en lo relativo a los requisitos, evaluaciones y medios de ejecución. Los procedimientos de tests y demás exámenes incluidos en el proceso de determinación habrán de ser aprobados por organismos designados en la legislación de los Länder.

4. Los resultados del proceso de determinación serán únicamente válidos para los respectivos plazos de admisión y estudios concretos a que se refiera tal proceso de determinación; además, perderán su validez una vez que el solicitante, después de la determinación de los resultados, se matricule como estudiante de ingreso en un curso de una institución alemana de enseñanza superior. La participación en el proceso de determinación quedará limitada a una sola repetición para el mismo tipo de estudios. Podrán permitirse varias repeticiones cuando así lo aconseje la preservación del principio de igualdad de oportunidades para los solicitantes, o cuando resulte justificado por las oportunidades de admisión en los siguientes años. Deberán fijarse plazos máximos para la repetición del proceso de determinación.

5. Habrán de reservarse hasta tres décimas partes de las vacantes, de conformidad con el artículo 32, apartado 2, a los solicitantes allí mencionados; como regla general, esos solicitantes deberán participar también en el proceso de determinación.

6. Deberá desecharse la utilización del procedimiento especial de selección cuando se prevea, con arreglo a lo indicado por el organismo central, que no vayan a cumplirse las condiciones señaladas en el apartado 1 del presente artículo.

#### *Artículo 34. Consideración de especiales deberes sociales*

El solicitante no podrá ser colocado en posición de desventaja a causa del cumplimiento del servicio militar obligatorio definido en el artículo 12 a de la Constitución, ni por la perspectiva de tener que cumplir dicho servicio militar obligatorio y demás obligaciones conexas durante un período de hasta dos años, ni por tener que servir como asistente en países subdesarrollados de conformidad con la Ley de Ayuda a los Países Subdesarrollados, de 18 de junio de 1969 (Ley Federal 1 S.549), ni por el cumplimiento de un año de servicio social voluntario con arreglo a la Ley para la Promoción de un año de Servicio Social Voluntario, de 17 de agosto de 1964 (Ley Federal 1 S.640), recientemente modificada por Ley de 18 de diciembre de 1975 (1 S.3155); lo anterior es de especial aplicación a la evaluación de la experiencia profesional, la formación profesional y los títulos de cualificación profesional, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 32, apartado 3, número 2. Estos solicitantes tendrán precedencia sobre quienes tengan iguales méritos, con arreglo a los artículos 32, apartados 2 y 3 y 33.

#### *Artículo 35. Independencia de la admisión respecto de la ciudadanía de Land*

La admisión de un solicitante que posea la nacionalidad alemana con arreglo al artículo 116 de la Constitución, no podrá hacerse depender del Land de la República Federal de Alemania en el que haya nacido o resida el solicitante o su familia ni del Land de la República Federal de Alemania en el que el solicitante haya obtenido la cualificación para la enseñanza superior. Permanece sin modificación lo dispuesto en el artículo 32, apartado 3, número 1, párrafos 5 a 7, número 2, segunda mitad del párrafo 2, y artículo 33, apartado 2, segunda mitad del párrafo 1.

### Capítulo 3

#### MIEMBROS DE LA UNIVERSIDAD

##### Sección 1. La condición de miembros y la participación

###### Artículo 36. Condición de miembros

1. Son miembros de la comunidad de enseñanza superior aquellos funcionarios públicos cuya ocupación principal es su puesto de trabajo en la institución de enseñanza superior y los estudiantes matriculados.
2. Aquellas personas que, sin ser miembros en el sentido del apartado 1, tienen su puesto de trabajo principal en la institución con aprobación de los órganos competentes de la misma, poseen los mismos derechos y deberes de los miembros.
3. La legislación de los Länder regulará la categoría de aquellos empleados que lo sean a plena dedicación, aunque sólo lo sean con carácter temporal o como invitados, así como la de los que tienen una dedicación parcial en la institución de enseñanza superior, los profesores encargados, los ciudadanos honorarios y los senadores honorarios.
4. Todos los miembros y personas equiparadas a ellos deberán conducirse de forma que, sin detrimento para responsabilidades más urgentes derivadas de su función o empleo, las instituciones y sus organismos puedan cumplir sus obligaciones, y sin que nadie pueda verse perjudicado en el ejercicio de sus derechos y obligaciones en las instituciones de enseñanza superior. Si los miembros docentes o los estudiantes de la institución, o aquellas personas equiparadas a ellos, no cumplen con la responsabilidad que les ha sido asignada en virtud del párrafo 1 anterior, las medidas a tomar contra ellos se regirán por la legislación del Länd. La denegación de los privilegios de matrícula sólo podrá permitirse bajo las condiciones establecidas en el artículo 28, apartado 1. Lo establecido en el artículo 28, apartado 3, párrafos 3 y 4 será aplicable en su caso.

###### Artículo 37. Principios generales sobre participación

1. La participación en el autogobierno de la institución de enseñanza superior es un derecho y un deber de los miembros, tal como se han definido en el artículo 36, apartado 1 y 2. El desempeño de su función en el autogobierno sólo podrá rehusarse cuando existan razones poderosas para ello.
2. Los miembros de una junta serán nombrados o elegidos por un período de tiempo limitado, salvo que se hallen en el consejo **ex officio**, y no estarán ligados por un mandato obligatorio. Con su participación, colaborarán a hacer posible que la junta cumpla sus obligaciones de un modo efectivo. Los pormenores sobre los derechos y obligaciones de los miembros de la junta se regirán por la legislación de los Länder.
3. Los miembros docentes y estudiantes de la institución de enseñanza superior no deberán sufrir perjuicio a causa de su actividad en el autogobierno de la institución.

###### Artículo 38. Composición y derechos de voto

1. La naturaleza y alcance de la participación, así como la composición numérica de los organismos, comités y demás consejos universitarios se determinarán con arreglo a los deberes y a las cualificaciones, funciones y responsabilidades de los miembros de la institución. La porción de votos que cada grupo (apartado 2) tendrá a

su disposición en los organismos centrales de la institución de enseñanza superior y en el departamento, será establecida por la legislación del Land.

2. La representación en los consejos comprenderá a cada uno de los siguientes grupos:

1) Los profesores.

2) Los estudiantes.

3) Los colaboradores científicos y artísticos, así como los ayudantes de enseñanza superior.

4) Otros tipos de colaboradores.

La representación de otros miembros de la institución de enseñanza superior se regulará por la legislación del Länd. La legislación del Länd podrá establecer que se forme un solo grupo con los miembros descritos en el apartado 2, número 3, y los descritos en el apartado 2, número 4, si, por su reducido número, no resulta justificado formar dos grupos independientes.

3. En los organismos centrales y en los departamentos de las instituciones de enseñanza superior que sean responsables de las funciones descritas en el artículo 63, habrán de estar representados con voz y voto todos los grupos de conformidad con los criterios del apartado 4; lo anterior no será de aplicación a los comités de tales juntas. El grupo de profesores tendrá voto decisorio sobre la mayoría absoluta de votos en todas las juntas que tengan facultades para tomar decisiones sobre materias relacionadas con la investigación, proyectos para el desarrollo de las letras, enseñanza o nombramiento de profesores.

4. En la medida en que estén representados en la junta, los profesores, el director de la institución o un miembro del consejo de administración, los ayudantes de enseñanza superior, los colaboradores, los estudiantes y las personas equiparadas a ellos de conformidad con el artículo 36, apartados 2 y 3, deberán participar con su voto en las decisiones que estén directamente relacionadas con la investigación, proyectos de desarrollo de las letras, enseñanza o nombramiento de profesores. Otros miembros de la comunidad institucional a la que pertenezca la junta tendrán derecho a votar en materias de investigación si ejercen las funciones apropiadas en la institución y han adquirido experiencia específica en el campo de la investigación; lo mismo será de aplicación a su participación en materia de enseñanza y en cuestiones relacionadas con proyectos para el desarrollo de las artes. Si hay miembros de la junta que no tienen voz y voto con arreglo al párrafo 2, participarán en calidad de asesores.

5. Las decisiones directamente relacionadas con la investigación, proyectos para el desarrollo de las letras y nombramiento de profesores, exigirán no sólo la mayoría de la junta, sino también la mayoría en los profesores de la junta. Si, de conformidad con lo anterior, no se llega a una resolución después de una segunda votación, será entonces suficiente para llegar a una decisión con que se obtenga un acuerdo de la mayoría de los profesores de la junta. En el caso de sugerencias sobre nombramientos, la mayoría de la junta tendrá facultad para someter su propia sugerencia como una recomendación adicional sobre nombramientos.

### **Artículo 39. Elecciones**

Los representantes de los grupos participantes en los organismos centrales rectores de las instituciones y departamentos, serán elegidos mediante votación libre, igual y secreta por los respectivos grupos participantes, y normalmente de conformidad con los principios de elección personalizada por representación proporcional. Al regular el procedimiento de votación y la fijación del momento de la elección se procurará crear las condiciones para que la participación de votantes sea la mayor posible; para la elección directa de los organismos centrales rectores de las instituciones y departamentos, todos los votantes elegibles tendrán oportunidad de votar en ausencia.

#### **Artículo 40. Publicidad**

1. El organismo institucional responsable de la promulgación de las directrices básicas deberá reunirse públicamente. Las demás juntas deberán reunirse públicamente, si así lo dispone la legislación del Länd.

2. La exclusión de público deberá ser regulada por la legislación del Länd. Las cuestiones personales y las decisiones sobre exámenes no deberán tratarse en reuniones públicas. Las decisiones sobre materias de personal deberán tomarse mediante deliberaciones secretas.

#### **Artículo 41. Organizaciones de estudiantes**

1. La legislación del Länd establecerá disposiciones sobre la constitución de organizaciones de estudiantes en las instituciones de enseñanza superior, dedicadas a la defensa de la política universitaria y de los intereses sociales y culturales de los estudiantes, así como a la promoción de las relaciones estudiantiles suprarregionales e internacionales.

2. Si se constituye una organización estudiantil estará obligada a manejar sus propios asuntos dentro del marco de los reglamentos oficiales. Podrá exigir cuotas a sus miembros para el cumplimiento de sus funciones. La administración presupuestaria y financiera de la organización estudiantil será examinada por el interventor del Länd. La organización estudiantil estará subordinada a la supervisión judicial de la administración universitaria y a la autoridad competente del Länd.

3. En relación con las elecciones para los organismos rectores de las organizaciones estudiantiles será de aplicación el artículo 39. Las elecciones se celebrarán, si es posible, al mismo tiempo que las elecciones para los organismos institucionales de autogobierno.

4. En cuanto a la participación en los organismos rectores de las organizaciones estudiantiles será de aplicación el artículo 37, apartado 2.

#### **Sección 2. Personal científico y artístico, tutores**

##### **Artículo 42. Personal principal científico y artístico**

El personal principal en las instituciones de enseñanza superior está constituido por los profesores (artículo 43), los ayudantes de enseñanza superior (artículo 47) y los colaboradores (artículo 53), junto con el personal docente en cometidos especiales (artículo 56).

##### **Artículo 43. Responsabilidades de los profesores**

1. En las materias pertenecientes a las artes y las letras, la enseñanza y la investigación en cada uno de sus campos, los profesores ajercen sus responsabilidades en relación con la institución de enseñanza superior de un modo independiente, con arreglo a las prescripciones detalladas de su nombramiento. Entre sus principales obligaciones están la participación en las funciones de reforma educativa y de asesoramiento a los estudiantes, en la administración de la institución, en la celebración de los exámenes y el cumplimiento de los deberes descritos en el artículo 2, apartado 8.

2. Los profesores están obligados, dentro del marco de las regulaciones que cubren su nombramiento a dirigir los programas docentes de sus departamentos en todos los cursos. Dentro del marco de las regulaciones que cubren su nombramiento, deberán poner en práctica las decisiones de los organismos rectores de la institución (artículo 12, apartado 2), dictadas para proporcionar un programa de estudios.

3. La naturaleza y alcance de las responsabilidades de un profesor considerado individualmente, viene determinada por la observancia de lo dispuesto en los apar-

tados 1 y 2, de conformidad con los pormenores de su nombramiento y la descripción de la función correspondiente a su puesto. Dicha delimitación estará sujeta a revisiones regulares.

#### *Artículo 44. Requisitos para los nombramientos de profesores*

1. Los requisitos para el nombramiento de profesores, además de los requisitos generales sobre personal, comprenderán al menos:

- 1) Una formación universitaria completa;
- 2) una aptitud pedagógica, que normalmente se demuestra con la formación o experiencia docente;
- 3) una capacidad específica para la labor académica, que normalmente se demuestra con la calidad de una tesis, o una capacidad específica para la labor en el campo de la enseñanza de las artes.
- 4) además, con arreglo a los requisitos del nombramiento,
  - a) unos méritos académicos suplementarios que hayan sido demostrados por medio de una primera disertación o un trabajo académico equivalente, aunque se haya realizado fuera del contexto universitario, o unos méritos suplementarios en el campo de la enseñanza de las artes.
  - b) unos méritos específicos en la aplicación o desarrollo de conocimiento y métodos académicos, demostrados durante un período mínimo de cinco años de práctica profesional, de los que al menos tres años deben haberse realizado fuera del contexto universitario.

2. En la medida adecuada a la naturaleza del departamento y a las necesidades del puesto, podrá ser nombrado también profesor, como excepción a lo establecido en el apartado 1, números 1 a 4, quien haya demostrado excelentes méritos en práctica y aptitud pedagógica, que estén relacionados con el departamento.

3. Los profesores que tengan responsabilidades médicas, dentales o veterinarias deberán, además, certificar su condición de doctores en medicina, odontología o veterinaria si, por su campo específico, la legislación del Land les exige una concreta titulación universitaria.

#### *Artículo 45. Nombramiento de profesores*

1. El nombramiento de profesores se anunciará públicamente. El anuncio deberá detallar la naturaleza y alcance de las responsabilidades a cumplir.

2. Los profesores serán nombrados por la autoridad competente según la legislación del Land, a propuesta de la institución de enseñanza superior. Los miembros de una comunidad institucional podrán ser consultados sobre el nombramiento sólo cuando se trate de sus propios profesores, salvo en casos muy justificados. Las condiciones para el nombramiento de una persona fuera de la lista de candidatos propuestos, se regirán por la legislación del Land.

3. El nombramiento de quienes no sean candidatos se permitirá en ciertos casos.

4. El acuerdo sobre la ampliación del área de responsabilidades propuesta habrá de obtenerse de los profesores, pero sólo dentro del marco de planes de ampliación ya existentes, y antes del anuncio del puesto a proveer.

5. Cuando el desempeño de las funciones de un profesor ha sido asumido temporalmente por alguna persona, hasta que se nombre un profesor para el puesto, no será de aplicación en tal caso lo dispuesto en los apartados 1 a 3.

#### *Artículo 43. Status de los profesores*

Los profesores, en la medida en que han sido nombrados funcionarios públicos,

tendrán el status de funcionarios públicos vitalicio o por tiempo limitado (carrera); la legislación podrá establecer si ha lugar a un período de prueba.

*Artículo 47. Ayudantes de enseñanza superior (Hochschulassistenten)*

1. El ayudante de enseñanza superior está obligado a demostrar los méritos académicos requeridos o equivalentes en el campo de la investigación y la enseñanza. Está obligado también a desempeñar funciones académicas que incluyen, en el campo de la medicina clínica, la práctica y el cuidado de enfermos.

2. El ayudante de enseñanza superior es asignado a un departamento, en el que deberá buscar la cooperación de un profesor como asesor académico.

3. El ayudante de enseñanza superior se dedica a la labor de investigación que elija; para ello deberá tener a su disposición una porción apropiada de su jornada laboral, de conformidad con las disposiciones más detalladas de la legislación del Länd, deberá dirigir programas de enseñanza y desempeñar sus funciones docentes. En la medida en que esté suficientemente cualificado a juicio de la junta competente, podrá dirigir los cursos de forma independiente; en ese caso, los objetivos y la naturaleza del curso habrán de ser determinados a su propio criterio, dentro del marco del plan de estudios correspondiente (artículo 12).

4. Será condición para la contratación de un ayudante de enseñanza superior, junto con los requisitos generales del puesto, la presentación de una tesis de calidad adecuada a la demostración de unos méritos profesionales o académicos equivalentes. Para los puestos con responsabilidad de doctor en medicina, dentista o veterinario, habrá de probarse una experiencia especializada de al menos tres años después de haber obtenido la autorización, nombramiento o permiso para la práctica profesional.

5. El número de puestos en los departamentos concretos habrá de calcularse de forma que existan razonables posibilidades para que los ayudantes de enseñanza superior cualificados puedan ser nombrados profesores. La habilitación o el poseer los méritos académicos adecuados no será título suficiente para la asignación del puesto de profesor.

6. Las directrices anteriores serán igualmente válidas como estímulo para la nueva generación de especialistas en el campo de las artes.

*Artículo 48. Status de los ayudantes de enseñanza superior*

1. Los ayudantes universitarios tendrán el status de funcionarios públicos por un período de tres años. Este status se prorrogará, con el consentimiento del funcionario, al menos cuatro meses antes de su expiración, por otros tres años más si así se establece por cuestiones de aptitud pedagógica o méritos académicos adicionales, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 44, apartado 1, número 4 (a), o cuando, a juicio de la junta competente, sea de esperar que durante ese nuevo plazo podrán demostrarse las condiciones aún no cumplidas para su nombramiento como profesor. Se autorizará una nueva prórroga de dos años en los casos a que se refiere el artículo 48 a de la Ley-Marco sobre Derechos de los Funcionarios Públicos, versión publicada el 17 de julio de 1971 (Ley Federal 1 S.1025), recientemente modificada por la Ley de Estructura Económica, de 18 de diciembre de 1975 (Ley Federal 1 S.3091).

Queda prohibida cualquier nueva prórroga o renovación del contrato. No será posible la jubilación a la expiración del mandato.

2. La indemnización por separación del servicio para los ayudantes de enseñanza superior será equivalente al salario del último mes por cada año de servicio.

3. Salvo que se disponga otra cosa en la presente Ley, las disposiciones aplicables a los funcionarios públicos con status vitalicio será también de aplicación a los ayudantes de enseñanza superior.

4. Podrá también concederse un status no oficial a los ayudantes de enseñanza superior. En tal caso, será también de aplicación lo dispuesto en los apartados 1 y 2.

**Artículo 49. Aplicación de las disposiciones de la Ley-Marco sobre Derechos de los Funcionarios Públicos**

Las disposiciones de la Ley-Marco sobre Derechos de los Funcionarios Públicos, que son válidas con carácter general para los funcionarios públicos, serán aplicables a los profesores y a los ayudantes de enseñanza superior con status de funcionarios públicos, salvo disposición en contrario de la presente Ley.

**Artículo 50. Disposiciones especiales aplicables a los profesores y ayudantes de enseñanza superior con status de funcionarios públicos**

Las disposiciones de la Ley-Marco sobre Derechos de los Funcionarios Públicos relativas a la carrera profesional y subsiguiente jubilación, no serán de aplicación a los profesores y ayudantes de enseñanza superior. Las disposiciones relativas a períodos de prueba sólo serán válidas en el caso del artículo 46, segunda mitad del párrafo. Las disposiciones de la Ley-Marco sobre Derechos de los Funcionarios Públicos sobre jornada laboral, no serán de aplicación a los profesores, con excepción de lo dispuesto en su artículo 48 a; no obstante, si la función de un establecimiento de enseñanza superior exige una presencia regular o programa, podrán entonces declararse aplicables a esas disposiciones para determinados grupos de funcionarios públicos; serán de aplicación las disposiciones relativas a la pérdida de salarios por causa de ausencia culpable injustificada.

2. Los profesores con status de funcionarios públicos sólo podrán ser sustituidos o trasladados con su consentimiento. La sustitución y traslado a un puesto similar en otra institución de enseñanza superior, podrá autorizarse sin necesidad del consentimiento del profesor, cuando la institución o el establecimiento institucional al que esté ligado se disuelva o se fusione con otra institución, o cuando el establecimiento educativo o departamental al que esté ligado se cierre total o parcialmente, o se traslade a otra institución de enseñanza superior; en estos casos, la participación de la institución o establecimiento institucional receptor se limitará a la celebración de una sesión para proceder al nombramiento de los profesores.

**Artículo 51. Años de servicio que dan derecho a jubilación**

1. Para los profesores y los ayudantes de enseñanza superior con status de funcionarios públicos, el tiempo necesario para la preparación de una tesis, hasta un máximo de dos años, se computará también en los años de servicio que dan derecho a jubilación.

2. El tiempo empleado en adquirir una capacidad profesional primaria, una vez terminada con éxito la formación a nivel universitario, y antes de obtener un nombramiento como profesor o ayudante de enseñanza superior en el que se exija una acumulación de conocimientos especializados, deberá computarse a efectos de jubilación en el caso del artículo 44, apartado 1, número 4 (6); también podrá computarse a efectos de jubilación en otros casos.

**Artículo 52. Actividades externas de los profesores**

Las actividades externas en los campos de las ciencias y las artes por las que se reciba una remuneración, habrán de ser comunicadas a la autoridad oficial competente, de conformidad con lo que más detalladamente disponga la legislación del Länd, y ello con independencia de si se exige o no un permiso expreso (artículo 42, apartado 2, párrafo 1, número 2, de la Ley-Marco sobre Derechos de los Funcionarios

Públicos). Lo mismo será de aplicación a los casos de asesoramiento independiente relacionados con las responsabilidades docentes o investigadoras (artículo 42, apartado 2, párrafo 1, número 3, de la Ley-Marco sobre Derechos de los Funcionarios Públicos).

#### *Artículo 53. Profesores colaboradores*

1. Los colaboradores académicos son aquellos funcionarios públicos y empleados que son asignados a los departamentos, establecimientos académicos, o unidades operativas y en los que estén obligados a ejercer funciones académicas. Entre esas funciones se incluye la transmisión de conocimientos especializados y de tipo práctico a los estudiantes, y su instrucción en la aplicación de métodos científicos en el grado necesario para el cumplimiento del plan de estudios exigidos. En el campo de la medicina clínica, también se incluye entre sus funciones científicas la experiencia en el cuidado de enfermos.

2. Un requisito previo para la contratación de colaboradores académicos es normalmente la posesión de una formación universitaria completa, aparte de los requisitos de carácter general.

3. El apartado 1 es igualmente de aplicación a los colaboradores en Artes.

#### *Artículo 54. Personal con responsabilidades médicas*

Las personas empleadas en una institución de enseñanza superior, cuya ocupación fundamental implique responsabilidades médicas, dentales o veterinarias, pero que no sean profesores o ayudantes de enseñanza superior, estarán considerados en el mismo nivel que los agregados en Ciencias en todo lo referente a sus funciones legítimas y a la participación.

#### *Artículo 55. Profesores encargados*

Para completar el programa académico podrán nombrarse profesores encargados. Los profesores encargados ejercen de forma independiente las funciones docentes asignadas. El nombramiento para este puesto habrá de ser remunerado, salvo cuando la carga de trabajo derivada del mismo haya sido incluida previamente en los deberes oficiales asignados a una persona inicialmente empleada en los servicios públicos.

#### *Artículo 56. Profesores con cometidos especiales*

Cuando la transmisión de conocimientos teóricos y prácticos no requiera fundamentalmente las cualificaciones de un profesor numerario, podrá relegarse esa función a profesores con cometidos especiales (a plena dedicación).

#### *Artículo 57. Tutores*

La legislación de los Länder podrá establecer disposiciones sobre los tutores. Tendrán la responsabilidad de asistir en sus estudios a los estudiantes y a los grupos de estudios, dentro del marco de las directrices educativas. Estarán asignados a un departamento y estarán bajo la jurisdicción departamental de un profesor o de un ayudante de enseñanza superior. Su nombramiento se efectuará con el consentimiento del profesor o del ayudante de enseñanza superior.

## Capítulo 4

### ORGANIZACION Y ADMINISTRACION DE LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR

#### Sección 1. Administración autónoma y administración estatal

##### *Artículo 58. Situación legal de las instituciones de enseñanza superior.*

1. Las instituciones de enseñanza superior son organismos corporativos de Derecho Público y, al mismo tiempo, instituciones públicas. Tienen derecho a una administración autónoma dentro de un marco legal.
2. Las instituciones de enseñanza superior promulgan sus propias normas básicas, que requieren la aprobación del Länd. Las condiciones en que podrá denegarse dicha aprobación habrán de establecerse por Ley.
3. La institución de enseñanza superior ejercerá sus responsabilidades, en la medida en que a la vez se vean involucradas cuestiones de interés público, a través de una administración centralizada.

##### *Artículo 59. Supervisión*

1. El Länd ejercerá una supervisión legal. Los medios para tal supervisión legal serán establecidos por Ley.
2. En la medida en que las instituciones de enseñanza superior ejerzan funciones de carácter público, especialmente en la administración del personal, la administración de la economía, presupuestos y finanzas, y el cuidado de enfermos, habrá de establecerse una supervisión más estricta. Lo anterior será también de aplicación en la medida en que las instituciones ejerzan responsabilidades en la fijación de la capacidad educativa y en el establecimiento de cuotas de admisión.

##### *Artículo 60. Cooperación entre el Land y la institución de enseñanza superior*

La cooperación entre el Land y la institución de enseñanza superior habrá de regularse mediante Ley, especialmente en las siguientes materias:

1. Las normas que han de regir la enseñanza general y los exámenes en la enseñanza superior.
2. La constitución, modificación y disolución de departamentos, zonas de estudio, instalaciones académicas, unidades operativas y comités conjuntos.
3. La planificación de la enseñanza superior.
4. La propuesta de votación para la institución de enseñanza superior, con arreglo a lo dispuesto en el artículo 62, apartado 3.

#### Sección 2. Organización

##### *Artículo 61. Principios generales de organización*

1. Tanto los organismos centrales como los departamentales tienen facultades para tomar decisiones. Para aquellas instituciones de enseñanza superior que posean instalaciones en diversas localidades, la legislación del Länd podrá disponer la creación de organismos locales especiales con facultades decisorias, cuando ello parezca necesario debido al tamaño y a la distancia geográfica entre las instalaciones. Según lo disponga o permita la presente Ley, habrá otras unidades organizativas que posean facultades decisorias.

2. Los organismos colegiados deberán restringir sus funciones asesoras o decisorias a materias de importancia básica. Cuando la naturaleza de la cuestión lo permita, deberá delegarse la ejecución de las mismas al presidente de la junta, de conformidad con las disposiciones más detalladas de la legislación de los Länder.

3. La legislación de los Länder promulgará disposiciones sobre acuerdos en materias urgentes.

#### *Artículo 62. Dirección de la Universidad*

1. La institución de enseñanza superior poseerá un director a plena dedicación, elegido al menos por un plazo de cuatro años. Dirigirá la institución de modo independiente, preservará el orden y ejercerá la autoridad en aquellos campos en los que no exista otra autoridad competente. Presentará un informe anual sobre la medida en que la institución esté cumpliendo sus responsabilidades.

2. El puesto de director de la institución de enseñanza superior podrá ser reemplazado por un consejo de administración electivo, en el que habrá al menos un miembro a plena dedicación, el funcionario de más categoría de la administración deberá pertenecer al consejo, por razón de su cargo. Las disposiciones de la presente Ley, válidas para los organismos institucionales rectores y otras juntas, no serán de aplicación a este consejo de administración.

3. El director o los miembros electivos del consejo de administración de la institución de enseñanza superior serán elegidos por un período de tiempo limitado en base a una votación organizada por un organismo institucional central, y serán nombrados por la autoridad competente con arreglo a la legislación del Land. No habrá posibilidad de revocación.

4. Una persona podrá ser nombrada director a plena dedicación o miembro a plena dedicación del consejo de administración de la institución de enseñanza superior, si tiene terminados los estudios universitarios y si, en razón a sus varios años en un puesto de responsabilidad profesional, pueda esperarse que esté cualificada para desempeñar las responsabilidades del puesto.

5. El Land podrá establecer excepciones a lo anterior, en cuanto a aquellas instituciones de enseñanza superior cuyo tamaño no requiera un director a plena dedicación.

#### *Artículo 63. Responsabilidades de los organismos colegiados centrales*

1. Deberá constituirse un organismo institucional y central para la promulgación de las normas básicas y para la elección de la administración institucional. También podrá asignarse a este organismo la resolución de otras cuestiones no directamente relacionadas con la investigación, los proyectos para el desarrollo de las letras, la enseñanza y el nombramiento de profesores.

2. Deberá constituirse especialmente otro organismo institucional central con las siguientes funciones:

- 1) Establecer conclusiones sobre el plan de desarrollo institucional y sobre la planificación de los recursos.
- 2) Establecer conclusiones en relación con la presentación de una propuesta presupuestaria.
- 3) Establecer conclusiones en relación con la fijación de cuotas de admisión.
- 4) Establecer conclusiones en relación con la creación, modificación y disolución de departamentos, zonas de estudio, instalaciones académicas, unidades operativas y comités conjuntos.
- 5) Tomar decisiones de importancia básica en materias de investigación y de estímulo para las nuevas generaciones en el campo de las Artes y las Ciencias.

- 6) Establecer conclusiones o formar opiniones en relación con las orientaciones para los exámenes de enseñanza superior.
  - 7) Establecer conclusiones o formar opiniones sobre las sugerencias para el nombramiento de profesores.
3. Las funciones enumeradas en el apartado 2 podrán ser asignadas también a varios organismos institucionales centrales. En aquellas instituciones cuyo tamaño no justifique la constitución de varios organismos institucionales, la legislación de los Länder podrá disponer que el ejercicio de las funciones descritas en los apartados 1 y 2 sea desempeñado por un único organismo institucional central. Son también organismos institucionales centrales, los organismos institucionales locales especiales constituidos de conformidad con el artículo 61, apartado 1, párrafo 1.

#### *Artículo 64. Los departamentos*

1. El departamento es la unidad organizativa básica de la institución de enseñanza superior; ejercer las responsabilidades de la institución en la esfera de su particular competencia, sin interferirse en la responsabilidad general de la institución ni en las competencias de los organismos institucionales centrales. El departamento garantiza que sus miembros, sus instalaciones académicas y sus unidades operativas tienen capacidad para cumplir sus obligaciones respectivas, dentro del marco de la planificación de los recursos.
2. Son órganos del departamento el consejo departamental y el presidente del departamento.
3. El consejo departamental tiene competencia sobre todas aquellas cuestiones relacionadas con la investigación y la enseñanza en el departamento, que no sean competencia del presidente del departamento con arreglo a la legislación del Länd.
4. El presidente del departamento es el presidente del consejo departamental. El presidente del departamento ejecuta las decisiones del consejo departamental y dirige de forma independiente las actividades del departamento. De conformidad con los criterios de planificación de los recursos, determina la distribución de los colaboradores del departamento en Ciencias, Artes y demás campos, salvo que ya hubieran sido destinados a una concreta sección o unidad del departamento.
5. Para el puesto de presidente del departamento habrá de ser nombrado un profesor que pertenezca al consejo departamental.
6. La legislación de los Länder podrá establecer excepciones a lo aquí dispuesto para aquellas instituciones de enseñanza superior cuyo tamaño no justifique la creación de departamentos.

#### *Artículo 65. Comités conjuntos, equipos de estudios*

1. Podrán constituirse comités conjuntos para aquellas funciones que requieran la cooperación de varios departamentos, con arreglo a criterios más detallados establecidos en la legislación de los Länder. Los comités conjuntos sólo poseerán facultades decisorias cuando así lo determine la legislación de los Länder.
2. Para el desarrollo y reforma de aquellos estudios en los que se integren cursos de varios departamentos, así como para planificar y garantizar una sincronización en los planes de estudio de dichos cursos, la legislación de los Länder podrá establecer unas unidades organizativas especiales, pudiendo ponerse a disposición de esos equipos de estudios las instalaciones de los departamentos participantes.

#### *Artículo 66. Servicios académicos y unidades operativas*

1. Podrán constituirse servicios académicos y unidades operativas bajo la jurisdicción de uno o más departamentos, siempre que los recursos y el personal del

departamento puedan ponerse a su disposición en la medida suficiente para que puedan llevar a cabo la función asignada. Controlarán el nombramiento de los colaboradores en Ciencias, Artes y otros campos, así como los recursos a ellos asignados. La legislación de los Länder, o las autoridades competentes con arreglo a los criterios legales de los Länder, podrán delegar en ellos otras facultades decisorias.

2. Los servicios académicos y las unidades operativas podrán también existir o constituirse fuera de un departamento, en la medida en que resulte práctico con respecto a su función, tamaño y dotación (servicios centrales). Funcionarán bajo la jurisdicción del director de la institución o de un organismo institucional central.

3. Los servicios académicos serán normalmente administrados por un organismo rector colegiado, por tiempo restringido, o colegiado, y por tiempo restringido.

4. Los servicios médicos se consideran unidades operativas de conformidad con lo dispuesto en el apartado 1, párrafo 1, o en el apartado 2. Lo dispuesto en el apartado 3 es aplicable también a los servicios médicos que abarquen áreas de responsabilidad asignadas a diversos médicos independientes. Por lo demás, la organización y administración de los servicios médicos podrá ser regulada independientemente de las disposiciones de la presente Ley, en la medida en que así lo exijan los intereses del cuidado de los enfermos.

### **Sección 3. Planificación institucional.**

#### *Artículo 67. Planes para el desarrollo de la Universidad y previsión de dotaciones*

1. Toda institución de enseñanza superior deberá redactar un plan a largo plazo de desarrollo institucional, actualizándolo regularmente. Dicho plan deberá indicar las funciones y el desarrollo previsto de las unidades organizativas de la institución en cuanto a investigación, enseñanza, servicios y administración. Deberá identificar los campos en que deberá concentrarse principalmente la investigación, así como la capacidad educativa existente y la deseada de los diversos estudios concretos. Los planes de desarrollo institucional serán documentos que servirán de base para la redacción y modificación del plan institucional general (artículo 68) y para el establecimiento de cuotas de admisión (artículos 29 y 30). Habrán de señalarse en dicho plan las sugerencias de la institución de enseñanza superior que difieran del plan institucional general.

2. La institución de enseñanza superior, de conformidad con el plan de desarrollo institucional deberá redactar y rectificar los planes de dotación para sus unidades organizativas, con la colaboración de las mismas.

#### *Artículo 68. Plan general de la enseñanza superior*

El Länd deberá redactar y rectificar un plan general a largo plazo para la enseñanza superior, de conformidad con los objetivos señalados en el artículo 4, después de consultar conjuntamente a las instituciones de enseñanza superior del Länd, y de conformidad con su planificación financiera a largo plazo. El plan maestro de enseñanza superior indicará el nivel actual de expansión y el desarrollo previsto del sistema educativo superior y de cada una de las instituciones del Länd.

#### *Artículo 69. Principios comunes de la planificación*

1. Al redactar y al rectificar los planes de desarrollo institucional y el plan maestro de la enseñanza superior para el Länd, habrá de tomarse en consideración el Plan-Marco conjunto a que se refiere el artículo 5 de la Ley para Ayuda a las Construcciones Universitarias, así como los principios para la determinación y establecimiento de la capacidad educativa (artículo 29). Además habrán de observarse los requisitos sobre disposición espacial y los establecidos para la planificación de los Länder.

2. El Länd deberá establecer unos principios generales, unas orientaciones y unos modelos para los planes de desarrollo institucional y de dotación. Los planes de dotación habrán de estructurarse de forma que resulte posible la determinación de los costes derivados de cada tipo de estudios, así como una comparación de costes entre las instituciones de enseñanza superior.

## Capítulo 5

### RECONOCIMIENTOS OFICIALES

#### *Artículo 70. Reconocimiento de los establecimientos*

1. Aquellos establecimientos del sistema educativo que no se consideren establecimientos oficiales con arreglo a la legislación de los Länder, podrán obtener el status de institución de enseñanza superior autorizada oficialmente, de conformidad con las disposiciones más detalladas de la legislación de los Länder, cuando se garantice que:

- 1) La enseñanza está orientada hacia el objetivo descrito en el artículo 7;
- 2) existan en el establecimiento una mayoría de cursos simultáneos o sucesivos, bien independientes o conectados con otros establecimientos del sistema educativo, o bien estén previstos dentro del marco de un plan de expansión; esto no es aplicable a aquellos departamentos en los que la estructura de la mayoría de los cursos no esté basada en el desarrollo académico o en el respectivo campo profesional;
- 3) los alumnos solicitantes cumplen los requisitos de admisión establecidos para una institución oficial de enseñanza superior de categoría equivalente;
- 4) el personal docente a plena dedicación posea las cualificaciones para su nombramiento exigidas para actividades similares en las instituciones oficiales de enseñanza superior, y,
- 5) los miembros del establecimiento participen en la organización de los estudios aplicando los principios establecidos en la presente Ley.

2. En los establecimientos eclesiásticos podrán permitirse excepciones a las cualificaciones individuales señaladas en el apartado 1, con arreglo a las disposiciones más detalladas de la legislación de los Länder, siempre que se garantice que la enseñanza allí impartida sea equivalente a la de una institución oficial de enseñanza superior.

3. Una institución de enseñanza superior autorizada oficialmente podrá celebrar exámenes de enseñanza superior y otorgar títulos universitarios, de conformidad con las disposiciones más detalladas de la legislación de los Länder. Una formación completada en una institución de enseñanza superior oficialmente autorizada, constituya una formación completa en el sentido que le otorga la presente Ley.

4. Las instituciones de enseñanza superior oficialmente autorizadas de un Länd, deberán participar en las consultas conjuntas para la redacción del plan general de enseñanza superior, a que se refiere el artículo 68. Los miembros de las instituciones de enseñanza superior oficialmente autorizadas podrán participar en los comités para la reforma educativa (artículo 9). Las instituciones de enseñanza superior oficialmente autorizadas serán incluidas, a petición propia, en el organismo central de distribución de vacantes (artículo 31).

5. Las instituciones de enseñanza superior oficialmente autorizadas podrán trabajar conjuntamente con las instituciones oficiales, siendo de aplicación lo dispuesto en el artículo 6.

### *Artículo 71. Reconocimiento de títulos*

Durante un período de transición de diez años a partir de la entrada en vigor de las disposiciones establecidas en el artículo 72, apartado 1, los títulos otorgados en un programa de formación para el servicio público, podrán ser considerados equivalentes a los títulos profesionales de similar valor, de conformidad con las disposiciones más detalladas de la legislación de los Länder, si para su concesión ha sido necesaria una formación en un establecimiento que cumpla lo dispuesto en el artículo 70, apartado 1, números 1, 3 y 5.

## **Capítulo 6**

### **ADAPTACION DE LA LEGISLACION DE LOS LÄNDER**

#### *Artículo 72. Plazos para la adaptación*

1. Dentro de los tres años siguientes a la entrada en vigor de la presente Ley, los Länder deberán haber promulgado una legislación conforme a las disposiciones de los capítulos 1 a 5; lo dispuesto en el artículo 48, apartado 2, y en el artículo 51 entrará en vigor inmediatamente .

2. Los Länder estarán obligados a regular sus normas de acceso a la enseñanza superior dentro de un período de tiempo razonable, ajustándolas al marco de disposiciones establecidas en los artículos 29 a 35; lo más pronto, para el semestre de invierno de 1977-78, y lo más tarde, cuando entre en vigor la legislación de los Länder promulgada conforme a lo dispuesto en el apartado 1; lo dispuesto en el artículo 8, apartado 1, en los artículos 9, 10 y 11, y en el artículo 12, apartado 1, números 1, 2, 5, 6, 7 y 8 del Convenio Oficial sobre Vacantes de Acceso, de 20 de octubre de 1975, habrá de aplicarse con arreglo a los criterios establecidos en las correspondientes directrices de la presente Ley. En tanto sea necesaria la existencia de disposiciones transitorias para la aplicación del proceso especial de selección (artículo 33), podrán promulgarse disposiciones alternativas no conformes a lo dispuesto en el artículo 33, apartado 2 y 3, en las que se garantice a todo solicitante la posibilidad de ser elegido dentro de un determinado plazo, y que tal posibilidad aumente con arreglo al nivel de las cualificaciones demostradas por el solicitante, tal como dispone el artículo 27. Las disposiciones más detalladas de los Länder, que han de promulgarse según disponen los párrafos 1 y 2 anteriores, habrán de ajustarse a las necesidades del sistema de distribución centralizada de las vacantes de estudios. Si esas disposiciones de adaptación de los Länder no estuvieran promulgadas antes del 30 de junio de 1979, o si tales disposiciones expiraran sin haber sido reemplazadas, el ministro federal competente, con el consentimiento del Bundesrat, promulgará por decreto las disposiciones apropiadas al caso.

3. Lo dispuesto en el artículo 17, apartados 2 a 4, habrá de entrar en aplicación, como más pronto, para los estudiantes que hayan empezado su educación con arreglo a orientaciones educativas conformes a lo dispuesto en el artículo 11, y como más tarde, dos años después de la entrada en vigor de la presente Ley. Para los estudiantes que hayan empezado su educación con anterioridad a dichas fechas, no se modificarán las disposiciones vigentes de la legislación de los Länder en relación con la excesiva duración de los estudios.

#### *Artículo 73. Disposiciones contrarias*

1. En las instituciones de enseñanza superior que ofrezcan exclusivamente educación continuada, así como en las instituciones especializadas con un reducido número de estudiantes, podrán tomarse disposiciones que no sean conformes a

las directrices establecidas en la presente Ley, siempre que así lo exija la particular estructura y función de tales instituciones.

2. En aquellas instituciones oficiales de enseñanza superior que tengan programas de formación destinados exclusivamente al servicio público, los Länder podrán promulgar disposiciones que no sean conformes a lo establecido en la presente Ley, cuando así lo exija la especial estructura y función de tales instituciones. Deberá cumplirse, no obstante, lo dispuesto en el artículo 70, apartado 1, números 1, 3 y 5.

3. Como medida de transición, la legislación de los Länder podrá establecer normas contrarias a lo dispuesto en el artículo 38, apartados 2 a 5, si es de aplicación lo establecido para Universidades polivalentes en el artículo 74, apartado 4. En tal caso, deberá establecerse que los funcionarios públicos que sean trasladados con arreglo al artículo 75, apartado 4, no pertenezcan al grupo que ha de formarse de conformidad con el artículo 38, apartado 2, número 1, o asegurarse de alguna forma que no vayan a computarse sus votos al calcular la mayoría entre profesores que establece el artículo 38, apartado 3, párrafo 2 y apartado 5, al menos en cuanto a las decisiones directamente relacionadas con la investigación, los proyectos de desarrollo en las letras, y el nombramiento de profesores con los requisitos señalados en el artículo 44, apartado 1, número 4, a).

#### *Artículo 74. Experimentos con el programa educativo de ciclo único en estudios jurídicos*

Los Länder podrán hacer excepción de lo dispuesto en la presente Ley, cuando así lo exija la experimentación de programas de formación, a que se refiere el artículo 56 de la Ley Judicial Alemana.

#### *Artículo 75. Disposiciones para el período de transición*

1. El paso del personal científico de una institución de enseñanza superior al status legal previsto en la presente Ley, se regirá por la legislación promulgada con arreglo al artículo 72, apartado 1, según los criterios que a continuación se establecen:

1. Los profesores y adjuntos numerarios, los profesores con status de funcionarios públicos en instituciones de Letras y Ciencias, así como los directores (y profesores) de departamentos que hayan sido dotados del status de funcionamientos públicos vitalicios, los jefes (y profesores) de departamentos, y los asesores (y profesores) científicos pasarán al status legal de profesores en calidad de funcionarios públicos vitalicios.

2. Los funcionarios públicos, que en el momento en que entre en vigor la legislación promulgada con arreglo al artículo 72, apartado 1, ejerza su principal ocupación exclusiva o primordialmente en una institución de enseñanza superior, tal como establece el artículo 43, apartado 1, y posean todos los requisitos para el nombramiento, pasarán en el plazo de dos años, con su consentimiento, al status de funcionarios públicos en calidad de profesores, siempre que así lo permitan sus cualificaciones, las necesidades de los departamentos respectivos, y los recursos de los presupuestos del Länd; no existirá un derecho legal a dicho traslado. Si dichas personas no pasan al status de funcionarios públicos en calidad de profesores o a otro puesto, permanecerán en su anterior categoría.

4. Los funcionarios públicos cuya principal ocupación, en la fecha de entrada en vigor de la legislación promulgada con arreglo al artículo 72, apartado 1, fuera de la enseñanza en un instituto técnico o un curso equivalente en una Universidad polivalente, podrán, dentro del marco de ese traslado, quedar exceptuados de las cualificaciones que exige para su nombramiento el artículo 44, apartado 1, números 3 y 4 b), si pueden demostrar una función cualificadora en un instituto técnico o en una Universidad polivalente.

5. Los funcionarios públicos que, en el momento en que entre en vigor la legislación promulgada con arreglo al artículo 72, apartado 1, ejerzan su principal ocupación en la forma definida en el artículo 47, en una institución de enseñanza superior y cumplan los requisitos para su nombramiento como ayudantes de enseñanza superior, serán trasladados a petición propia a un puesto en calidad de ayudantes de enseñanza superior, siempre que así lo permitan sus cualificaciones, la necesidad de provisión de vacantes en los departamentos respectivos, y los recursos presupuestarios del Länd; no existirá un derecho a dicho traslado. Si tales personas no son trasladadas a un puesto con el «status» de ayudante de enseñanza superior, en calidad de funcionarios públicos o a cualquier otro puesto, deberán permanecer en su anterior categoría.

6. Los funcionarios públicos que, en el momento en que entre en vigor la legislación promulgada con arreglo al artículo 72, apartado 1, ejerzan su principal ocupación en la forma definida en el artículo 43, apartado 1, en una institución de enseñanza superior y no reúnan los requisitos para ser nombrados profesores, así como los demás funcionarios públicos que estén empleados en una institución de enseñanza superior y no reúnan los requisitos para ser profesores, permanecerán en su anterior condición, salvo que sean trasladados a otro puesto.

7. La legislación de los Länder determinará la situación legal en cuanto a participación de aquellos funcionarios públicos que permanezcan en su anterior condición, con arreglo a lo dispuesto en los apartados 3, 5 y 6. Las asociaciones con miembros concretos de las instituciones, derivadas de una función oficial, deberán extinguirse.

8. Los funcionarios públicos con «status» vitalicio o probatorio, que se supone ejercen sus funciones principalmente con arreglo al artículo 53, serán trasladados a unos puestos en calidad de agregados en artes y ciencias, preservándoles la integridad de sus emolumentos.

#### *Artículo 76. Preservación de la integridad de los emolumentos en casos de jubilación*

1. El derecho de los profesores y numerarios a ser exonerados de sus obligaciones oficiales una vez alcancen una determinada edad (jubilación del servicio), vigente en el momento en que entre en vigor la legislación promulgada con arreglo al artículo 72, apartado 1, permanecerá sin modificación. Lo anterior será asimismo de aplicación en caso de cambio de patrono. En tales casos, los salarios y asignaciones familiares, después de la jubilación, quedarán garantizados con base en la legislación salarial y sobre funcionarios públicos vigente en el momento en que entre en vigor la legislación promulgada con arreglo al artículo 72, apartado 1. A estos efectos, se computará el salario base, en relación con el nivel de antigüedad que pudiera haberse alcanzado en el momento de la jubilación. También será de aplicación lo dispuesto en el artículo VII, apartado 1, núms. 1 y 2 de la Segunda Ley sobre Uniformidad y Reorganización de los Derechos Salariales de la Nación y de los Länder de 23 de mayo de 1975 (Ley Fed. 1. S. 1173), recientemente modificada por la Ley sobre Estructura del Presupuesto de 18 de diciembre de 1975 (Ley Fed. 1. S. 3091).

2. El apartado 1 no será de aplicación si así lo solicita el profesor. Esta solicitud sólo podrá efectuarse antes de que el profesor se haya jubilado. Si el profesor fallece antes de que hubiera sido exonerado del servicio, y sin que hubiera presentado una solicitud según lo dispuesto en los párrafos 1 y 2, las asignaciones familiares se computarán en tal caso con arreglo al nivel salarial en el que hubiera estado últimamente clasificado el profesor.

3. Permanecerá sin modificación la situación legal de los funcionarios públicos, jubilados o exonerados del servicio con anterioridad a la entrada en vigor de la legislación promulgada con arreglo al artículo 72, apartado 1, acogidos a lo dispuesto en el capítulo 1, sección V, título 3, de la Ley Básica sobre Derechos de los Funcionarios Públicos en su redacción actual, así como la de las personas a cargo de tales funcionarios públicos que tengan derecho a una asignación en dicha fecha.

4. Lo dispuesto en los apartados 1 y 2 será de aplicación a los profesores empleados en instituciones de enseñanza superior de las Fuerzas Armadas (Bundeswehr) con un puesto de carácter civil, que hubieran renunciado a su «status» de funcionarios públicos en calidad de profesores o adjuntos numerarios en el territorio del Länd, con objeto de trasladarse a dicho puesto, y que acepten un puesto similar con «status» de funcionario público en una institución de las Fuerzas Armadas, una vez entre en vigor la presente Ley. La legislación salarial y sobre funcionarios públicos vigente en el momento de renunciar a su condición de funcionarios públicos en calidad de profesores en el territorio del Länd, será el factor determinante a que se refiere el apartado 1, párrafo 2.

## Capítulo 7

### MODIFICACION DE LEYES FEDERALES DISPOSICIONES FINALES

#### *Artículo 77. Modificación de la Ley-Marco sobre Derechos de los Funcionarios Públicos*

La Ley-Marco sobre Derechos de los Funcionarios Públicos, en la redacción publicada el 17 de julio de 1971 (Ley Fed. S. 1025), recientemente modificada por la Ley sobre Estructura Presupuestaria de 18 de diciembre de 1975 (Ley Fed. 1 S. 3091), quedará modificada de la forma siguiente:

1. Se suprimirá el artículo 3, apartado 1, párrafo 1, núm. 4 c); en el núm. 4 b) se pondrá un punto después de la palabra «debe» y se suprimirá la palabra «o».

2. En el artículo 4, apartado 2, se incluirá la siguiente frase como párrafo 2: «En el caso de que sean considerados funcionarios públicos los profesores o ayudantes de enseñanza superior que no posean la nacionalidad alemana, con arreglo al artículo 116 de la Constitución, podrán establecerse excepciones por otras razones.»

3. En el artículo 96 se incluirá el siguiente apartado 3:

«Los directores de las instituciones de enseñanza superior y los miembros a plena dedicación de los consejos de administración que hayan sido nombrados en su calidad de funcionarios públicos de carrera, podrán jubilarse una vez finalizado su cargo o cuando alcancen la edad límite, sólo en el caso de que hubieran desempeñado diez años de servicios como funcionarios públicos o hubieran pasado del «status» de funcionario público vitalicio al «status» de funcionario público de carrera.»

4. El título del artículo 105 pasará a ser: «Profesores y ayudantes de enseñanza superior con «status» de funcionarios públicos.»

5. El artículo 105 se redactará de la siguiente forma:

**Artículo 105.** Las disposiciones de la presente Ley serán aplicables a los profesores y ayudantes de enseñanza superior, salvo que la Ley-Marco para la enseñanza superior disponga otra cosa.»

6. Se suprimirán los artículos 106 y 114.

7. El artículo 125, apartado 2, quedará redactado en la siguiente forma:

«2. Lo dispuesto en el apartado 1, párrafos 2 y 3, no será de aplicación cuando un soldado de carrera o un miembro del cuerpo de defensa civil es nombrado funcionario público, con posibilidad de revocación para el servicio preparatorio, o con objeto de formarse como funcionario de policía, o como funcionario público en servicio activo, como bombero profesional. Lo dispuesto en el apartado 1, párrafo 2, tampoco será de aplicación cuando un soldado de carrera o profesional sea nombrado funcionario público de carrera, como profesor o ayudante de enseñanza superior en una institución de enseñanza superior oficialmente autorizada o registrada y cuyo perso-

nal esté empleado por el gobierno federal. En tales casos será de aplicación lo dispuesto en el artículo 49, párrafo 2, y en el artículo 124. Los párrafos 1 y 3, así como el apartado 1, párrafo 4, no serán aplicables a un soldado de carrera que esté en posesión de los documentos de clasificación.»

#### *Artículo 78. Modificación de la Ley Federal de Funcionarios Públicos*

En la Ley Federal de Funcionarios Públicos, redacción publicada el 17 de julio de 1971 (Ley Fed. 1 S. 1181), recientemente modificada por la Ley sobre Estructura Presupuestaria de 18 de diciembre de 1975 (Ley Fed. 1 S. 3091), después de la sección VII, deberá incluirse la siguiente sección:

#### **«Sección VIIa. Dirigentes de las instituciones de enseñanza superior, profesores y ayudantes de enseñanza superior**

Artículo 176a. Los funcionarios públicos que ocupen puestos de directores, miembros a plena dedicación de consejos de administración, profesores y ayudantes de enseñanza superior en una institución de enseñanza superior que haya recibido la calificación, por la ley del Länd, de institución oficialmente autorizada, y cuyo personal esté integrado en el servicio federal, se convertirán inmediatamente en funcionarios federales.

2. Los funcionarios públicos que ocupen puestos de directores, miembros a plena dedicación de consejos de administración y profesores, cuyos cargos sean de duración limitada, serán nombrados funcionarios públicos de carrera por un período de seis años; en cuanto a los funcionarios públicos que sean ayudantes de enseñanza superior, será de aplicación lo dispuesto en el artículo 48 de la Ley-Marco para la enseñanza superior.

3. Para los funcionarios públicos de carrera nombrados, serán de aplicación las disposiciones relativas a los funcionarios públicos vitalicios, salvo que por ley se disponga otra cosa. Serán destituidos una vez cumplido el término de su mandato.

4. Los funcionarios públicos, directores y miembros de consejos de administración que hayan sido nombrados en calidad de tales funcionarios públicos de carrera estarán obligados, una vez cumplido el primer término de su mandato, a continuar en su calidad actual mediante renovado nombramiento como funcionarios públicos de carrera; si no cumplen esa obligación, serán destituidos una vez cumplido el primer término de su mandato. Como excepción a lo dispuesto en el apartado 2, párrafo 2, deberán jubilarse al cumplir el término de su mandato o cuando hayan alcanzado la edad límite, si han servido al menos durante diez años como funcionarios públicos con ingresos oficiales, o en el servicio oficial como militares de carrera, o si han sido nombrados funcionarios públicos de carrera, pasando del servicio oficial como militares de carrera.

5. Las disposiciones de la presente Ley se aplicarán también a los funcionarios públicos, profesores y ayudantes de enseñanza superior, salvo que se disponga otra cosa en las correspondientes disposiciones aplicables de los artículos 43 a 50 y 52 de la Ley-Marco para la enseñanza superior y salvo los casos señalados en el apartado 3, párrafo 2, en el artículo 51 de la misma Ley-Marco.»

#### *Artículo 79. Modificación de la Ley Federal de Salarios*

El siguiente párrafo se incluirá en el artículo 50 de la Ley Federal de Salarios, en la redacción establecida por el artículo 1 de la Segunda Ley sobre Uniformidad y Reorganización de los Derechos Salariales en la Nación y en los Länder de 23 de mayo de 1975 (Ley Fed. 1 S. 1173), recientemente modificada por la Ley sobre Estructura Presupuestaria de 18 de diciembre de 1975 (Ley Fed. 1 S. 3091):

«La prestación regular de enseñanza se fijará en términos de horas semanales

empleadas en sesiones individuales de instrucción y se graduará con arreglo al alcance de la función docente. La remuneración docente quedará garantizada por cuatro horas semanales como máximo.»

#### **Artículo 80. Modificación de la Ley sobre Ayuda a la Construcción de Universidades**

La Ley sobre Ayuda a la Construcción de Universidades de 1 de septiembre de 1969 (Ley Fed. 1 S. 1556), recientemente modificada por la Ley Modificadora de la Legislación sobre Gastos de Comunidades de 23 de diciembre de 1971 (Ley Fed. 1 S. 2140), quedará modificada en lo siguiente:

1. a) En el artículo 2, núm. 4, el punto será sustituido por un punto y coma.
- b) Se añadirá el siguiente núm. 5 al artículo 2: «5. Deberán observarse los principios fundamentales y objetivos sobre distribución espacial y planificación de los Länder».
2. a) En el artículo 10, el punto que sigue al párrafo 2 será sustituido por un punto y coma.
- b) En el párrafo 2 se añadirá la siguiente frase: «la nación y los Länder deberán indicar separadamente en sus presupuestos los medios destinados a la ampliación y nueva construcción de instituciones de enseñanza superior».

#### **Artículo 81. Convenios con las Iglesias**

Los convenios con las iglesias no se verán modificados por la presente Ley.

#### **Artículo 82. Cláusula sobre Berlín**

La presente Ley, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 13, apartado 1, de la Ley de Tercera Cesión de 4 de enero de 1952 (Ley Fed. 1.S.1.) es válida también para el Länd de Berlín. Las disposiciones legales promulgadas con arreglo a lo dispuesto en la presente Ley son válidas en el Länd de Berlín, de conformidad con el artículo 14 de la Tercera Ley de Traspaso de Competencias.

#### **Artículo 83. Fecha de entrada en vigor**

La presente Ley entrará en vigor al siguiente día de su promulgación.  
La anterior Ley queda proclamada por el presente documento.

Bonn, 26 de enero de 1976.

**Presidente Federal, Scheel.**  
**Canciller Federal, Schmidt.**

**Ministro Federal de Educación y Ciencia, Helmut Rohde.**

**Ministro Federal del Interior, Werner Maihofer**

# Actualidad educativa

## COMUNIDAD ECONOMICA EUROPEA

### **Programa para explicar a los niños el Mercado Común**

Más de tres millones de libras esterlinas se dedicarán a explicar a los niños el Mercado Común si los ministros de Educación de los Nueve aprueban las proposiciones de la Comisión Europea de la Comunidad Económica Europea.

Según estas proposiciones todos los niños menores de dieciocho años recibirán lecciones sobre los fines e historia de la Comunidad. Se les explicará cómo funciona la Comunidad y cómo ésta influye en sus vidas y en el resto del mundo.

Las proposiciones fueron presentadas por el comisario de Educación de la Comunidad, señor Guido Brunner, en respuesta al acuerdo alcanzado por los ministros de Educación en 1976 sobre la introducción de la «dimensión europea» en las escuelas de los países de la C.E.E.

El señor Brunner señaló que se debería estimular el estudio de la Comunidad en todas las escuelas, así como introducir en los programas de formación de los futuros maestros dicho estudio.

El objetivo es procurar que todos los alumnos de cada Estado miembro adquieran un conocimiento elemental de las instituciones comunitarias en la enseñanza primaria y secundaria. Las proposiciones reconocen que esta enseñanza debería adaptarse a los diferentes países y escuelas.

El programa comenzará en 1980, si es aprobado por los ministros de Educación en su reunión del próximo otoño.

**(The Times Educational Supplement)**

## FRANCIA

### **Más dificultades a los**

Una circular del Ministerio del Interior amenaza con limitar el número de estudiantes extranjeros en las universidades francesas. La circular, preparada conjuntamente con

**candidatos  
extranjeros  
en las  
Universidades  
francesas**

el Ministerio de Asuntos Exteriores y el Ministerio de Enseñanza Superior, hace más difícil las condiciones de estudio para los estudiantes extranjeros. En el futuro, sólo aquellos estudiantes cuya candidatura haya sido aceptada por una universidad francesa antes de abandonar su país, podrán cursar estudios en Francia.

De acuerdo con un decreto publicado en julio de 1974, todos los estudiantes extranjeros que deseen matricularse en una universidad francesa deben satisfacer tres condiciones. Deben estar en posesión del título equivalente al Bachillerato, deben conocer suficientemente la lengua francesa y deben contar con el aval del director del Departamento de Francés de su universidad de origen.

La nueva circular, que entrará en vigor el próximo octubre, endurece estas condiciones. No se otorgará permiso de residencia a los estudiantes extranjeros que no presenten la carta de aceptación de una universidad francesa. Los candidatos deben además demostrar que poseen recursos económicos equivalentes, al menos, a las ayudas concedidas por el gobierno francés.

Se establecen ciertas excepciones en el caso de candidatos procedentes de los países del Mercado Común, de Marruecos, Argelia y Estados africanos francófonos.

En el futuro los estudiantes extranjeros no podrán cambiar de carrera. Los permisos de residencia sólo serán válidos en la medida en que los estudiantes cursen la carrera que eligieron al tiempo de su inscripción.

El problema no es típico de Francia. Otros países como Alemania Federal, Gran Bretaña e Italia han introducido barreras a los candidatos procedentes de terceros países. El resultado ha sido una afluencia adicional de candidatos en la enseñanza superior francesa y la introducción de restricciones en un país en el que previamente no existieron.

Las cifras actuales sitúan el número de estudiantes extranjeros en 98.000, aproximadamente un 12 por 100 de todos los matriculados en las universidades francesas.

No sólo los estudiantes extranjeros se ven afectados por estas medidas. La selectividad amenaza a los estudiantes franceses. En la Universidad de París IV, ya se ha introducido la selectividad en base a los resultados obtenidos en la enseñanza secundaria. En la Universidad de París IX Dauphine, se ha propuesto la selectividad por sorteo para las carreras de económicas y administración empresarial.

**( The Times Higher Educational Supplement )**

**El porvenir  
del sistema**

«Deben arbitrarse los medios necesarios para el reciclaje de los maestros, de lo contrario el sistema educativo fran-

**educativo  
está vinculado  
a la  
formación  
de los  
maestros**

cés retrocederá en lugar de evolucionar al servicio de los jóvenes». Esta ha sido la advertencia lanzada por el señor Jean Ulysse, secretario general de la Conferencia de Presidentes de las Asociaciones de Profesores Especialistas, al finalizar una jornada nacional de reflexión.

Los profesores de enseñanza secundaria y de enseñanza superior no reciben un aprendizaje pedagógico ni al comienzo ni a lo largo de su carrera. Esta fue una de las conclusiones de la jornada de reflexión. Sólo los institutos de investigación sobre la enseñanza de las matemáticas (I.R.E.M.) desempeñan un papel de formadores, pero sus créditos se han visto reducidos este año.

Para los asistentes a la jornada de reflexión, la formación continua es «un derecho y una necesidad para todos los profesores». Su fin es asegurar al enseñante «un mejor conocimiento de su disciplina vinculada a los problemas contemporáneos, así como enseñarle a trabajar con personas que tienen una formación diferente», conducirlo «a conocer mejor la complejidad del trabajo pedagógico» (el trabajo en grupo, el fracaso escolar, la evaluación, etc.).

Durante la jornada se puso de relieve la oposición existente entre los defensores y detractores del papel de la universidad en la formación continua de los enseñantes. Ciertas asociaciones desconfían del Alma Mater.

El texto adoptado declara que «las estructuras de formación deben asociar a los profesores de la enseñanza primaria, de la secundaria y de la superior, la universidad, los grandes organismos de investigación y los responsables del Ministerio de Educación».

La Conferencia no puso en tela de juicio sus conclusiones de las jornadas de diciembre de 1977, en las que se declaraba necesario «un nivel mínimo obtenido a lo largo de cinco años de estudios después del bachillerato concluidos por un concurso nacional» y estimaba que la formación debería quedar «asegurada en el plano científico por la universidad».

**(Le Monde)**

**Los Sindicatos  
de profesores  
piden  
a los padres  
una  
explicación**

Los profesores de enseñanza primaria están cada vez más inquietos con el papel que el Gobierno ha asignado a las asociaciones de padres y profesores.

En la Conferencia anual del «Syndicat National des Instituteurs», el secretario general llamó la atención de los padres para que clarifiquen sus posturas. Declaró: «No pueden insistir en tener relaciones más estrechas con la escuela y, al mismo tiempo, tratar de engañar a los profesores y a las organizaciones de profesores».

El reconocimiento oficial de las asociaciones de padres y profesores, formaba parte de la reforma Haby de enseñanza secundaria. Las primeras se constituyeron el invierno pasado y las elecciones tuvieron lugar en febrero para decidir la composición política de los nuevos órganos.

A diferencia de Gran Bretaña, en Francia las asociaciones de padres y profesores están organizadas según líneas políticas. Entre las más fuertes está la «Fédération des Conseils de Parents d'Élèves» o «Fédération Cornec», fundada en 1945. Su rival es la «Fédération Lagande», políticamente muy cerca del gobierno.

A pesar de las elecciones, los profesores de enseñanza primaria decidieron boicotear los órganos de padres y profesores como medida de fuerza para su campaña en favor de mejores condiciones de trabajo. Esta medida perjudicó, sobre todo, a la Federación Cornec que había obtenido unos 100.000 delegados en los comités escolares locales.

Se esperaba que se pudiera alcanzar un compromiso antes de las elecciones, puesto que tanto la Federación como el «Syndicat National des Instituteurs» mantienen una ideología de izquierda similar. Con la derrota de la izquierda, la situación parece estar en punto muerto.

Pero existen otros motivos de discordia entre los profesores de enseñanza primaria. Entre las peticiones que surgirán del congreso anual está la de mayor responsabilidad para las autoridades locales y regionales. También se ha pedido que se reduzca la centralización, tan característica del sistema educativo francés.

Entre las recomendaciones hechas por los grupos de trabajo está que se limiten las decisiones centrales a las directrices generales de la política educativa y garantías sobre las condiciones de trabajo. Asuntos como la distribución del presupuesto y la realización del Mapa Escolar deberían ser competencias regionales.

Más controvertido es el tema de la selección de profesorado en las escuelas secundarias, lo que justificaría la petición de los profesores de enseñanza primaria de poder dar clases en escuelas secundarias, cosa que actualmente no ocurre. También se ha pedido que los profesores de enseñanza primaria puedan dar clases desde el Jardín de Infancia hasta el final de la enseñanza obligatoria.

(The Times Educational Supplement)

## ITALIA

### Protestas ante el Proyecto

La huelga ha sido la primera reacción suscitada por el proyecto de ley de Reforma Universitaria entre los estudiantes y profesores.

## de Reforma Universitaria

Los estudiantes están indignados por la erosión de sus logros políticos y los llamados profesores ordinarios están irritados por la proposición de que deben pasar una prueba antes de convertirse en profesores numerarios.

Es de esperar que las 51 proposiciones presentadas por la Comisión de Educación del Senado levantarán una ola de protestas en muchos sectores.

En los círculos académicos y políticos se están produciendo intentos de moderar algunas de las proposiciones más duras. Aunque se habla de establecer el «*numerus clausus*», en medios académicos se afirma que el acceso a la Universidad estará abierto a todos. Se ha sugerido una redistribución de la población estudiantil siguiendo las líneas del sistema soviético.

En Moscú, por ejemplo, sólo uno de cada diez estudiantes es aceptado por la Universidad local. El resto deben acudir a otras universidades del país —algunos podrían incluso ser enviados a Siberia—, pero lo más importante es que a nadie se le niega el derecho a la educación.

En orden a resolver el problema del acceso a la Universidad, en los círculos académicos se piensa en establecer un examen escrito para los nuevos candidatos a la Universidad.

La mayoría de los catedráticos están de acuerdo en cuatro medidas fundamentales que ayudarían a solucionar los problemas de la enseñanza superior:

- La redistribución de los estudiantes. Las universidades de masas de Roma, Milán y Turín están superpobladas, pero las universidades provinciales como Siena y Urbina tienen pocos alumnos.
- La redistribución requiere la construcción de alojamiento para los estudiantes y la construcción inmediata de las doce nuevas universidades previstas hace tiempo.
- La abolición del título de bachillerato. Daría como resultado que un gran número de personas cuyo único objetivo es un título «legal» que les sirva para aumentar sus posibilidades de promoción y renta, abandonasen la Universidad.
- Aumento de un 70 por 100 en las tasas universitarias (medida ya prevista en el proyecto de ley) e incremento del número de ayudas a los estudiantes necesitados.

Sin embargo, los principales obstáculos a las últimas proposiciones de reforma provienen de los sindicatos de profesores que rechazan aceptar una prueba antes de convertirse en profesores numerarios. Afirman que la promoción debería llegar según el número de años de permanencia en la Universidad.

(The Times Higher Education Supplement)

**Acceso a los estudios universitarios**

El partido gubernamental del señor Dom Mintoff ha elaborado un proyecto para restringir el acceso a la enseñanza superior a los candidatos que ya tienen un empleo y cuyo patrón o sindicato quieran avalarlos.

El esquema considera, sobre todo, a trabajadores-estudiantes que alternarían períodos de seis meses de estudio con otros seis meses de trabajo, aunque se reconoce que algunos cursos necesitarán un modelo distinto. La formación del profesorado, por ejemplo: consistiría en un período de prácticas de dos años y después un año de estudio. Cuando los trabajadores-estudiantes sean empleados por el Gobierno, éste seguirá pagando el salario durante el período de estudios, pero el Comité Financiero para Trabajadores de Empresas Privadas aún no se ha pronunciado. El Gobierno presenta el plan como una reforma estructural a largo plazo, moldeando la enseñanza superior de manera que se ajuste a la economía de Malta y rompiendo con todo lo que parece poner trabas en el actual sistema a los hijos de la clase trabajadora.

Examinando estas propuestas educativas, la Asociación de Profesores Universitarios (U.T.A.) ha presentado un informe sobre cómo llevar a cabo la política del Gobierno. En él se acepta que hay que proporcionar mayores oportunidades de acceso a la enseñanza superior a una proporción mayor de la población, pero esto sería inútil si simplemente significa el aumento de nuevos graduados en las carreras actuales. Lo que se necesita es una planificación de alto nivel que asesore sobre las necesidades de mano de obra, y un sistema de enseñanza superior flexible como para responder a estas necesidades anualmente. El informe de la U.T.A. señala que la idea del trabajador-estudiante no debería imponerse rígidamente.

El Consejo de Representantes de Estudiantes (S.R.C.) ha presentado un documento de trabajo en el que señala que cualquier visión puramente materialista de la educación corre el peligro de olvidar su papel humanístico y cultural. Aparte de esto, el S.R.C. presenta una línea política mucho más abierta. Se rechaza la idea del avalamiento por el patrón o sindicato porque significaría la sustitución de la antigua casta de privilegiados basada en el poderío familiar, por una nueva basada en la afiliación a partidos y el servilismo con los que están en el poder. Tal sistema discriminaría también a las mujeres.

En la práctica, debido a que el Gobierno es el patrón mayoritario de Malta, un gran número de estudiantes tendría que confiar en su avalamiento. Además, dado el tipo de trabajos implicado, la mayoría de los trabajadores-es-

tudiantes de la empresa privada tendría que afiliarse al Sindicato General de Trabajadores, que depende del Partido Laborista.

(The Times Higher Education Supplement)

PAISES BAJOS

**Declaración  
del Gobierno  
sobre  
política  
educativa**

En una reciente declaración política, el Gobierno ha expresado su opinión de que el Estado no puede y no debería estar a cargo de todo. Un Estado que adopta medidas frente a todas las dificultades que encuentra el ciudadano no hace más que ahogar la sociedad. Esto no significa que el Estado no afronte nuevas tareas para la promoción del bienestar público, sino que los individuos deberían sentirse responsables de su propio bienestar. Este sentimiento de responsabilidad no florecerá si se da la impresión de que el Estado se ocupa de todo. La sociedad debería tender a conseguir tres objetivos principales: justicia (reconocimiento del hecho de que todos los hombres son iguales), responsabilidad (los individuos pueden influir en sus condiciones de vida y trabajo, reconociendo sus deberes para con la sociedad) y administración prudente de los recursos disponibles.

El Gobierno reconoce que la educación juega un papel clave en el logro de estos objetivos. En consecuencia, se propone:

- Considerar que todos los niños son capaces de desarrollarse tan plenamente como sea posible, prestando particular atención a los niños minusválidos y aumentando las oportunidades culturales de niñas y mujeres.
- Estimular a los ciudadanos para que participen activa y democráticamente en los asuntos sociales.
- Desarrollar la confianza del individuo.

El Gobierno concede especial importancia a la enseñanza primaria, pues constituye la base del futuro desarrollo de las facultades del individuo. Se procurará activamente la integración de la enseñanza pre-escolar y la primaria, esto implicará la integración de la formación del profesorado para estos dos niveles de enseñanza.

El ministro de Educación, señor A. Pais, es de la opinión de que la individualización y diferenciación tiene que jugar un papel cada vez más importante si se quieren respetar las aptitudes de cada niño. Está a favor de una amplia gama de oportunidades educativas y piensa que sería un error considerar un tipo de escuela como la solución definitiva de todos los problemas.

El Gobierno es partidario de una estrecha conexión entre la enseñanza secundaria y la formación profesional y propone recomendaciones sobre nuevas formas de educación para los jóvenes de dieciséis a dieciocho años.

El ministro de Educación ha señalado la importancia de la educación de adultos. En el futuro, el reciclaje para una nueva carrera será más una regla que una excepción. La educación de adultos ofrece una segunda oportunidad que debería considerarse como un complemento a la inicial enseñanza escolar.

En cuanto a los problemas que afectan a la enseñanza superior, el ministro es de la opinión de que las decisiones a tomar son de tan grave importancia, que sería preferible tener más tiempo para la reflexión. Así pues, propone posponer las decisiones finales por año. Declaraciones recientes, sin embargo, han dejado entrever el punto de vista oficial. El Gobierno ha hablado de la necesidad de aumentar la eficacia; ha señalado que los requisitos de acceso a la enseñanza superior deberían reflejar el contenido de las materias que se estudiarán; la investigación científica es la actividad importante de la Universidad; se debería otorgar prioridad a la calidad de la enseñanza.

**(News-Letter. Council of Europe)**

## REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

**Se piden  
mayores  
responsa-  
bilidades  
para el  
Gobierno  
Federal  
en materia  
de educación**

El informe sobre «problemas estructurales del sistema educativo federal», publicado por el Gobierno Federal, en febrero de este año, solicitando mayores responsabilidades para las autoridades federales, ha suscitado controversias entre el Gobierno Federal y algunos «Länder».

Esta discusión ofrece gran interés, pues la creciente cooperación europea en materia de educación puede dar lugar más pronto o más tarde, a problemas similares entre las autoridades nacionales y las organizaciones supra o internacionales.

### **1. Situación constitucional:**

- a) Responsabilidad de los «Länder»: En principio los «Länder» son responsables de la legislación y administración en materia de educación, con las excepciones siguientes.
- b) Responsabilidad federal: El Estado Federal está autorizado a introducir legislación paralela para la pro-

moción de la investigación científica y para la provisión de ayudas. Quiere esto decir que los Länder pueden legislar sólo en el caso en que el Gobierno Federal no haga uso de su derecho a hacerlo. El Estado Federal puede promulgar leyes si la necesidad es evidente (por ejemplo, la Ley Federal de Ayudas a la Educación). El Gobierno central puede también, bajo ciertas condiciones, establecer los principios generales de la enseñanza superior, como ha ocurrido con la Ley-Marco de la Enseñanza Superior. La Federación es responsable de la regulación de la formación profesional y técnica. Por último, el Estado Federal comparte la responsabilidad con los «Länder» en ciertas materias como construcción y ampliación de universidades.

El Gobierno Federal puede —pero no está obligado— a cooperar, por acuerdo, en la planificación educativa global y en el financiamiento de los centros de investigación. En este caso la participación en los costes se estipulará por acuerdo.

## **2. Cooperación y coordinación entre los «Länder» y con el Gobierno Federal**

La necesaria coordinación y cooperación entre los «Länder» en la República Federal se realiza a través de la Conferencia de Ministros de Educación (K.M.K.), cuya organización y método de trabajo es como la de una organización internacional en pequeño. Su actuación ha sido muy fructuosa.

Los «Länder» cooperan con el Gobierno central en materia de planificación educativa y financiación de la investigación a través de un Comité conjunto de la Federación y de los «Länder».

## **3. Situación en la práctica**

Es evidente que existen numerosas diferencias y tendencias divergentes entre los sistemas educativos de cada uno de los «Länder». No hay que olvidar que la política de los gobiernos de los «Länder» es distinta y, por tanto, el concepto de innovación y reforma educativa es distinto en cada caso.

Las divergencias surgidas en las reformas educativas han llevado a los tribunales y parlamentos a insistir en que las decisiones sobre los principios generales del sistema educativo y los derechos de los padres y los alumnos tienen que estar regulados por la ley (del «Länd» en cuestión).

#### **4. Acción del Gobierno Federal en favor de mayores responsabilidades educativas en materia de educación**

En 1976, el Gobierno Central llamó la atención sobre las diferencias y desigualdades entre los «Länder» y el riesgo de desarrollo divergente, expresando su deseo de mantener iguales niveles de vida en todo el país, así como igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos sin distinción del «Länd» en que vivan. El Gobierno señaló también la necesidad de movilidad y equivalencia de diplomas dentro del país. El Gobierno Federal señaló la necesidad de tener mayores poderes con respecto a las estructuras del sistema educativo.

El Gobierno Federal inició el informe mencionado sobre «Problemas estructurales del sistema educativo federal» que ha llevado a las siguientes conclusiones:

- I. Es necesaria mayor responsabilidad a nivel federal, porque en problemas específicos el mínimo de uniformidad no está garantizado.
- II. Tienen que unificarse las reglas de admisión en las diferentes etapas del proceso educativo, así como el sistema de calificaciones finales. El paso de la escuela primaria (Grundschule) al primer ciclo de secundaria está sujeto a reglas divergentes. En algunos «Länder» la enseñanza primaria dura cuatro años, en otros, seis. Todos los «Länder» aceptan un período de orientación en 5.º y 6.º grado (grupo de edades de diez a doce años), pero los detalles varían ampliamente. Además existe una gran diferencia de opinión entre los «Länder» sobre en qué momento las autoridades educativas pueden negarse a aceptar la elección de los padres del tipo de escuela que quieren para sus hijos. Algunos piensan que los padres deberían ser libres para elegir entre la escuela secundaria moderna, la escuela intermedia y la «grammar school» y que no debería existir ningún tipo de selección mediante notas o test antes de los doce años. Otros todavía mantienen un sistema de selección después de cuatro años de enseñanza primaria, basado en el éxito más que en las decisiones de los padres.

También existen grandes diferencias en la transición desde el primer ciclo de la escuela secundaria al segundo ciclo de secundaria. Dentro del Gymnasium (grammar school) existen también ciertas divergencias en el paso de la primera a la segunda etapa. Por último, el acceso a las instituciones de enseñanza superior no universitarias varía de un «Länd» a otro.

III. La diversificación de la enseñanza profesional y técnica es muy grande. Tiene que armonizarse la duración de la enseñanza obligatoria y la estructura de la subsiguiente enseñanza profesional técnica. Además es necesario adaptar los fines y el contenido de la formación profesional técnica en las escuelas (competencia de los «Länder») a los de la formación profesional técnica en la industria (competencia del Gobierno Federal) traspasando a la Federación las competencias sobre ambas partes del sistema.

IV. La formación del profesorado también está falta de uniformidad. La duración de los estudios y el período de prácticas deberían ser igual en todo el país.

## 5. Reacción de los «Länder»

Algunos «Länder» han rechazado enérgicamente las sugerencias del Gobierno Federal de mayor poder central, basándose en las siguientes razones:

I. Hay que conservar la gran variedad cultural de los «Länder».

II. Dentro del sistema federal alemán, la responsabilidad en materia de educación es casi la única competencia de los «Länder» y la que marca su autonomía. Restringir sus responsabilidades educativas les reduciría a meras provincias que se limitan a cumplir las decisiones del poder central, poniendo fin a su carácter de «estados».

III. La facultad para determinar los requisitos de admisión y la estructura y organización educativa acabaría incluyendo los fines, los objetivos, los contenidos y los métodos.

IV. El Gobierno Federal parece dar mayor importancia a la estructura y organización del sistema educativo que a los fines, objetivos y contenido.

V. Un sistema educativo, perfectamente armonizado, sólo puede lograrse si existe un cierto grado de acuerdo entre los políticos y entre la población sobre los fines, objetivos y contenidos de la educación.

VI. La movilidad y equivalencia de los diplomas no son un argumento en contra del sistema federal. Las dificultades que surgen con respecto a esto son la consecuencia necesaria de la mayor autonomía regional en materia de educación, aceptada

por la mayoría de la población porque es la única manera de asegurar el desarrollo óptimo del niño.

VII. Los ejemplos de diversificación, señalados en el informe, esconden el hecho de que ya existen acuerdos entre los «Länder» para coordinar acciones en la mayoría de los casos.

VIII. La idea de que las decisiones políticas importantes deberían tomar forma de ley no implica necesariamente que los «Länder» traspasen sus competencias al Gobierno central. Nuevas responsabilidades federales en asuntos educativos limitaría a los parlamentos de los «Länder» incluso más que los convenios de los «Länder», ratificados por sus respectivos parlamentos.

IX. El Gobierno Federal no ha hecho, hasta ahora, suficiente uso de sus competencias actuales, por lo que sería superfluo otorgar nuevas responsabilidades para la Federación.

(News Letter. Council of Europe)

### **Elaboración de leyes universitarias en los Estados federados**

La Ley Marco Universitaria de la República Federal de Alemania obliga a los distintos Estados federados a adaptar en los próximos tres años sus leyes universitarias a las disposiciones federales. Esto significa que los Parlamentos de los «Länder» deben promulgar, antes de finalizar enero de 1979, nuevas leyes universitarias que complementen las reglamentaciones básicas de la ley federal. Puntos conflictivos han resultado ser la formulación del derecho de orden, el tiempo limitado de estudio, la reglamentación de los derechos del estudiante, así como las relaciones Universidad/Estado y todo lo concerniente a la cogestión; todo ello ha dado lugar a múltiples críticas, no solamente por parte de los estudiantes.

Los estudiantes han expresado, en muchos centros universitarios, su protesta a través de un boicot de las clases de una a dos semanas de duración. Paralelamente, en las discusiones con los estudiantes «en huelga» se ha exigido de los políticos del Partido Liberal y del Partido Socialdemócrata modificar la Ley Marco Universitaria en algunos de estos puntos neurálgicos.

En todos los «Länder» ya han sido presentados proyectos para las nuevas leyes universitarias, pero sólo en Bremen han sido promulgadas nuevas leyes, así como en Baden-Wurtemberg, en donde entraron en vigor el 1 de enero

de 1978 cuatro leyes individuales: para las universidades, para las Escuelas Superiores de Pedagogía, para las Escuelas Superiores Especiales y, finalmente, para las Escuelas Superiores de Arte.

La nueva ley universitaria de Bremen es válida para todos los centros de enseñanza superior de esa ciudad-Estado. Fue aprobada con los votos de los Partidos Socialdemócrata y Liberal y con la oposición del Partido de la Unión Cristianodemócrata. Según dicha ley, los catedráticos, colaboradores científicos y no científicos —forman juntos un grupo— y los estudiantes, disponen en el senado académico y en los consejos de las distintas especialidades (que son los órganos de decisión más importantes) de cinco votos respectivamente. Los votos de los catedráticos, sin embargo, son multiplicados por el factor 2.2, de modo que disponen en los órganos correspondientes de un total de once votos, mientras que los demás miembros sólo disponen de un total de diez votos. La ley prevé, por lo demás, que en todas las decisiones que afecten directamente la enseñanza, la investigación, proyectos de desarrollo artístico o el nombramiento de catedráticos, los colaboradores no científicos sólo tienen un voto consultivo. Ahora bien, en todo lo concerniente a la investigación sí tienen derecho a pleno voto, siempre y cuando desempeñen las funciones correspondientes en la investigación y dispongan de conocimientos y experiencias especiales en el ámbito de la investigación.

Un objetivo de la nueva ley aprobada en el Länd de Bremen es la constitución de una Universidad global integrada en Bremen. Una conferencia regional de universidades se propone fomentar el desarrollo en esta dirección. Las universidades y la citada conferencia serán asesoradas por un consejo universitario del que formarán parte entre diez y treinta representantes de titulares de asuntos públicos, pero no representantes universitarios. La ley prevé la conservación de la federación de estudiantes tal y como hasta aquí se ha constituido, pero delimita su competencia en el aspecto político. En la ley se dice: «La federación de estudiantes ha de representar los intereses de los estudiantes en la Universidad y en la sociedad, fomentando la ejecución de los objetivos y tareas de la Universidad. Sólo en este sentido desempeña en nombre de sus miembros un mandato político». Por lo demás, la federación de estudiantes ha de promover también la formación política del estudiantado. La Ley Universitaria de Bremen, tal y como ha sido establecido en la Ley Marco Universitaria, introduce tiempos reglamentados de estudio, así como un derecho de orden.

En todas las discusiones sobre las leyes universitarias de Baden-Wurtemberg, lo que más se criticó fue la supresión de las federaciones de estudiantes constituidas, que hasta aquí sólo habían existido en universidades y escuelas

superiores de arte, pero que ahora ya no existirán en ningún centro de enseñanza superior. Las Comisiones Generales de Estudiantes, en los centros de enseñanza superior, ya sólo tienen el nombre en común con las antiguas instituciones. Se constituirán ahora de representantes de los estudiantes en los grandes senados, respectivamente en las universidades sin grandes senados, de los representantes de los estudiantes en los senados y de sus delegados. Estas nuevas Comisiones Generales de Estudiantes, que ya no se constituyen en base a las elecciones de los parlamentos estudiantiles —puesto que ya no existen— se dedican a fomentar los asuntos sociales de los estudiantes, las necesidades específicas de estudiantes minusválidos, así como los intereses especiales del estudiantado en el ámbito deportivo, intelectual y artístico. En los senados, respectivamente en los consejos de facultad, colaborarán los representantes del estudiantado en todos los asuntos político-universitarios y técnicos. La ley prohíbe expresamente «resoluciones y elecciones de asambleas plenarias, así como elecciones primarias», mediante las cuales habían sido preparadas, por ejemplo, las más recientes acciones de boicot de los estudiantes en los centros de enseñanza superior.

En los órganos de decisión, tales como el Gran Senado —que propone el nombramiento de rectores y de otros miembros del rectorado, de los vicepresidentes y, en caso de la constitución presidencial, también del presidente— y el senado, los presidentes, los miembros del rectorado y los decanos tienen escaño y voto en virtud de su cargo. De esta forma, los catedráticos disponen de la gran mayoría.

Como miembros elegidos pertenecen a estos órganos representantes de los profesores del servicio científico (asistentes y colaboradores científicos), de los estudiantes y de otros colaboradores en una relación de tres a uno.

En las facultades se asegura la mayoría absoluta de los catedráticos a través de los directores de los establecimientos científicos de las facultades (institutos), que también pertenecen a los consejos en virtud de su cargo. Además se hallan en estos consejos, como miembros elegidos, seis catedráticos, tres representantes del servicio científico, otro colaborador y tres estudiantes.

En los restantes Estados federados, las nuevas leyes universitarias se hallan en parte ya en deliberación parlamentaria, pero en parte todavía están siendo oídas las organizaciones y asociaciones afectadas.

### **(Bildung und Wissenschaft)**

**Se investiga  
la ideología**

El Partido Social Demócrata está llevando a cabo un cambio de actitud en contra de la costumbre generalizada de in-

**política  
de los  
candidatos  
a la función  
pública**

investigar la ideología política de los aspirantes a un puesto de trabajo en el sector público.

La aplicación continua del mal llamado Decreto de Extremistas ha provocado gran cantidad de recelos entre los ciudadanos de Alemania Occidental, respecto a la verdadera naturaleza de su sistema político demócrata-liberal.

El último ejemplo de hostilidad provino de la autodenominada corte internacional, el Tribunal Russell, en una reunión que tuvo lugar en Frankfurt. El Tribunal declaró que los derechos humanos básicos se veían seriamente dañados al excluir del servicio público a los llamados extremistas, gente que profesa, o que ha profesado, ideologías izquierdistas o que es, o ha sido, miembro de grupos o partidos de izquierda constitucionalmente legítimos. Prácticamente nadie que mantuviese una ideología de extrema derecha se ha visto afectado.

Los social-demócratas no pueden hacer caso omiso de las críticas del exterior, aunque han estado ignorando durante años las protestas del interior, incluso de aquellos «respectables» académicos que se alarmaron del creciente «clima de terror».

Los más afectados son los funcionarios públicos de carrera. La Ley de Función Pública les otorga ciertos privilegios, pero a cambio tienen que mantener y profesar una lealtad especial a la constitución alemana. Bajo tal sistema, el Estado, a todos los niveles, tiene poder para imponer las condiciones especiales que deben reunir los aspirantes a la función pública antes de ser admitidos. La cuestión es hasta qué punto es necesario y legítimo investigar la afiliación política pasada para puestos de trabajo que no son los del servicio de seguridad del Gobierno central.

En un sistema estrictamente regulado, como es el de Alemania, siempre existe el recurso de los tribunales, aunque la duración y los gastos del procedimiento pueden ser elevados. Por desgracia, la Corte Constitucional Federal no dio en 1975 una solución clara al problema.

Desde entonces se han visto implicados en el asunto multitud de tribunales administrativos regionales y locales, cada uno con sus propias decisiones. En los últimos meses se han publicado unas cuantas decisiones de los tribunales, que han sido motivo de alarma, pues parecen diferir decisiones más que dudosas de la Administración, basadas en su procedimiento de selección.

La decisión de la Corte Administrativa de Karlsruhe es sólo un caso entre muchos: se impuso el castigo más severo que figura en la Ley de la Función Pública, es decir, el cese del cargo a un profesor. La razón que se dio fue que entre 1973 y 1975 había sido miembro de la Asociación Comunista Maoísta de Alemania Occidental. Esta asociación no está prohibida.

(The Times Educational Supplement)

rendimiento: en el primer año, por lo menos, un 15; en el segundo, un 25; en el tercero, un 30, y en el cuarto, un 35 por 100. En este procedimiento tienen los aspirantes con las mejores calificaciones más oportunidades que aquéllos con peores notas en el bachillerato. Para este último grupo quedará todavía un 1 por 100 de oportunidades de admisión.

Todos los candidatos pueden participar en todos los procedimientos parciales de este complicado mecanismo de admisión, a excepción de la «cuota de espera». Ahora bien, la frecuencia queda también limitada: los que ya esperan varios años obtener un puesto y los aspirantes que han hecho el bachillerato o van a hacerlo entre 1977 y 1981, pueden participar tres veces, todos los demás sólo dos veces. Entre cada participación sólo debe haber transcurrido un año.

### **(Bildung und Wissenschaft)**

# Bibliografía

## NOTAS CRITICAS

OLIVEROS F. OTERO: **Educación y manipulación**. Ediciones Universidad de Navarra, S. A. Pamplona, 1975, 164 págs.

Dedicado a todos los educadores, pero muy especialmente a los padres de familia, este libro condensa algunas investigaciones y experiencias realizadas por el autor en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra.

Se hace en él un estudio filosófico-pedagógico de la educación desde una de sus facetas esenciales, la libertad, y se destaca la influencia que en ella tiene la manipulación, uno de sus condicionamientos más actuales y poderosos.

En una breve Introducción, el autor clarifica los supuestos en que se basará toda su reflexión posterior. Se trata de una visión espiritualista-cristiana del hombre y de su medio educativo inmediato, la familia. Al mismo tiempo, insiste en los objetivos éticos de su trabajo, «...poner despertadores en la propia vida y en muchas vidas ajenas para crecer en libertad, en amor y en fe, y alcanzar así una plenitud de amor verdadero» (pág. 19).

El libro consta de una parte fundamental —que abarca los cinco primeros capítulos—, donde se desarrollan, en forma breve, aunque muy seria y profunda, los temas trascendentales de la ciencia de la educación, con un enfoque predominantemente filosófico y teológico.

Los dos capítulos que constituyen la última parte, tienen, en cambio, un tono didáctico-familiar destinado a orientar prácticamente la labor educativa de los padres en el seno del hogar.

Basándose principalmente en los principios pedagógicos de Víctor García Hoz, el autor analiza los conceptos de educación y de persona. La primera es considerada como síntesis de lo que significan los verbos latinos «educare» y «educere», referidas al educando como protagonista con capacidad de aceptar y buscar ayuda y con diferentes posibilidades de ser ayudado. En la segunda, se destaca su doble carácter de «individualidad» y «comunicación». Por ser la persona una singularidad autónoma, la educación apuntará inicialmente a su enriquecimiento interior; pero por ser también una realidad comunicada y abierta, la tarea educativa ayudará al hombre a orientar su relación con las cosas (trabajo) y con sus semejantes (amor).

El don esencial del ser personal es, según el autor, la libertad. Siendo el hombre una realización imperfecta de la persona, su libertad es susceptible de educación, es decir, de desarrollo y mejoramiento para alcanzar una plenitud. El segundo capítulo está dedicado precisamente a la educación de la libertad en una doble perspectiva: como desarrollo de capacidades y como superación de limitaciones. En el primer caso, su fin es alcanzar una mejora personal en autodominio y en actitud de servicio; en el segundo, lograr una liberación de obstáculos personales y ambientales que dificultan su ejercicio. Entre los condicionamientos ambientales que hoy influyen más negativamente en la educación de la libertad están las presiones sociales o «manipulaciones». Un profundo estudio de la manipulación como factor social antieduca-

tivo se realiza en el capítulo siguiente. En él se destacan las bases psicológicas, en que se funda, los fines ideológicos o económicos que la motivan y los medios técnicos que se utilizan para su aplicación. El autor estudia separadamente las tres modalidades manipulativas que considera más peligrosas en nuestros días para el desarrollo integral de la persona: la manipulación publicitaria, la manipulación de la sexualidad y la manipulación de los valores. El capítulo se cierra con una referencia a la manipulación de la educación misma, cuando el proceso educativo se usa como mero instrumento de revolución o de lucha de clases.

También la libertad es en nuestro tiempo objeto de manipulación, cuando se deforma su significado reduciéndolo a alguno de sus aspectos parciales. En el capítulo IV, el doctor Otero distingue con gran precisión las dos facetas esenciales de la libertad humana: «libertad para» y «libertad de». La primera tiene un sentido positivo y un valor de fin. Se es libre para realizar el propio proyecto personal de vida. La segunda tiene un sentido negativo y valor de medio. Nos liberamos de aquellos obstáculos personales o ambientales que impiden nuestra realización. Reducir la libertad a una simple «liberación» es quitarle a la libertad su objetivo y, por ende, hacerla inútil.

Dentro del mismo contexto se hace una referencia a la frecuente identificación de libertad e independencia que, olvidando el carácter contingente de la condición humana, lleva a una absolutización de la libertad. El capítulo finaliza con el estudio de otra confusión típica, la que, apoyada en el consumismo actual, reduce la libertad a libertad de «tener», con sus inevitables consecuencias de duda, inseguridad y angustia de vivir.

El capítulo V es eminentemente teológico. En él se vuelve a tratar el mismo tema de la libertad y la manipulación, pero iluminado con la luz de la fe. Después de hacer una consideración sobre la esencia de la fe y las características de su educación, el autor enfoca la libertad humana desde el punto de vista sobrenatural. Resulta entonces una capacidad humana «potenciada insospechadamente en sus diversos aspectos: como autodomínio y como servicio; como compromiso; como

capacidad de iniciativa y de participación; como capacidad de elección, de aceptación; como capacidad de responsabilizarse y de trascenderse; como energía de decidir y de realizar lo decidido, como fidelidad» (pág. 122).

El contenido de los dos últimos capítulos sugiere a los educadores, especialmente a los padres, una serie de orientaciones metodológicas que faciliten la aplicación de las ideas expuestas en los capítulos anteriores, en los hechos concretos de la vida diaria.

El libro es, sin duda, un valioso estímulo para que padres y profesores reflexionen seriamente sobre la responsabilidad de su tarea, y trabajen con entusiasmo en el enriquecimiento de sus propias vidas y las de aquellos que les han sido confiados.

#### C. V.

SARRAMONA, JAIME: **Tecnología de la enseñanza a distancia. La enseñanza a distancia: posibilidades y desarrollo actual.** Barcelona, Edit. CEAC, 1975, 1976. 239 y 215 págs.

Jaime Sarramona, destacado especialista de la enseñanza a distancia, ha publicado recientemente dos interesantes obras que constituyen uno de los aportes más serios que se han realizado en España sobre este tema didáctico tan nuevo y discutido.

En la primera, aborda el problema de la metodología dentro del sistema de enseñanza por correspondencia. El trabajo se inicia con un estudio de la comunicación pedagógica en sus dos aspectos, informativo y orientador. Admitido el hecho de la comunicación a distancia, la «enseñanza a distancia» se presenta necesariamente como un sistema didáctico que, en el caso de poseer los debidos requisitos, reúne las condiciones básicas de la comunicación profesor-alumno. Para que esta comunicación sea efectiva y se logren los objetivos del aprendizaje, habrá que crear y potenciar los medios adecuados. La organización de dichos medios en una estructura unitaria es lo que constituye el proceso instructivo, cuyo análisis realiza el autor en la segunda parte del libro.

En ella se estudian detalladamente los distintos pasos de la relación docente-discente:

1. Designación de los **objetivos** que deberán alcanzarse.
2. **Planificación** de la enseñanza, que comprende:
  - 2.1. Los **contenidos** objeto de aprendizaje.
  - 2.2. Los **medios** a emplear para aprender dichos contenidos.
  - 2.3. El establecimiento de un sistema de **evaluación** que comprueba si se van cubriendo los objetivos.
  - 2.4. El establecimiento de un sistema de **refuerzos** que mantenga el aprendizaje.
3. La obtención de unos **resultados** parciales y finales que se comparan con los objetivos propuestos.
4. **Modificación** de las dos fases iniciales, objetivos y planificación, según los resultados alcanzados, mediante el principio de «feed-back» incorporado al proceso de instrucción.

Estos pasos, que en principio convienen a todo proceso instructivo, Sarramona los adecua al sistema de enseñanza por correspondencia, indicando en cada uno de ellos los caracteres que los distinguen de la enseñanza presencial tradicional.

El tema siguiente evalúa las posibilidades didácticas de la enseñanza por correspondencia, analizando sus principales ventajas e inconvenientes en el profesor, en el alumno, en la relación educativa y en las circunstancias que la acompañan.

La enseñanza a distancia no sólo exige una metodología especial, sino que supone particulares características en los dos términos personales de la relación docente: maestro y alumno. El autor se detiene a analizar los dos aspectos más destacados del alumnado en la enseñanza por correspondencia; las motivaciones de estudio y sus características socio-personales (edad, sexo, nivel económico, lugar de residencia, estudios anteriores, etc.). Del mismo modo se estudian las funciones propias del profesor en la enseñanza por correspondencia, insistiendo en la necesi-

dad de una capacitación profesional especializada.

El libro concluye con un interesante estudio de los principales medios audiovisuales utilizados hoy como auxiliares didácticos en general. Por supuesto, se hace especial referencia a sus relaciones con la enseñanza por correspondencia.

La enseñanza a distancia, tal como ha sido estudiada en esta obra, necesita una justificación pedagógico-social. Este es precisamente el tema que Sarramona trata en la primera parte de su segundo trabajo. La tesis del autor puede sintetizarse como sigue: el deseo de todas las clases sociales de acceder a la educación en igualdad de oportunidades ha provocado la crisis que actualmente atraviesan los sistemas educativos de todo el mundo, con mayor intensidad en los países desarrollados. La estructura del sistema educativo tradicional carece de los elementos necesarios para responder a la nueva situación.

Múltiples motivos, tanto de orden económico como técnico, demuestran la imposibilidad de seguir reduciendo la educación al marco rígido de un aula. De hecho, en la actualidad, la mayor parte de los conocimientos se adquieren fuera del sistema educativo institucional. Por consiguiente, es necesario ensayar y desarrollar en educación las técnicas que ya son de uso corriente en la comunión social. El correo, teléfono, prensa, radio, televisión, ordenadores, satélites artificiales, constituyen los medios que, en la actualidad, hacen posible una comunicación rápida y masiva. Se trata de ver qué posibilidades educativas se encierran en sus mecanismos para poder solucionar en alguna medida los problemas candentes que plantea la educación actual y futura. No se trata, según el autor, de suprimir la relación presencial profesor-alumno —absolutamente necesaria cuando está basada en principios positivos—, sino de complementarla cuando las circunstancias la hacen insuficiente.

En el resto de la obra se hace un exhaustivo estudio de las aplicaciones de la enseñanza por correspondencia en los distintos niveles educativos y en las diferentes especialidades académicas. En todos los casos se hacen referencias concretas

a experiencias realizadas en países de distinto grado de desarrollo.

Un capítulo aparte merece la descripción de las principales realizaciones educativas dedicadas en España a la enseñanza a distancia, entre las cuales el autor señala intencionalmente la imagen científica y cultural de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, de reciente fundación.

Es indudable que el sistema de enseñanza a distancia ha despertado opiniones diversas y encontradas. Muchos lo miran con recelo viendo en él una posible mecanización de la enseñanza que anularía el elemento personal indispensable en toda relación pedagógica. Por lo general, esta posición negativa se origina en un prejuicio, pues es sostenida por quienes desconocen el sistema. Los que por él han sido beneficiados, lo defienden, en cambio, como la revolución que solucionará la crisis educativa de nuestro tiempo. El autor sostiene una postura de equilibrio: «La enseñanza a distancia no puede constituir por sí sola el sistema óptimo de enseñanza. Pero su justificación queda plenamente asegurada por el siguiente aserto: Todo lo que el alumno pueda aprender por sí solo no precisa ser transmitido oralmente por su profesor» (pág. 208).

Las dos obras presentan una extensa e interesante bibliografía donde el lector podrá ampliar y profundizar los temas desarrollados por el autor.

#### C. V.

QUINTANA CABANAS, JOSE MARIA: **La Pedagogía moderna**. Barcelona. Editorial Noguer, 1978. 196 p. 8h. 16,5 cm. («Enciclopedia del Mundo Actual», v. 14).

La obra reseñada no pertenece a una colección pedagógica, sino a una enciclopedia que con el título de «Enciclopedia del Mundo Actual» presenta una serie de volúmenes monográficos que recogen en síntesis los temas de mayor interés actual en cualquiera de los campos del saber.

El presente volumen, como los demás de la colección, se abre con una introducción que presenta el planteamiento general del tema. Seguidamente se pasa al

análisis y exposición de los conceptos que se consideran más fundamentales y de los hechos de mayor significación dentro de la materia específica, clasificados alfabéticamente en forma de diccionario.

La pedagogía entendida como práctica de la educación se halla en estos momentos en plena evolución. Mejor sería decir que es uno de los campos científicos en el que se ofrecen las más diversas perspectivas, cuyo elemento común más reiterado se cifra en el rechazo del sistema autoritario, del memorismo mecánico y de la competitividad.

En este sentido se puede decir que la innegable crisis actual de la educación se fundamenta en la negociación de los antiguos valores pedagógicos, pero todavía no se tiene conciencia de haber encontrado los caminos óptimos para formar a hombre responsable que desarrolle todas sus posibilidades humanas, no solamente intelectuales, sino también en su sensibilidad y de las que emanan de su condición como ser social. No obstante la incertidumbre es mucho más positiva que las condiciones erróneas, y permite que se ensayen nuevos sistemas y se creen diversas escuelas pedagógicas de las que, si ello es realmente posible, se obtenga la metodología educativa más eficaz y conveniente. De todas formas la pedagogía, igual que la filosofía y la psicología, y por las mismas razones, se debate en un pluralismo de manifestaciones y se presenta como un abanico de sistemas y tendencias muy amplio.

Las divergencias de los pedagogos se cifra, por una parte, en lo que se podría llamar la tecnología educativa donde cabe discutir la distinta eficacia de los diversos procedimientos y, por otra parte, en la ideología subyacente a los diferentes sistemas filosóficos, sociológicos y religiosos. En esto último las divergencias son mucho más considerables, pues apoyándose la pedagogía en la concepción antropológica de la persona, existen actualmente tantos sistemas pedagógicos como maneras de entender la naturaleza humana y la función de la persona en la vida y en las relaciones sociales.

A tenor con esto, el problema de la educación no es una preocupación privativa de los pedagogos. Del mismo se ocupan y preocupan actualmente los pla-

nificadores del desarrollo económico y los políticos, pues se pretende formar al hombre nuevo para una sociedad nueva de acuerdo con los proyectos sociológicos y económicos que cada uno propugne.

Y así la obra que aquí se reseña recoge por orden alfabético las diferentes teorías pedagógicas y las diversas experiencias o escuelas que se practican hoy en día desde la creación, a principios del presente siglo, de la Escuela Nueva. Recoge también algunas formas de organización de la enseñanza en países como Rusia o Israel y los problemas mundiales que se debaten actualmente sobre la educación y las técnicas ahora en uso.

La cifra de entradas o encabezamientos alfabéticos que contiene el libro es de 82 que van desde «Activismo» hasta «Universidad». Cada una de estas entradas ocupa aproximadamente la misma extensión, una página y media que a veces se rebasan un poco, pero sin llegar nunca a cubrir del todo la segunda página.

Se completa la obra con una sucinta bibliografía comentada que es de orden general, pero no se hace ninguna referencia bibliográfica en cada uno de los artículos o entradas. Y finalmente acompaña un índice de nombres propios y de conceptos.

#### B. I.

J. SEAGE, E. GUERRERO SALOM, D. QUINTANA DE UÑA: **Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza.** Edicusa. Madrid, 1977, 344 págs.

La obra realizada por J. Seage, E. Guerrero Salom y D. Quintana de Uña, «Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza» se estructura en un estudio preliminar, una introducción general a los textos seleccionados por los autores y una exposición de los artículos seleccionados que se agrupan en cuatro epígrafes: I) La institución frente a la educación tradicional; II) La institución y la libertad de enseñanza; III) La institución y la reforma del sistema educativo español; IV) la institución y el reformismo social. Asimismo, los autores han realizado clarificadoras introducciones a los cuatro epígrafes anteriormente citados,

que, como dijimos, agrupan distintos textos.

El estudio preliminar de la obra corre a cargo de E. Guerrero Salom. Dirá Guerrero Salom que plantearse hoy la comprensión de la Institución Libre de Enseñanza (en adelante I.L.E.) «supone incidir en una serie de aspectos que configuran la evolución global de la sociedad española desde el último tercio del siglo XVIII». Así el autor analizará la preocupación por la ciencia, por la educación, de nuestros déspotas ilustrados del siglo XVIII, y en este sentido, por ejemplo, la labor educativa verificada por las Sociedades Económicas de Amigos del País. Mencionará también Guerrero Salom las «Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública», presentadas por Jovellanos en 1809 en las Cortes de Cádiz, y aludirá, igualmente, al «Informe Quintana». A renglón seguido el autor expresará que el siglo XIX español, en materia educativa, se caracterizará por un proceso centralizador, que culminará en la Ley Moyano de 1857. Explica Guerrero cómo la Iglesia, disminuída en su poder por la desamortización, intentará «la imposición de una ortodoxia que le conceda el predominio en el campo ideológico» «y los distintos grupos políticos adoptan posiciones tácticas de acuerdo con la dinámica de relación de fuerzas, amparándose a veces, y según la misma, en distintas concepciones del papel del Estado, así como en la libertad, tanto para crear centros escolares como para impartir libremente la enseñanza». Por otra parte, el atraso educativo y cultural del país posibilitará que determinados grupos, muy alejados ideológicamente de la pretensión de un predominio del Estado, «estuvieran convencidos (en el plano educativo, se entiende) de que ésta era su misión histórica, aun siendo coyuntural. Tal es el caso de los Krausistas».

Y ya abordará Guerrero Salom el fenómeno del Krausismo. Pero como preámbulo a su exposición dirá que «el Krausismo, que supone un enfrentamiento ideológico y político al grupo dominante de la España pre-68, confluirá junto con otras corrientes, ya en la Restauración, en la creación de una empresa educativa paralela, destinada a conformar las élites necesarias para el cambio. De ahí que el

institucionismo sea algo más concreto y, al mismo tiempo, más amplio que el Krausismo como tal corriente filosófico-moral». El Krausismo en España será un Krausismo «adaptador» que «ofrecía el primado de la razón, pero de una razón que conduce al conocimiento de Dios». De cualquier forma, el Krausismo será duramente atacado desde dos frentes doctrinales: la Iglesia católica y la extrema derecha.

Así Guerrero Salom relata los sucesos de «la noche de San Daniel» y también los expedientes incoados a los profesores Sanz del Río, Castro, Salmerón y Giner de los Ríos (este último a petición propia y no actuó, según Jiménez Landi, refiere Guerrero, «motivo por afanes de notoriedad, sino por su oposición al comportamiento que los organismos públicos estaban teniendo con dichos profesores»). La posición de los Krausistas cambiará, ostensiblemente, con la Revolución Gloriosa de 1868, pero en 1875, con Orovio, de nuevo, de ministro de Fomento, otra vez se plantea «la cuestión universitaria» por un tema de fondo: el de la libertad de cátedra (y Azcárate, Salmerón, Giner serán expedientados). Finalmente, el 31 de mayo de 1876 se aprobaron por sus suscriptores los estatutos de la I.L.E., que serán autorizados por R.O. de 16 de agosto de 1876. El artículo 15 de los Estatutos establecerá que «La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquier otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas».

Guerrero Salom estudia la I.L.E. como centro educativo. En este sentido una serie de Principios Educativos informan a la I.L.E. como centro de enseñanza: pretenderá despertar el interés de los alumnos hacia una amplia cultura general; mantuvo el sistema de enseñanza cíclica o de educación general. «Los alumnos se dividirán por secciones —según su grado de desarrollo— tendiendo a que éstas fueran los menos numerosas posibles, a fin de propiciar las relaciones profesor alumno y

la participación activa de los segundos»; se rechazaba el libro de texto: «frente al libro, la Institución propugna los libros. Las clases sirven para aprender a trabajar; se trata de huir del sistema memorístico, si bien la memoria se cultiva como cualidad más»; los métodos pedagógicos de la I.L.E. se declaraban herederos de Pestalozzi y Froebel. (Pestalozzi, influido profundamente por Rousseau, estimaba que el maestro debe respetar la individualidad del niño; la enseñanza debe aspirar al desarrollo de la capacidad; la enseñanza elemental debe, fundamentalmente, incrementar el poder o capacidad intelectual antes que transmitir conocimiento y talento al alumno...) La I.L.E., además, se mostrará partidaria de las Excursiones Escolares, estimará que, salvo excepciones, el niño debía vivir con su familia (lo que implicaba oposición a los internados) y defenderá la coeducación.

Se plantea a continuación Guerrero Salom el estudio de la I.L.E. como institución difusa. En efecto, Luis de Zulueta habló de la I.L.E. como «establecimiento de enseñanza» y como «comunidad espiritual». Por la primera, la I.L.E. es un colegio; por la segunda, es una comunidad más compleja compuesta de familias de alumnos, antiguos alumnos, profesores liberales que simpatizan con el ideario de la I.L.E.; y al hilo de tal argumentación el autor aludirá a la Corporación de Antiguos Alumnos de la I.L.E., creada en 1892. Dicha corporación organizó colonias escolares y entregó donaciones y pensiones para estudios en la I.L.E. y en el extranjero. La «Extensión universitaria» es también analizada por el autor. La «Extensión universitaria», como tal término, surgió en España en la Universidad de Oviedo. Su origen estuvo en Cambridge en la década de los setenta del siglo pasado. Y también existe en la obra que comentamos una amplia referencia a la influencia de la I.L.E. en organismos oficiales. En este sentido el autor pasa revista al Museo Pedagógico Nacional, a la creación de un Ministerio de Instrucción Pública en 1900 («ideas gacetales» de la I.L.E.), a la creación de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, creada por Real Decreto del 11 de enero de 1902 (dependiendo de ésta, y a partir de 1910, aparecerán una serie de instituciones: el

Centro de Estudios Históricos; la Residencia de Estudiantes; el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales; la Escuela Española de Roma). La labor de la Junta de Ampliación de Estudios, fundamentalmente en lo relativo a pensionar estudios en nuestro país y, sobre todo, en el extranjero, ha sido estimada de tal importancia que V. Zapatero ha propuesto que «la generación de 1914 pasara a denominarse generación de 1908, año en el que empieza la junta a enviar pensionados al extranjero». El Instituto-Escuela, en fin, fue creado por Real Decreto de 10 de mayo de 1918, siendo ministro de Instrucción Pública, Santiago Alba, y la influencia en la creación del Instituto-Escuela por la I.L.E. es evidente.

Pues bien: dice el autor «desde los mismos instantes de la victoria (del bando nacional sobre el republicano en la guerra civil 1936-39, se entiende), desaparecía la Institución Centro Educativo, la Junta para Ampliación de Estudios, la Residencia de Estudiantes, el Instituto-Escuela, etc.». La Junta sería sustituida por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. La Residencia de Estudiantes se convirtió en residencia del Consejo y el Instituto-Escuela se transformó en el Instituto «Ramiro de Maeztu». Una ofensiva ideológica contra la I.L.E. se orquestará en este país (se afirmaba al término de la contienda que «para que España vuelva a ser es necesario que la I.L.E. no sea», que «a la revolución roja el socialismo le ha dado las masas y la I.L.E. le ha dado los jefes») y sólo en los años sesenta aparecen trabajos, en nuestro país, que significan avances en la comprensión de la I.L.E., con muchas limitaciones, eso sí, pero que se despojan de mucho del apasionamiento existente sobre el tema.

Puestas así las cosas cabe interrogarse acerca de la permanencia del institucionismo en nuestros días. Y el autor señala que si bien «sus planteamientos concretos no podrán ser aplicables linealmente a los problemas de la España actual», «el institucionismo no es, en absoluto, una mera reliquia del pasado». «¿Qué queda, pues, del institucionismo?», se pregunta Guerrero: Una inmensa herencia cultural; unos métodos educativos aún no prescritos en el mundo; un intento de aproximación a Europa, a la modernidad;

una política científica decidida; una visión humanista del hombre.

El Institucionismo, señala el autor, es, en cualquier caso, algo más que el Krausismo, siendo ésta su más significada corriente. Y siendo la mayor parte de su alumnado pequeño burgués no es extraño que se segregara un «organicismo social como medio de autodefensa de las estructuras oligárquicas y de los empujes del proletariado» y un elitismo, que se plasmaba en el deseo de formar unas minorías capacitadas para conducir el proceso de transformación de un pueblo, pero «las minorías que se buscaban habrían de tutelar al pueblo, conformarlo, buscando la armonía, fustificando las conflictividades». En resumen: revolución, desde arriba, reforma, regeneracionismo. Tuñón ha dicho: «el institucionalismo es anterior al regeneracionismo y le sobrevive».

En la introducción general a los textos seleccionados se dice por los autores que «hemos hurgado en el Boletín (de la I.L.E., se entiende), que es un poco el expediente de los males de España y su recetario, que es a la vez una puesta a punto del pensamiento científico en un país que anduvo y anda a reculones, para ofrecer un muestreo lo más completo posible del pensamiento de la Institución ante el problema de la enseñanza». Y el hecho de que en el Boletín se expresen muy distintas ideologías no impide que haya «una serie de notas que palian las diferencias ideológicas entre sus miembros». Y estas notas comunes revierten en lo que puede denominarse «línea reformista» del Boletín y esta línea reformista intenta articularse a través de una élite que quiere realizar una reforma social. Los autores afirmarían: «el obrerismo pequeño burgués de la mayoría de los institucionistas no es otra cosa que catequismo a destiempo, y, en el fondo, miedo ilustrado a la rebelión de las masas». «Lo que les convirtió en heterodoxos (a los institucionistas) fue su firme tono laico, positivista hasta donde el positivismo llegó a este país, de defensores claros de un Estado neutral en materia religiosa, de libertad de enseñanza y de libertad de la creencia».

En el primer epígrafe, «La Institución frente a la educación tradicional», se agrupan distintos textos de interés. Conveniría destacar un artículo de Lorenzo Luzu-

riaga sobre «el problema de la escuela unificada en la realidad escolar». Para Luzuriaga la escuela unificada se dirige a tres sectores: instituciones, alumnos y maestros. En relación a los alumnos la escuela unificada preconiza la gratuidad de la enseñanza en todos sus grados; la coeducación; selección de alumnos de acuerdo con sus condiciones personales. Respecto a las instituciones la escuela unificada aplica la supresión de escuelas públicas o privadas que originen diferencias económicas; creación de escuela básica, común a todos los niños; unión de primera y segunda enseñanza sin solución de continuidad; facilidades máximas para el acceso a la universidad. Y lo relativo a los maestros: unificación de la preparación entre maestros y profesores, incorporando los estudios de aquellos a la universidad; equiparación de maestros y profesores, respecto a remuneración y trabajo. Por su parte, M. Bartolomé Cossío en su artículo «El maestro, la escuela y el material de enseñanza» se mostrará partidario del «learning by Doing» americano, el aprendizaje por la acción. También dirá, por ejemplo, «No gastéis en material de enseñanza mientras no hayáis gastado sin límite en los maestros, que ellos pueden y deben ser la fuente viva de todo material educativo».

En la introducción que realizan los autores al epígrafe «La Institución y la libertad de enseñanza» (con su correspondiente selección de textos) se analiza que si bien la I.L.E. pudo surgir gracias a la libertad de enseñanza reconocida constitucionalmente los docentes acogidos en la Institución propugnaron la libertad científica y tales garantías, tales libertades «no podía ofrecerlas sino el Estado, un Estado que había de ser neutral en materia religiosa». De la selección de textos podemos destacar el artículo de G. de Azcárate: «Neutralidad de la universidad». Para Azcárate la neutralidad en el campo de la ciencia resulta de la conjunción de libertad, tolerancia y desinterés». «Y siendo el (fin, se entiende) propio de la ciencia el conocer, satisfaciendo así una necesidad de nuestro espíritu, al modo que los alimentos satisfacen una de nuestro cuerpo, no cabe desnaturalizarla, poniendo aquélla al servicio de ningún otro interés de partido, ni de escuela ni de secta.

Otro grupo de textos se agrupa bajo el título de «La Institución y la Reforma del sistema educativo español». Giner insistirá, por ejemplo, en que la segunda enseñanza forma con la primera un mismo período continuo de cultura; se mostrará opuesto al sistema de oposiciones como algo idóneo a utilizar para la elección del profesorado. De las oposiciones dirá que «reúnen, agravados, todos los inconvenientes de los exámenes, no prueban el celo, la moralidad, la vocación, ni apenas ninguna cualidad fundamental...», también han seleccionado los autores el informe que sobre la segunda enseñanza y su reforma presentó la I.L.E. a la Comisión del Consejo de Instrucción Pública y sobre el particular dicen que «afortunadamente para nosotros fue reproducido en el Boletín y puede todavía sernos de gran valor, porque en el Ministerio de Instrucción Pública debió quedar olvidado, en el mejor de los casos, en el tranquilo cajón de algún político de pro».

En el cuarto epígrafe, «la institución y el reformismo social», se agrupan otros textos seleccionados. Son de especial interés un artículo de Besteiro sobre «La clase obrera y la organización del trabajo intelectual» y otro de C. Arenal sobre «La educación y la mujer».

Analizando el libro que nos ofrecen los autores la conclusión parece evidente: estamos ante una obra importante. En este libro se estudia con detenimiento, desapasionamiento y espíritu crítico (sin incurrir en papanatismos, pues) la Institución Libre de Enseñanza. Por otra parte, la selección del texto del Boletín del I.L.E. ha sido acertada por cuanto recoge «una postura amplia de la institución ante el problema de la enseñanza». Este, pues, será un libro a manejar, sin duda, por profesionales de la enseñanza, administradores de la educación, y por todas aquellas gentes que pretendan indagar en el ideario de la Institución Libre de Enseñanza. Es un libro que, en fin, viene a suponer una aportación importante en esta hora de esperanza en el futuro de nuestro país, en esta hora de recuperación colectiva de nuestras señas de identidad después de tantas décadas de «tiempo de silencio». Debemos felicitarlos, pues, por la aparición de libros como éste.

F. D. L.

**ENRIQUE PALAZUELOS: Movimiento estudiantil y democratización de la Universidad.** Colección Amplitud 12. Manifiesto Editorial. Madrid.

El autor de esta obra es un joven economista, nacido en 1953, que cursó sus estudios universitarios en la Universidad Complutense y cuya participación en los llamados movimientos estudiantiles le suministró un interesante caudal de experiencias activistas.

Según expresa el propio autor, el objetivo del libro se dirige a reflexionar sobre una serie de interrogantes en orden a la situación actual de silencio, pasividad y crisis de aquel movimiento estudiantil que tanto había luchado contra el franquismo y tratar de encontrar las causas. Juntamente con estos propósitos se analizan los problemas de nuestra Universidad, se perfila una «Nueva Universidad» y se expone una «alternativa real» a la actual.

«La lucha universitaria anti-franquista» es el capítulo con que se inicia la obra. Este primer paso pretende, según su autor, ser el «análisis histórico de la época franquista, que todavía sobrevive en la Universidad», exposición que permitirá acceder a un segundo escalón inmediato constituido por el «momento presente». Se desglosa este primer capítulo en una serie de cuestiones, opiniones y datos que abarcan aspectos tales como los antecedentes del movimiento universitario en la Universidad anti-franquista; el movimiento estudiantil anti-franquista, sus vicisitudes, cristalizaciones organizativas, oportunidades perdidas, etc., hasta terminar por incluir en esta lucha universitaria anti-franquista «El movimiento del personal no docente».

El capítulo II trata de «La problemática de la Universidad española actual», que es, según el autor, «la realidad institucional y educativa, legada por cuarenta años de dictadura y de dominios de los intereses de las clases dominantes en contra de la voluntad y de los intereses de los universitarios y del conjunto del pueblo español». Brevemente, en media docena de páginas, intenta mostrar más que «el largo rosario de deficiencias de todo orden» de la Universidad, una «valoración de las causas reales» que las determinan. Y así entra en materia señalando el abso-

luto fracaso de la L.G.E. Situado este fracaso total en el contexto universitario, la citada Ley queda condenada desde «los decretos veraniegos de 1972 que implantaban el estado de excepción en la Universidad». El autor, después de tratar este punto, describirá y valorará «El marco institucional actual», con unos órganos de gestión «sin verdadera capacidad de gestión», «unas autoridades elegidas sin participación directa de la mayoría», unos órganos ministeriales completamente al margen de la vida universitaria, un sistema de selectividad antipopular, unos presupuestos absolutamente insuficientes, una total ignorancia de las realidades nacionales y regionales, una desorbitada concentración universitaria en las principales ciudades, un alto índice de corrupción administrativa y financiera, una tremenda insuficiencia de servicios, etc. También el sistema de enseñanza se llena de deficiencias en las cátedras, nula actividad investigadora, planes de estudios que son deficientes desde su elaboración, la deficiente formación del profesorado, de los contenidos y de los métodos. Este torrente de deficiencias es, para el autor, el perfil real de la actual universidad española. Nada resulta aprovechable.

Se inicia el capítulo III, que trata de «Una "nueva" Universidad: una Universidad democrática, autónoma, científica y al servicio del pueblo», enjuiciando cómo es la Universidad bajo el capitalismo, que «existe exclusivamente en función de las necesidades y de los intereses de la gran burguesía monopolista», y frente a la cual no caben actitudes revisionistas propias de planteamientos socialdemócratas, ya que el poder político no se toma «por parcelas», y no se puede escamotear así «el problema clave de la lucha por el socialismo que es precisamente el problema de la toma del poder». Analiza el autor, desde una perspectiva socialista, las contradicciones de la Universidad capitalista, que aplica, como es lógico, a la española y comienza a exponer «La lucha por la república democrática», con los «Rasgos esenciales de la Universidad socialista» y la «Nueva Universidad en la República democrática». Esta «Nueva Universidad» tendrá como características: ser Democrática, Autónoma, Nacional, Estatal, Popular y Científica. El capítulo termina des-

tacando una experiencia «Un peligroso precedente: Italia, febrero de 1977», y pasa al capítulo IV para exponer allí cómo «Avanzar en el camino hacia esa "Nueva Universidad"». En este sentido hay que empezar con «Una alternativa de reforma consecuente para la Universidad franquista», ya que, «hasta conseguir el marco de la República Democrática, media un proceso de cambios políticos, que exigen alternativas concretas para la propia Universidad». Esta alternativa es recogida en un «Programa» que se detalla y expone punto por punto, donde se señalan las medidas que deberían tomarse con carácter inmediato. También trata el citado capítulo de los «propósitos del Ministerio» en la actualidad, los cuales, antes de quedar plasmados en algo, adolecen ya de inutilidad, puesto que incluso las encuestas y sondeos que vienen a configurar el sistema «a la democracia por la estadística», «no es serio, no es responsable; y, por supuesto, es profundamente antidemocrático». Para el autor, lo que se precisa es «Una incesante actividad reivindicativa» en todos los ámbitos, un gran «Frente universitario» y «Frente de enseñanza», porque, como expone en el siguiente punto, «Es posible avanzar; es posible vencer», consigna final, adornada con frases, tales como: «Todo ello es posible si profesores y estudiantes levantan la cabeza y miran de frente al futuro: un futuro por transformar, un futuro por ganar; sin idealismo ni autopías infantiles, un futuro a ganar en una sucesión de batallas de cada una de las cuales hay que salir más fortalecido para abordar la siguiente...»

La obra concluye con un apéndice que recoge una serie de documentos que el autor considera valiosos de cara al futuro: «Proyectos de Estatuto de Autonomía Universitaria», «Proyecto de Estatuto del Profesorado Contratado de Universidad», «Sobre Patronatos» y «La Cuestión Nacional y la Universidad».

A lo largo de más de 250 páginas, el autor ha tratado una enorme cantidad de problemas socio-universitarios. Su condición de militante y activista incide lógicamente en una visión, por fuerza, parcial del problema, lo cual daña a la objetividad de los planteamientos y exposiciones y le añade, a veces, una carga de apasionamiento que puede ser «útil» para «corre-

ligionarios», pero que, desde una lectura imparcial y serena, evidencia cierta inmadurez. La labor crítica, en ocasiones es interesante, ya que refleja los planteamientos que han venido repitiéndose por determinados grupos de alumnos y profesores de la Universidad. El valor de «documento» o «testimonio socio-político» de esta obra es evidente.

C. C.

**EXISTIR: Cuadernos de expresión.** Barcelona, 1977-1978.

En los últimos años el movimiento de renovación pedagógica ha venido adquiriendo una considerable importancia en nuestro país. Ha sido especialmente en Cataluña donde las experiencias educativas alcanzan quizá mayor relieve, donde la tradición renovadora que se extiende hasta épocas anteriores a la guerra civil ha tenido mayor fecundidad. En el seno de esta tradición, la pedagogía activa, especialmente en las áreas de educación primaria o básica ha alcanzado un desarrollo que parece bastante superior al de otros lugares de la península.

La revista «Existir». Quaderns d'expressió-Cuaderno de Expresión Escola d'Expressió. Barcelona, 1977. Cuya divulgación se hace a través de la Escuela de Expresión a Distancia del Ayuntamiento de Barcelona (Delegación de Cultura), se inscribe en esta trayectoria. En su número 5, correspondiente al primer trimestre de 1978, un párrafo del editorial firmado por María Aymerich, directora de la revista: «Si escogemos el camino del aprendizaje pasivo y de la repetición y mimetismo, nos ofrecerán unas formas bien acabadas, redondas, que nos dejarán, posiblemente, contentos y cómodos por completo. Si, por el contrario, queremos que surja de ellos un nuevo ser, vital, en una constante de crecimiento, sus ofertas serán picudas, desarmónicas, puede que hasta incoherentes y rebeldes. Tal y como ellos son. Pero serán sinceras. Serán auténticas. Será la verdadera expresión de ellos mismos.»

La revista recoge material de experiencias en el campo de la expresión corporal, dinámica, etc., así como textos de ca-

rácter más teórico en torno a la vigencia e interés de estas técnicas. Hay que decir que es, sobre todo, en el primer tipo de aportaciones donde la revista alcanza mayor relieve. Estos materiales nos permiten comprender mejor los problemas de la expresión y de la educación.

Entre los diversos números publicados hasta el momento destaca, por ejemplo, el número 4 en el que se analiza el tema del juego y el juguete, se abre con un texto de Carmen Aymerich, Elena Elizalde, Francesc Xavier Altarriba, etc. Otros temas importantes que van apareciendo a lo largo de los diversos números son los títeres, la poesía oral, y, fundamentalmente, experiencias y problemas en torno a la psicomotricidad que es uno de los temas básicos de la publicación, así como un instrumento didáctico importante para potenciar las facultades y sensibilizar al niño para hacerle más fácil el aprendizaje escolar.

M. I. CH.

## LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

### Creatividad

DAVID Y JOSE ANTONIO DE PRADO DIEZ:

«La semana de estimulación creativa 1: un modelo innovador de difusión masiva y rápida de nuevas técnicas didácticas». Revista «Innovación creadora», número 7, 2.º trimestre 1978.

En febrero de 1977 tuvo lugar, en Santiago de Compostela, la Primera Semana de Estimulación Creativa. Esta experiencia es pionera en el campo de la difusión masiva y rápida de técnicas didácticas nuevas, adoptando un modelo que puede considerarse innovador en la formación del profesorado.

Este artículo sintetiza cuatro aspectos técnicos de la citada Semana: planificación, realización psicopedagógica y didáctica y rentabilidad económico-educativa de la Semana, evaluación de los participantes, interés y preferencias de especialización en creatividad y conclusiones retrospectivas.

Su finalidad es difundir entre los profesionales de la enseñanza el conocimien-

to de las posibilidades que esta experiencia ofrece.

PAUL GRIEGER: «La creatividad y la vida profesional: entrenamiento de los adultos para la innovación». Revista «Innovación creadora», núm. 7, 2.º trimestre 1978.

Desde 1950, numerosos y detenidos estudios han tratado de demostrar que la creatividad es una base sobre la que puede fundarse la enseñanza de cualquier disciplina escolar o profesional. El dominio de la creatividad no es solamente de interés en el campo de las actividades artísticas. Por el contrario, interesa en el más alto grado a la técnica, la administración, los diversos servicios de comunicación y de información, sin olvidarse del marketing o las ciencias de la educación y la orientación.

En este artículo, tras un breve repaso histórico a varias investigaciones, se estudia el problema de las aplicaciones prácticas de la creatividad a la vida profesional y, en particular, al problema del entrenamiento de adultos para la innovación.

### Educación y tecnología

T. PAUL TORDA: «Evolution de la formation des ingénieurs: suggestions à l'usage des pays en développement». Revista «Impact: science et société». Vol. 27, núm. 4.

El análisis de las tendencias modernas de la formación de ingenieros en los Estados Unidos muestra que la diferencia entre las necesidades de los países altamente desarrollados tecnológicamente y las de los países poco o medianamente industrializados es probablemente mucho menos grande de lo que se podría suponer. Y esto aunque las bases de estas necesidades tengan fundamentos opuestos.

El presente artículo sintetiza algunas de las nuevas orientaciones de la enseñanza técnica superior en los Estados Unidos y procura deducir de ellas los elementos que pueden aplicarse a la forma-

ción de los ingenieros en los países menos industrializados.

### La enseñanza de la economía

VARIOS: «La enseñanza de la economía». Revista «Cuadernos de Pedagogías», núm. 41, mayo 1978.

En la sección «Tema del Mes» de esta revista se presentan algunos criterios que pueden seguirse en la metodología de la enseñanza de la economía, así como algunos modelos prácticos para la experimentación.

R. Torrent («El lugar de la economía en las Ciencias Sociales») ofrece algunas reflexiones en torno al conocimiento científico de la realidad y al papel de la economía política en el estudio de la realidad social. E. Fontquerni y E. Oroval («Notas para el estudio de la economía») esbozan los elementos fundamentales que deben tenerse en cuenta al abordar el proceso de producción y distribución de bienes, refiriéndose tanto a la economía clásica como neoclásica.

M. Casas, O. Janer y J. Pagés («Hacia una nueva programación») exponen los resultados de un trabajo en equipo que se propuso la revisión de las Ciencias Sociales. Un grupo de maestros aragoneses («La localidad y su entorno») proponen un nuevo modelo metodológico que parte de la realidad que sirve de título a su trabajo. Por último, y como complemento, se inserta una reseña bibliográfica preparada por A. Petitbó.

### Enseñanza secundaria

J. EGGLESTON: «Les formes expérimentales d'enseignement au Royaume-Uni». Revue «Française de Pédagogie», número 41.

A lo largo del último decenio, las formas experimentales de enseñanza dirigida a los alumnos de diez a catorce años se han desarrollado ampliamente en Inglaterra. Escuelas polivalentes, clases sin distribución de los alumnos en grupos, programas escolares nuevos e integrados, sistemas de enseñanza basados más en el niño que en el maestro...

Los motivos de este cambio son los mismos en Inglaterra que en la mayor parte de los países europeos, aunque quizá adquieran en este país un relieve particular. En general, se puede afirmar que estas nuevas fórmulas han venido a ocupar el lugar antaño cubierto por las escuelas selectivas, con clases en las que los alumnos eran agrupados según sus aptitudes.

### Evaluación

JEAN-MARIE PECHENART: «L'évaluation, je n'y crois pas mais j'en fais: pratique et réflexions contradictoires d'un responsable de formation continue». Revista «Education Permanente», núm. 41.

Los responsables de la formación continua suelen adoptar, cuando escriben sobre la evaluación, alguna de estas dos posturas: o bien describen su actividad con todo el entusiasmo de que son capaces, justificándola y, por tanto, evaluándose explícitamente, o bien describen aquello que se debería hacer con lo que se colocan en una postura aleccionadora de sus lectores a los que evalúan, pues, implícitamente.

El autor de este artículo intenta escapar de ambas tentaciones, limitando su exposición, en la que huye de la enumeración de tecnicismos y catalogación de técnicas, a reflexionar sobre las prácticas habitualmente utilizadas, señalando los problemas y puntos de interés que a su juicio presentan, pero sin pretender, en ningún momento, aportar soluciones definitivas.

### Formación del profesorado

ERNESTO GONZALEZ GARCIA: «Necesidades y limitaciones del perfeccionamiento docente en las instituciones privadas». Revista «Española de Pedagogía», núm. 137.

En un centro privado de Madrid, con una población de 1.500 alumnos del último curso de Bachillerato y C.O.U. y con una muestra de casi un centenar de profesores, se realizaron durante tres años algunas actividades sistemáticas tendentes a

la formación y perfeccionamiento de aquel profesorado.

En esta nota se trata de exponer el contenido y algunos de los resultados de esta experiencia como elementos que sirvan para centrar futuras hipótesis de trabajo sobre colectivos de otros centros de características y ubicación distintas a fin de verificar o refutar las conclusiones provisionales a que se llega.

ANGEL OLIVEROS ALONSO: «Evaluación de profesores. Algunos criterios técnicos». Revista «Bordón», núm. 219.

El tema de la formación del profesorado y, dentro de él, los aspectos concretos relativos a su evaluación se presentan en la actualidad como uno de los temas con más fuerza dentro del panorama de los estudios pedagógicos.

Por evaluación no se entiende ahora una evaluación al estilo de la antigua escuela, donde se buscaba, ante todo, la estimación del profesional de la docencia con vistas a una promoción o calificación en su carrera. Se trata, por el contrario, de procurar mejorar la actuación de cada profesor mediante la crítica objetiva y la acción estimulante para mejorar una tarea en la que se ven comprometidas las jóvenes generaciones.

El artículo de A. Oliveros enfoca los diferentes criterios adoptados para evaluar la eficiencia de los profesores y pasa revista a algunas de las técnicas más comúnmente utilizadas para esta evaluación. Se citan algunos de los tests más usados para la evaluación de profesores.

### Formación de médicos

OCTAVIO RIVERO: «Consideraciones sobre problemas actuales de la enseñanza de la medicina en México». Revista «Educación Superior», vol. VI, núm. 2.

Uno de los aspectos predominantes en la formación de nuevos médicos en México en los últimos años ha sido el aumento explosivo de candidatos a estudiar medicina, manifiesto en dos tendencias: a) aumento de matrícula en los centros ya existentes, y b) aparición de nuevas escuelas de medicina.

Este fenómeno no es privativo de México, sino que se ha suscitado igualmente en la generalidad de los países occidentales y es tema de manifiesta actualidad en España. El autor, director de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México, enuncia un plan destinado a clarificar el problema apoyado básicamente en dos puntos: a) formación de un Plan Nacional de Salud bien definido con objetivos claros, y b) vinculación a este Plan de un Programa acorde con él destinado a la formación de los recursos humanos necesarios requeridos por el mismo.

### Formación profesional

TOMAS ALBERDI: «Para qué sirve la Formación Profesional de Primer Grado». Revista «Cuadernos de Pedagogías», número 41, mayo 1978.

Este artículo presenta los resultados de un seguimiento de los alumnos de centros estatales de Madrid que terminaron el curso 1976/77 la Formación Profesional de Primer Grado. Su objeto era conocer qué hacen los alumnos que concluyen este ciclo —trabajar en su especialidad, trabajar en otra especialidad, seguir estudiando, buscar trabajo, etc.— seis meses después de terminar la F.P.I.

Si bien el ámbito reducido —espacial y temporal— de la experiencia impide la generalización de sus conclusiones, algunas de ellas presentan, sin embargo, un alto interés sintomático. De entre ellas destacamos:

- La mayoría de los alumnos de F.P.I., si tienen posibilidades, siguen estudiando segundo grado.
- De los que acceden al mundo del trabajo, la mayoría lo hacen en profesiones distintas de aquellas para las que han sido preparados.
- El porcentaje de alumnos que siguen estudiando aumenta en las especialidades más difíciles.
- La mortalidad escolar supera el 70 por 100.
- Se aprecia una alarmante escasez de alumnos por aula en algunos de los centros.

## Libertad de enseñanza

JESUS LOPEZ MEDEL: «El proceso educativo». Revista «Razón y Fe», núm. 963, abril 1978.

Este artículo, al que se ha dado amplia divulgación, viene a unirse a la dilatada polémica suscitada en torno al tema de la libertad de enseñanza, especialmente agudizada con motivo de la discusión del proyecto de la Constitución.

El articulista, desde una óptica de defensa de la enseñanza privada, centra su atención en el texto del artículo 26, tal como quedó aprobado por la Comisión parlamentaria correspondiente y lo somete a una dura crítica.

## Medios educativos

MATILDE ARIAS Y CARMEN BANCORA: «El audiovisual en la literatura». «Revista de Bachillerato», núm. 5, enero-marzo 1978.

El audiovisual es, en estos momentos, una posibilidad indiscutible para la enseñanza en cualquier materia y cualquier nivel docente. Pero el audiovisual puede ser una mera ayuda o instrumento en la enseñanza, o puede asumir la representatividad, constituyendo por sí mismo la base para un aprendizaje personalizado del alumno.

Su utilización debe ajustarse a unas técnicas didácticas, que potencien al má-

ximo sus posibilidades. Para alcanzar las múltiples ventajas de su empleo en la formación, debemos conocer cuáles son las dificultades de los alumnos en la comprensión e interpretación de los mensajes audiovisuales.

El artículo expone las conclusiones de una experiencia en este sentido realizada entre alumnos de C.O.U. del Instituto Nacional Gustavo Adolfo Bécquer, de Sevilla.

CONCHA VIDORRETA: «Una alternativa en la organización de los recursos escolares: el Centro de Recursos». Revista «Vida Escolar», núm. 195-196, enero-febrero 1978.

El centro de recursos es un modo de organizar los materiales escolares y de esa organización deben derivarse su máximo y mejor aprovechamiento.

Las principales razones que abogan por la existencia de los centros de recursos en los centros escolares, son:

- Mayor eficacia y aprovechamiento de los recursos existentes.
- Posibilidad de individualización de la enseñanza.
- Adecuación a los cambios producidos en la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Acomodación de la escuela formal y la escuela informal surgida de la incidencia de los medios de comunicación de masas.

# INSTITUTO NACIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

## PREMIO «BREVIARIOS DE EDUCACION»

Celebrada recientemente la adjudicación del I Premio «Breviarios de Educación», e incluidos los textos premiados en el plan de publicaciones del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación para 1978, procede realizar la convocatoria del II Premio, en la misma línea de estímulo de aquellas experiencias y estudios en materia educativa que, reflejadas en obras adecuadamente editadas y distribuidas, sirvan para generalizarlas tanto entre el profesorado como entre otros posibles interesados.

Las bases a que se ajustará la convocatoria serán las siguientes:

1.º Se constituye un premio de 300.000 pesetas, dos accésit de 150.000.

Tanto el premio como los accésit podrán ser declarados desiertos, si a juicio razonado del Jurado ninguno de los originales presentados reune las condiciones requeridas.

El INCIE publicará, dentro del año siguiente a la concesión, los originales premiados, en su colección «Breviarios de Educación». Los derechos de autor de la primera edición se entenderán comprendidos en los respectivos premios.

El INCIE podrá proponer la publicación de los finalistas en la citada colección, de acuerdo con sus normas generales de publicación.

2.º Los originales, que deberán ser inéditos, tendrán una extensión aproximada de 150 a 250 folios y se presentarán por duplicado, mecanografiados a doble espacio, acompañados del nombre y dirección del autor, y de la mención expresa de su concurrencia al premio, en la Secretaría General del INCIE (Ciudad Universitaria, sin número, Madrid-3).

El plazo para la presentación de originales concluirá el día 2 de noviembre de 1978.

3.º El Jurado, presidido por el director del INCIE, estará constituido por el jefe del Departamento de Prospección Educativa, el jefe del Departamento de Perfeccionamiento del Profesorado, el secretario general, dos vocales designados directamente por el director del INCIE y el jefe de la Sección de Información, Documentación y Difusión, que actuará como secretario.

El Jurado valorará primordialmente tanto el interés docente de los textos y de su posible función de las bibliotecas escolares como su capacidad divulgadora de experiencias, conocimientos y temas educativos.

El fallo tendrá lugar el día 15 de diciembre de 1978.

Los originales no premiados podrán ser retirados durante los tres meses siguientes al fallo de los premios.

Madrid, 30 de mayo de 1978.—El director.

(«B. O. del M.º E. C.», 12-VI-78.)



## LIBROS DE BOLSILLO DE LA REVISTA DE EDUCACION

### UNA VISION PLURIDISCIPLINAR DE LOS PROBLEMAS DE LA POLITICA EDUCATIVA

#### Libros publicados:

OCDE: *Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Un estudio del conjunto de instrumentos que permiten medir los resultados de los sistemas de enseñanza en relación con los objetivos propuestos.

COMISION CARNEGIE: *Hacia una sociedad del saber.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Un informe sobre la crisis del sistema educativo norteamericano y su necesaria adaptación a una sociedad avanzada.

J. SEAGE, G. JUNOY, M. CASES, A. GOMEZ y P. DE BLAS: *La educación en Francia.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Una panorámica completa del sistema educativo francés, desde la educación preescolar hasta la Universidad.

OCDE: *Programa de gestión de los centros de enseñanza superior. Método de cálculo de los costes en las Universidades francesas.*

OCDE: *La Escuela de opciones múltiples: Sus incidencias sobre las construcciones escolares.*

Consejo de Europa: *La educación compensatoria.*

OCDE: *Gastos públicos de la enseñanza.*

Consejo de Europa: *Política cultural en las ciudades.*

OCDE: *Estudios sobre construcciones escolares.*

#### Libros de próxima aparición:

Textos seleccionados de Sociología de la educación (tomo I)



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA