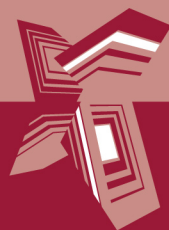


Sistemas comparados de educación superior en Europa

MARCOS CONCEPTUALES, RESULTADOS
EMPÍRICOS Y PERSPECTIVA DE FUTURO

ULRICH TEICHLER



SISTEMAS COMPARADOS DE EDUCACIÓN
SUPERIOR EN EUROPA

Ulrich Teichler

SISTEMAS COMPARADOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA

Marcos conceptuales, resultados empíricos
y perspectiva de futuro

OCTAEDRO - ICE

Colección Educación universitaria

Serie *Educación Comparada e Internacional* dirigida por Miguel A. Pereyra (Universidad de Granada)

Consejo de redacción:

Vicenç Benedito Antolí (Facultad de Pedagogía), Salvador Carrasco Calvo (Facultad de Economía y Empresa), M^a del Carmen Díaz Gasa (Facultad de Química), Coloma Lleal Galceran (Facultad de Filología) y Miquel Martínez Martín (ICE) de la Universitat de Barcelona y el equipo de redacción de Ediciones OCTAEDRO.

Director: José Carreras Barnés (Facultad de Medicina de la Universitat de Barcelona)

Traducción: Francesc Jubany

Primera edición: septiembre de 2009

© Ulrich Teichler

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68
e.mail: octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Ciències de l'Educació
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75 - Fax: 93 402 10 61
e.mail: ice@ub.edu

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-002-5
Depósito legal: B. 36.047-2009

Impresión: Limpergraf, s.l.

Impreso en España - *Printed in Spain*

SUMARIO

I. SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ASPECTO CLAVE DE LA INVESTIGACIÓN ESPECIALIZADA EN EDUCACIÓN SUPERIOR	9
II. EL CAMINO HACIA UNA SOCIEDAD ALTAMENTE CUALIFICADA	25
III. ACCESO Y ADMISIÓN: PRÁCTICAS EUROPEAS PARA GARANTIZAR LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES (1988)	51
IV. EDUCACIÓN SUPERIOR Y EMPLEO: NUEVAS CONDICIONES PARA UNAS ESTRUCTURAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR MÁS DIVERSIFICADAS	69
V. ESTRUCTURAS DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA (1993)	83
VI. LA HETEROGENEIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL PERFIL DE LA INSTITUCIÓN (2002)	103
VII. EVOLUCIÓN DE LOS PATRONES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA CONSTANTE LUCHA DEL SEGUNDO SECTOR POR LA ESTABILIDAD Y LA IDENTIDAD PROPIA	117
VIII. ¿EL FIN DE LAS ALTERNATIVAS A LAS UNIVERSIDADES O LA APARICIÓN DE NUEVAS OPORTUNIDADES? (2006)	127
IX. CAMBIOS EN LAS ESTRUCTURAS DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA CRECIENTE COMPLEJIDAD DE LOS FACTORES IMPLICADOS	143

X. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA EN 2010: POLÍTICAS Y TENDENCIAS	159
XI. PROGRAMAS Y TÍTULOS DE LICENCIATURA EN EUROPA: PROBLEMAS Y OPORTUNIDADES (2001)	189
XII. PROGRAMAS Y TÍTULOS DE MÁSTER EN EUROPA: PROBLEMAS Y OPORTUNIDADES (2003)	203
XIII. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE BOLONIA (2006)	227
XIV. EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD INVESTIGADORA EN EUROPA	247
XV. LA VARIEDAD CREATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ENTRE EL EXCESO DE DIVERSIFICACIÓN Y EL EXCESO DE HOMOGENEIZACIÓN: CINCO DÉCADAS DE DEBATES PÚBLICOS Y DISCURSO SOBRE INVESTIGACIÓN EN EUROPA (2006)	261
XVI. INVESTIGACIÓN ESPECIALIZADA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA	297
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	329
FUENTES DE LOS ESTUDIOS	351
ÍNDICE	353

I. SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ASPECTO CLAVE DE LA INVESTIGACIÓN ESPECIALIZADA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

1.1. La importancia del tema

Durante casi un siglo, en muchas sociedades económicamente desarrolladas, el centro del debate público ha estado monopolizado por temas fundamentales de la educación superior, como su configuración, composición y magnitud, modelo, estructura y tejido institucional —no existe un término aceptado de forma unánime. Por ejemplo, se ha dedicado una considerable atención a la expansión cuantitativa de la educación superior, medida a menudo utilizando las cifras relacionadas con los estudiantes, es decir, los porcentajes de nuevos alumnos matriculados o de titulados en los grupos de edad correspondientes, o los porcentajes del conjunto del alumnado entre las personas en edad universitaria. Simultáneamente, el grado de homogeneidad o diversidad de los sistemas de educación superior nacionales —a menudo encuadrados bajo el tema de la «diversificación»— figuraron también en la agenda, lo que permitió a muchos observadores señalar la existencia de un estrecho vínculo entre la expansión y las presiones por cambiar las estructuras del sistema.

¿Por qué se otorgó tanta importancia a la configuración de los sistemas de educación superior en la agenda de los debates públicos? Las principales funciones de la educación superior son la producción, difusión y preservación del conocimiento sistemático; hablamos, por tanto, de investigación, docencia y aprendizaje y posiblemente de servicios relacionados con estas funciones clave. Se trata de los aspectos fundamentales, mientras que los modelos del sistema de educación superior constituyen simplemente el caparazón institucional —como el tan manido tema de la dirección del sistema de educación superior. No obstante, esta superficie también es importante.

En primer lugar, la composición y la magnitud de un sistema de educación superior *reflejan el papel social de la educación superior*: por ejemplo, en qué medida resulta importante el conocimiento sistemático para la economía, la sociedad y la cultura de un país, quiénes y cuántos tienen acceso al conocimiento, hasta qué punto es una sociedad meritocrática y cuál es el papel de la educación en este contexto.

En segundo lugar, el desarrollo cuantitativo-estructural de un sistema de educación superior depende del valor que cada sociedad atribuya a la educación superior en términos de *asignación de recursos* y, por tanto, en términos de prioridades, en comparación con otras exigencias de la sociedad.

En tercer lugar, el grado de crecimiento y los modelos institucionales, entre otros, son el resultado natural de una *solución de compromiso entre diferentes expectativas en conflicto a las que la educación superior está expuesta* por la acción de fuerzas externas e internas: ¿en qué medida resulta importante el papel de la investigación dentro del sistema de educación superior y hasta qué punto la investigación está vinculada o separada de la docencia y el aprendizaje? ¿Está la calidad concentrada en la cúspide del sistema o disfruta de una difusión generalizada?

En cuarto lugar, las decisiones acerca de la expansión y la configuración de la educación superior constituyen el principal *escenario de la educación superior en el que el conocimiento académico*, responsable fundamentalmente del desarrollo del contenido de la investigación y la docencia, *se funde con el conocimiento social y el poder* de las manos visibles del gobierno y otros actores de la sociedad, así como con las manos invisibles de los mercados, las costumbres y los valores, esto es, los factores que controlan aspectos como el valor social del conocimiento sistemático y la asignación de recursos para este sector.

Y por último, pero no por ello menos importante, los sistemas de educación superior se han mostrado muy dinámicos en las últimas décadas desde el punto de vista de su composición y magnitud. Cabría preguntarse cómo se desarrolla esta dinámica, por qué cambia de la forma en que lo hace, qué opciones condicionan su configuración y qué consecuencias se desprenden de la elección de una determinada opción. Estos son algunos de los temas más característicos del debate público.

El hecho de que estos aspectos se consideren relevantes y de que su dinámica y sus causas y consecuencias no resulten fáciles de comprender ha alimentado un debate constante y controvertido acerca de los

modelos institucionales del sistema de educación superior en muchos países y en los foros internacionales.

1.2. El mapa temático

A la hora de hablar de los modelos estructurales cuantitativos de los sistemas de educación superior, tenemos que empezar por analizar cinco aspectos.

Primero, definimos un sistema de educación superior, como norma general, como la suma de los elementos cuantitativo-estructurales *dentro de un país*. No pensamos en la educación superior a escala mundial ni en una sola provincia. Así, el sistema de educación superior es un fenómeno macrosocial cuyas características pueden analizarse a través de la comparación internacional.

En segundo lugar, no está del todo claro qué programas de estudio e instituciones forman parte de la educación superior. Hasta la década de los sesenta, a menudo se hacía referencia al *sistema universitario*, en el que las instituciones de educación superior se situaban más o menos como apéndice. El término dominante en las décadas siguientes, *educación superior*, sin duda enfatizaba las similitudes y las interdependencias sistémicas de las instituciones y programas responsables de la docencia académicamente más exigente, aunque se diferenciaban significativamente en cuanto a la función de la investigación. En la década de los ochenta, el término *educación terciaria* comenzó a ganar terreno, un término utilizado fundamentalmente por las organizaciones internacionales. Este término se refería a una etapa del aprendizaje en el decurso de la vida y no tanto a la ambición intelectual de la docencia y el aprendizaje, a diferencia del término «educación superior». Dado que el concepto de educación terciaria nunca llamó la atención del debate conceptual de la misma forma que el de educación superior, y al no ser aceptado en todos los países, este estudio continúa hablando de «educación superior», aunque algunos de los estudios a los que se hace referencia posean un mayor alcance institucional y programático.

En tercer lugar, se mencionan las *instituciones y programas*, pues no hay un solo término que permita trazar unas diferencias claras. Por un lado, algunas instituciones también imparten programas fuera del campo de la educación superior, como la educación secundaria académica, y por otro, algunas instituciones no consideradas de educación

superior ofrecen un solo programa o unos pocos programas dentro de los límites de la educación superior.

En cuarto lugar, «la magnitud» del sistema de educación superior constituye también un tema importante. La *expansión* de la educación superior –sus características, causas y consecuencias– ha sido un aspecto fundamental del debate público en torno a la educación superior. En este marco, resulta habitual otorgar más protagonismo al volumen de alumnos matriculados en relación con los grupos de edad característicos de la población –por ejemplo, el porcentaje de nuevos ingresos– mientras que la importancia de las actividades de investigación no tiene un papel determinante.

En quinto lugar, la estructura institucional es el tema más intensamente debatido: ¿Hasta qué punto se asemejan las instituciones y los programas de estudio de un país, esto es, con respecto al nivel de calidad académica, la esencia de los planes de estudio y los paradigmas de investigación? ¿En qué medida y cómo se *diferencian*?

Cualquier intento por describir la composición y la magnitud del sistema de educación superior deberá analizar un amplio abanico de elementos:

- La *magnitud* del sistema de educación superior podría describirse en función del número de instituciones, personal docente y alumnos en términos absolutos y relativos.
- El sistema de educación superior debe definirse según *su posición en el sistema educativo general*. Asimismo, las actividades de investigación en la educación superior se podrían describir en el marco de un sistema de investigación nacional.
- El *acceso y la admisión* constituyen elementos fundamentales para la entrada a la educación superior y contribuyen a facilitar la regulación de la composición y la magnitud.
- La configuración institucional de la educación superior puede describirse a partir de *elementos estructurales formales*: tipos de instituciones, campos de estudio y disciplina de investigación, así como los tipos y niveles de los planes de estudio.
- Además, los programas de estudio pueden describirse a partir de características formales, como el período de estudio, las etapas formales dentro de un programa, las oportunidades y los límites de transferencia entre los campos y tipos de instituciones y programas, los itinerarios formativos y las progresiones,

porcentajes de abandono y las formas de titulación y los títulos otorgados.

- Por último, los debates acerca de la configuración de los sistemas de educación superior también hacen referencia al carácter de la educación superior en función de dimensiones que no pueden medirse claramente y tienden a ser intersubjetivas: diferencias «verticales» entre las instituciones y los programas de la misma categoría formal *según la «calidad», la «reputación» o simplemente los «rangos», y las diferencias «horizontales» según los «perfiles».*

En modo alguno es esta una discusión superficial entre expertos interesados en las estadísticas y las reglas formales, sino que se analizan aspectos fundamentales que pueden atraer la atención pública: ¿Tenemos demasiadas o muy pocas personas académicamente formadas? ¿Qué magnitud podemos permitirnos? ¿Quién puede aprovechar los beneficios y quién pierde los privilegios vinculados a la educación superior? ¿En qué medida se diferencian los alumnos a su llegada desde el punto de vista de motivaciones, competencias y perspectivas laborales, y hasta qué punto los sistemas de educación superior hacen que sean diferentes? ¿Hasta qué punto la docencia y la investigación deben combinarse o separarse dentro de la educación superior? ¿Qué virtudes comunes o diferencias de calidad son posibles y deseables? ¿Hasta qué punto los programas de estudio individuales o las unidades de investigación dentro de cada campo y disciplina tienen elementos en común o bien se caracterizan por una multiplicidad de perfiles? ¿Cuáles son las posibilidades de controlar la composición y la magnitud del sistema de educación superior? ¿Cómo debe controlarse y por parte de quién?

1.3. Perspectivas de la investigación especializada en la educación superior

La investigación especializada en la educación superior es una división interdisciplinaria de la investigación relativamente joven, que parte de los conceptos y métodos de distintas disciplinas sociales y comportamentales, pero que desarrolla su propia dinámica conceptual y metodológica, así como su propio campo concreto de conocimientos. Al igual que otros campos de *investigación interdisciplinaria con un enfoque temático*, la investigación especializada en la educación superior tiende

en cierto modo a *avanzar a remolque de la dinámica de los debates públicos*. No podría concebirse sin sus vínculos con los volubles elementos considerados «relevantes» o «problemáticos», y sin su determinante alejamiento de los debates de los actores no hubiese recibido la aprobación oficial auténtica. Por tanto, la composición y la magnitud de los sistemas de educación superior no solo protagonizaron el debate público, sino que también desempeñaron una importante función cuando los investigadores de la educación superior trataron de explicar la dinámica de la educación superior.

La investigación especializada en la educación superior, en primera instancia, trata de describir la magnitud y la configuración institucionales *de una forma sistemática*, lo que podría dar lugar a estadísticas en función de categorías establecidas, como por ejemplo números e índices de estudiantes, así como descripciones según categorías tales como tipos oficiales de instituciones o disciplinas. Sin embargo, la investigación sobre educación superior fundamentalmente trata de desarrollar categorías que puedan guiar las descripciones que ayuden a explicar las causas y opciones de políticas previstas. De aquí que los sistemas «sean descritos» y analizados utilizando términos tales como educación superior «elitista» o «de masas», estructuras «unitarias» y «binarias» o sistemas «homogéneos» y «estratificados».

En segundo lugar, la investigación especializada en educación superior pretende dar cuenta de las causas de la composición y la magnitud de un sistema en un determinado momento histórico y en un determinado país, las diferencias entre países y los cambios registrados con el paso del tiempo. En este contexto, un elemento especialmente analizado son las *exigencias externas*, como los progresos tecnológicos de la industria, el mercado laboral para los titulados, las exigencias por parte de la sociedad de mejoras en cuanto a conocimientos y comprensión de los mecanismos y el desarrollo de la sociedad, así como la *dinámica interna de la educación superior*, como por ejemplo la especialización de los sistemas de conocimientos, los conflictos entre calidad y cantidad y las tendencias de los actores de la educación superior a imitar y copiar los modelos más exitosos, y, por último, los *factores políticos* implicados.

En tercer lugar, la investigación especializada en educación superior analiza la *escena política* del crecimiento y la configuración del sistema de educación superior. ¿Hasta qué punto los actores consideran el sistema «problemático» y por qué? ¿Cuáles son los factores que, a su juicio,

resultan esenciales para configurar el sistema? ¿Qué opciones destacan? ¿Hasta qué punto consideran que la educación superior está regida por dinámicas universales o supranacionales, por factores desarrollados históricamente en un único país o bien por grandes movimientos políticos? ¿En qué teorías se fundamentan las causas y consecuencias de determinadas configuraciones del sistema de educación superior? ¿Qué supuestos acerca de los papeles legítimos o reales de los distintos actores conforman las configuraciones políticas en este área? ¿Qué hacen realmente los actores para mantener o cambiar el sistema?

En cuarto lugar, la investigación especializada en la educación superior intenta determinar el *impacto* de una serie de características de los sistemas de educación superior. Por ejemplo, en qué medida el grado de diversificación vertical del sistema de educación superior repercute positivamente en la calidad de la investigación, la difusión del conocimiento en la sociedad, el potencial reflexivo de los actores o las competencias que exige el mundo del trabajo.

En quinto lugar, los sistemas de educación superior no son fenómenos microsociales o mesosociales que puedan analizarse meramente con la ayuda de estadísticas, encuestas, entrevistas, discusiones u observaciones, sino que, en tanto que fenómenos macrosociales, necesitan una cartografía conceptual plausible de los distintos fenómenos, elaborada por investigadores especializados en la educación superior, que permita encontrar realidades intersubjetivas por otros medios.

En sexto lugar, los *criterios comparativos* desempeñan un papel decisivo en el análisis de los sistemas de educación superior. Y no solo porque la investigación macrosocial, por definición, necesita analizar distintas sociedades para disponer de un número mínimo de casos para alcanzar a comprenderla, sino también porque los debates públicos se alimentan siempre de la búsqueda de buenas prácticas consolidadas en otros contextos o de la creencia en la necesidad de preservar o desarrollar características diferenciadas dentro de un mismo país, unos rasgos comprensibles únicamente con la ayuda de comparaciones.

1.4. Características principales de los análisis y debates

Los aspectos relacionados con la composición y la magnitud del sistema de educación superior acostumbran a ser objeto del análisis de actores y expertos sobre la base de un discurso público común que no permite

distinguir entre los diferentes tipos de actores y expertos. Esta situación es habitual en los aspectos relacionados con la educación superior en general –una esfera en la que los actores altamente cualificados creen que apenas hay diferencias entre ellos y los investigadores en su campo en lo que respecta a la comprensión de sus características. Irónicamente, la educación superior tiende a manifestar al mundo que el progreso depende del conocimiento sistemático generado en gran medida a través de la investigación, pero cuando se trata de la educación superior en sí misma, los actores implicados creen que no necesitan el conocimiento generado por los investigadores especializados en la materia para comprender la realidad, y tal vez mejorarla. De aquí que se abra ante nuestra mirada un panorama en el que los expertos debaten e intentan definir el carácter de la educación superior a partir de unas fronteras confusas entre el discurso de los profesionales y el de los científicos en este dominio.

Los temas comunes son «crecimiento» y «diversidad»: su grado de expresión, sus causas, su impacto, si son deseables y, si deben cambiar, qué se puede hacer y cómo para conseguirlo.

En paralelo, ha ido tomando forma una estructura de conceptos, términos y modos de análisis que aporta cierta calidad al discurso, a pesar de que las emociones tienen un gran peso. Al analizar y hablar de la enseñanza desde el punto de vista de la «diversificación», el «elitismo» y la educación «de masas», tal y como se señala en el capítulo 15, debemos:

- Proteger el concepto de *sistema* de educación superior.
- Considerar los *conjuntos institucionales*, como los sectores o instituciones individuales, como elementos importantes.
- Intentar dibujar un «*mapa*» de la configuración del sistema, y al mismo tiempo establecer *coordenadas* del sistema (por ejemplo diversidad «vertical» frente a diversidad «horizontal»), determinando la posición de los elementos individuales y sus diferencias, y analizar estos elementos con respecto a la función principal de la educación superior.
- Tratar de identificar las *categorías adecuadas para clasificar* la configuración institucional (por ejemplo, sistemas «unitarios», «binarios» o «estratificados»).
- Intentar establecer *descriptores funcionales* para analizar los elementos institucionales (por ejemplo, participación en la investi-

gación; características de los cuerpos de estudio, el enfoque curricular).

- Analizar los puntos fuertes y débiles de la *recopilación de información*.
- Definir el papel del *aspecto y la percepción* del sistema (por ejemplo, transparencia, énfasis en la reputación, etc.).
- Analizar los *cambios* en el sistema (por ejemplo, la «diversificación»).
- Tratar de *explicar las causas de la configuración y el cambio del sistema*.
- Analizar la funcionalidad o las disfunciones del sistema.

Observamos que en el análisis de los aspectos cuantitativos estructurales de la educación superior ha ido valorando cada vez más las complejas características en juego, aunque la mayoría de las descripciones del discurso de actores y expertos subraya los significativos cambios en los puntos clave del debate a lo largo del tiempo y el fuerte papel de los estados de ánimo políticos que acompañan este discurso. Este *Zeitgeist* del discurso en constante evolución constituirá uno de los temas clave de los análisis presentados en este libro.

1.5. Perspectivas y actividades del autor

El autor de este libro ha participado activamente en la investigación especializada en la educación superior durante casi cuarenta años. Los avances cuantitativo-estructurales de la educación superior en una perspectiva comparativa representan uno de los tres temas principales –junto con la educación superior y el mundo laboral y las dimensiones internacionales de la educación superior– abordados a lo largo de más de 200 publicaciones. Los objetivos (a menudo interrelacionados) de los análisis de este ámbito temático pueden inscribirse en tres líneas:

- describir y analizar las tendencias de la composición de la educación superior y las políticas afines en los países desarrollados, en una perspectiva comparativa;
- reseñar los conceptos, con el objetivo de analizar estas tendencias y políticas y explicar sus causas;
- contribuir al perfeccionamiento de la estructura conceptual.

Por tres veces se intentó sintetizar el estado de conocimiento sobre la estructura de la educación superior, unos intentos que trataron de reflejar las tendencias y los conocimientos vigentes en el momento del análisis, así como la visión de los autores.

Primero, a mediados de la década de los setenta, se analizaron datos e interpretaciones en torno a las causas del incremento de las matriculaciones de estudiantes y los cambios en las estructuras institucionales, desde el punto de vista del papel del mercado laboral. El estudio iniciado por la Oficina Internacional del Trabajo parte de la base de los diferentes análisis sobre las lecciones que Europa aprendió de la anterior etapa de expansión de la educación superior y su contexto socioeconómico en Estados Unidos y Japón, con el objeto de resumir el estado de los análisis económicos y sociológicos de los sistemas de educación superior. El estudio se publicó inicialmente en alemán en 1976 (Teichler, Hartung y Nuthmann. *Hochschulexpansion und Bedarf der Gesellschaft*. Stuttgart: Klett, 1976) y posteriormente en inglés (*Higher Education and the Needs of Society*. Windsor: NFER Publishing Company, 1980). Según los autores la «exigencia de desigualdad social» tenía mayor incidencia en el desarrollo cuantitativo de la educación superior que la exigencia de unas determinadas competencias o de una mano de obra altamente cualificada. La teoría presentada por el estudio hacía referencia al desarrollo y dictaba que la modernización de la sociedad en el marco de la industrialización se caracterizó por una creciente interdependencia entre la adquisición organizada de competencias y la distribución del estatus. Las promesas de ascenso social sirvieron para estimular la adquisición de las competencias necesarias y la desigualdad social se consideró una recompensa equitativa por una actuación necesaria para la sociedad. A medida que la educación fue ganando en accesibilidad para importantes estratos de la población, y a medida que progresaba la meritocracia educativa, más crecía la educación superior más allá de la supuesta necesidad de personal cualificado. Como consecuencia, las pequeñas diferencias en el «éxito» educativo sirvieron para distribuir los titulados en todos los rangos sociales relativamente consolidados, y la diversificación de la educación superior se convirtió en un instrumento capital en constante cambio para canalizar las tensiones, por un lado, entre las motivaciones y resultados educativos y, por el otro, la estructura social más estratificada. Otro estudio llegó a la conclusión de que Japón personificaba el ejemplo más visible de los problemas que podía provocar la meritocracia educativa (Teichler. *Das*

Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft. Stuttgart: Klett 1976; véase «Kogakureki shakai – the modern education society from a comparative point of view», *Asian Profile*, Vol. 5, No. 7, 1977, 487-506). Si un sistema educativo es suficientemente abierto y si los resultados educativos condicionan la trayectoria profesional y el estatus posteriores, la feroz competición por el éxito educativo podría llegar a ser insoportable, la selección basada en los resultados educativos podría considerarse más bien artificial, por el enorme impacto de las pequeñas diferencias, el contenido educativo podría estar fuertemente motivado por la lógica del sistema de selección y, por tanto, ser menos relevante de cara al desarrollo de la personalidad y la preparación profesional, y el sistema podría convertirse en última instancia en un factor de desmotivación (de las masas) y no tanto de motivación (de los pocos elegidos).

El segundo estudio nació del intento de resumir tanto las tendencias de desarrollo del tejido institucional de la educación superior como las diferentes interpretaciones políticas y académicas de las causas, problemas y beneficios de las distintas configuraciones. El libro se publicó por vez primera en 1988 (Teichler, *Changing Patterns of the Higher Education System*, Londres: Jessica Kingsley Publishers, 1988) y se amplió posteriormente para una publicación en alemán (*Europäische Hochschulsysteme: Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle*, Frankfurt/M. y Nueva York: Campus, 1990). Durante algunos años se consideró el informe más exhaustivo en el debate en torno a la «diversidad». El resumen de tendencias, políticas y marco conceptual no solo bebió de las fuentes de la bibliografía disponible, sino también de tres estudios conducidos a lo largo de la década de los ochenta: un análisis de los modelos «integrados» de educación superior, un estudio experimental del «Diploma Handbook» (Manual de títulos) europeo impulsado por la Comisión Europea y publicado por la UNESCO y un informe sobre la «organización de los estudios» en países europeos, iniciado por el Consejo de Europa.

En este segundo apartado del discurso sobre la composición de los sistemas de educación superior, señalé que observábamos la *una intensificación de la percepción de convergencia de los sistemas de educación superior*, esto es, que están perfilados por factores similares y se desarrollan siguiendo patrones similares en los países económicamente desarrollados. Por otro lado, detectamos una *persistencia de sustanciales diferencias* entre estos países en cuanto al grado de expansión –por ejemplo, los índices de matriculación– y los grados y formas de diversidad de los

sistemas de educación superior nacionales. Señalé que las presiones externas y la dinámica interna eran demasiado variadas y no apuntaban hacia un modelo convergente a escala internacional. Por ejemplo, los sistemas de educación superior caracterizados por una considerable estratificación con el paso del tiempo podrían haber superado en popularidad a los modelos de estratificación moderada, pero no resultaba fácil presentar pruebas claras de la superioridad de un determinado modelo.

En mi planteamiento, defendí el criterio de que los tres enfoques condicionaban simultáneamente tanto los análisis de las causas de los avances cuantitativo-estructurales de los sistemas de educación superior como los debates de políticas afines. En los *enfoques idiosincrásicos* se subrayaban las características de determinados sistemas de educación superior que, nacidos en determinadas circunstancias históricas, a causa de la gran influencia de ciertos conceptos o debido a una serie de influencias políticas, tienden a permanecer bastante estables o incluso a ejercer su influencia en las principales innovaciones. A juicio de los *métodos funcionales*, los sistemas de educación superior de todas las sociedades modernas y económicamente avanzadas están expuestos a la influencia de determinados factores sociales, económicos, tecnológicos, culturales y educativos comunes entre algunas sociedades, unos factores con un fuerte impacto en las opciones elegidas, en las soluciones finalmente más acertadas. Por último, los *enfoques políticos* hacen hincapié en los programas y factores que intentan cambiar los sistemas de educación superior. Las diferentes opciones políticas, tales como los enfoques más elitistas o más igualitarios, podrían ser una alternativa capaz realmente de transformar los sistemas de educación superior de una forma relativamente deliberada. En general, observamos que en cada país estos enfoques se combinan y pactan y, por consiguiente, se mantienen las configuraciones dispares de los sistemas de educación superior nacionales y no se manifiesta ninguna tendencia convergente.

Este libro plantea una tercera etapa de análisis. Los artículos se escribieron en un período de tiempo de casi dos décadas, a partir de finales de la década de los ochenta. La variedad de temas abordados y los conceptos presentados en los capítulos que van del 2 al 14 se analizan ampliamente en el capítulo 15. Los análisis señalan, en primer lugar, que los modelos de educación superior en Europa experimentaron dos fases de cambio desde principios de los años noventa. Los cambios principales del tipo institucional tuvieron lugar en direcciones opuestas en varios países europeos en la década de los noventa: una fusión de

los tipos de institución en el Reino Unido; el establecimiento de un segundo tipo en Austria, Finlandia, Suiza y otros países y cambios en diferentes direcciones en los países de la Europa Central y del Este. Desde finales de la década de los noventa, los gobiernos europeos han cooperado en pos de la creación de una estructura convergente de programas de estudio y títulos.

En segundo lugar, el análisis destaca factores que, cada vez más, se consideran importantes influencias de cara a la configuración de los sistemas de educación superior en los países desarrollados:

- una nueva tendencia al incremento de las matriculaciones de alumnos desde mediados de la década de los ochenta;
- aumento de la cooperación y la movilidad internacionales;
- globalización en términos de un mayor impacto de los factores económicos internacionales mundiales y, por consiguiente, una creciente competitividad entre las mejores universidades para convertirse en «actores globales»;
- cambios en la dirección y administración dentro de los sistemas de educación superior que refuerzan el papel de las instituciones individuales para autopositionarse;
- una tendencia hacia la sociedad del conocimiento, gracias a la cual se espera que las instituciones de educación superior demuestren su visible utilidad para la sociedad.

En conjunto, la *complejidad de los factores* que conforman la configuración de los sistemas de educación superior muestra una tendencia al alza. Además, la educación superior nacional parece, mucho más que antes, *afectada por los factores supranacionales*. Y, en tercer lugar, las políticas a favor de una *estratificación más marcada de los sistemas de educación superior* se han granjeado un apoyo más visible, aunque también pueden observarse perspectivas y actividades compensatorias.

Diferentes artículos analizan explícitamente si las tendencias y políticas en Europa variaban de forma sistemática en relación con las de Estados Unidos, Japón y otros países en cuanto a modelos institucionales, en lo tocante a las garantías de un determinado «patrón-oro» de calidad independientemente del aumento de la diversificación vertical en el proceso de expansión. Estas variaciones desembocaron durante algunas décadas en un mayor énfasis en la diversidad en función de tipos de instituciones de educación superior, en una mayor predisposi-

ción por la diversidad vertical y en notables tensiones entre las políticas de investigación y las políticas educativas en la senda hacia el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Europeo de Investigación. En estos contextos, la política para facilitar la movilidad intraeuropea en el marco del Proceso de Bolonia se basa en la convicción de que no resultaría conveniente abandonar una diversidad vertical moderada en beneficio de una abrupta estratificación.

Por último, los artículos de este libro *analizan la evolución de la investigación superior* en lo que respecta al aspecto de la estructura institucional de la educación superior. Muchos estudios están estrechamente vinculados a ciertos criterios normativos en lo que se refiere al grado de diversidad deseable y no analizan en profundidad los puntos fuertes y débiles de los distintos modelos en función de criterios amplios y neutrales. Por tanto, se impone la necesidad de emprender más investigaciones que intenten determinar el impacto de las distintas configuraciones del sistema de educación superior.

1.6. Acerca de este libro

Al igual que el libro *Changing Patterns of the Higher Education System* (1988), publicado hace casi dos décadas, esta obra no es fruto de un ambicioso proyecto de investigación. Más bien al contrario, pues abarca una colección de «artículos para la reflexión» que parten de decenas de ejemplos para reflexionar en torno a los recientes cambios de los sistemas de educación superior y para reforzar el marco conceptual en este terreno. Como se aprecia en la lista de fuentes presentada al final de este libro, las conferencias internacionales realizadas en diez países diferentes a modo de foros de comunicación, entre investigadores especializados en educación superior o en cooperación entre actores y expertos en este campo, estuvieron en el origen de la mayoría de las reflexiones presentadas. En realidad, los documentos presentados son una selección de casi un centenar de manuscritos escritos en su práctica totalidad en las dos últimas décadas.

Agradezco especialmente haber disfrutado de tantas oportunidades de comunicación con especialistas de muchos países, expertos en este campo temático y en cuyas opiniones pude profundizar más allá de la simple lectura de sus publicaciones. Por ello, aprovecho para mencionar a Philip G. Altbach, Akira Arimoto, Berit Askling, Ivar Bleiklie, John

Brennan, Ladislav Cerych, Burton R. Clark, David Dill, Oliver Fulton, Claudius Gellert, Sarah Guri-Rosenblit, Klaus Hüfner, Osmo Kivinen, Maurice Kogan, Svein Kyvyk, V. Lynn Meek, José-Gines Mora, Guy Neave, Peter Scott, Helena Sebkova, Martin Trow, Morikazu Ushioji, Henry Wasser y Marijk van der Wende. Naturalmente, el trabajo en esta área temática se enriqueció especialmente gracias a la comunicación con especialistas con los que he colaborado en áreas afines en el Centro Internacional para la Investigación en Educación Superior (anteriormente Centro para la Investigación sobre Educación Superior y Trabajo) de la Universidad de Kassel (Alemania), sobre todo Sandra Bürger, Jürgen Enders, Barbara M. Kehm, Matthias Klumpp, Stefanie Schwarz y Harald Schomburg. Asimismo, agradezco el apoyo durante todo el período en que estuve alejado de mis entornos más habituales de Alemania trabajando en este tema en el Instituto de Investigación sobre Educación Superior de la Universidad de Hiroshima, en Japón.

A las ideas iniciales acerca de la selección de los documentos y la revisión de los manuscritos se sumaron los esfuerzos por publicar las recopilaciones de mis artículos sobre temas similares en otros idiomas. Graciela Riquelme editó *Reformas de los modelos de la educación superior* (Buenos Aires y Madrid: Mino y Dávila, 2006), Toru Umakoshi y Yumiko Yoshikawa editaron *Yôroppa no kôtô kyôiku kaikaku* (Tokio: Tamagawa University Press, 2006), mientras que Monika Klampfleitner colaboró en la edición *Hochschulstrukturen im Umbruch* (Frankfurt/M. y Nueva York: Campus Verlag, 2005). En cuanto a este volumen, la editora principal fue Christiane Rittgerott, quien recomendó la selección de los artículos y asumió un sinfín de tareas de edición, proceso en el que contó con la inestimable ayuda de Helga Cassidy, Muna Mohammed Al-Fanah, Christina Keyes y Dagmar Mann. A todos ellos, por todos los ánimos y el apoyo recibidos, mi más sincero agradecimiento.

II. EL CAMINO HACIA UNA SOCIEDAD ALTAMENTE CUALIFICADA

2.1. Introducción

Con el paso de los años el proceso de expansión de la educación superior ha crecido en popularidad entre el gran público. *A finales de los años cincuenta y principios de los sesenta*, ante la conmoción del lanzamiento del Sputnik, empezó a arraigar el convencimiento de que era necesario reforzar la educación superior para garantizar el desarrollo económico, o por lo menos así lo contemplaban los economistas. Durante este período, muchos políticos y empresarios no creían que la demanda de titulados pudiera superar el crecimiento previsto, sino que pronosticaban un exceso de titulados. Esa elevada demanda solo se notaba en algunos campos como la ingeniería y, en algunos países, en la formación del profesorado. Incluso en los casos en los que la expansión de la educación superior gozaba de apoyo político, el proceso se llevó a cabo con el deseo de que la «mano invisible» de la distribución de talentos o las presiones del mercado laboral, o bien la «mano visible» de las políticas estructurales de la educación superior contribuyeran por lo menos a mantener una estratificación de los títulos de los titulados. La introducción de la educación superior no universitaria puso de manifiesto la necesidad de mejorar las condiciones de los trabajos de dirección intermedios y profesiones semicualificadas, impidiendo al mismo tiempo un crecimiento significativo del nivel más elevado (véase el resumen de los debates de la OCDE, 1974b; Teichler 1988a). *La frontera entre la educación «elitista» y «de masas» se instaló también en el sistema de educación superior.*

A principios de los años setenta, comenzaron a aumentar las preocupaciones en la mayoría de sociedades industriales —con la destacada

excepción en esos momentos de Japón, donde ese debate ya había tenido lugar— en torno a un *supuesto exceso de formación* o *una cualificación excesiva* a causa del crecimiento de la educación superior. Este debate se recrudeció aun más por la crisis del petróleo de 1973 y el posterior aumento del desempleo. A *finales de los setenta*, la crítica contra la expansión educativa se redujo en cierta medida, pues la dificultad por asimilar la creciente cantidad de titulados por parte del sistema de empleo fue menor de lo previsto, porque las tasas de desempleo de las personas con formación universitaria se mantuvieron por debajo del promedio en la mayoría de países y porque fue posible ubicar una proporción de titulados considerados «sobrantes» mediante un proceso de *sustitución vertical* (Fulton, Gordon, y Williams, 1982; OCDE, 1983; Teichler, Hartung, y Nuthmann, 1980; Rumberger, 1981; véanse también las aportaciones de Wasser, 1978). En los años ochenta, el «exceso de formación», provocado por el crecimiento de la educación superior, ya no se consideraba perjudicial como antaño (véase, por ejemplo, Neave, 1985; OCDE, 1987); sin embargo, la valoración claramente negativa de la situación perduró durante cierto tiempo.

Hasta los años ochenta, la expansión de la educación superior se había concebido en todas las sociedades industriales desde una perspectiva tradicional, basada en la teórica escasez de talentos tanto en la educación como en el mundo laboral. Por tanto, había que detectar y potenciar esos escasos talentos y ubicarlos adecuadamente en la jerarquía ocupacional. Es posible que la expansión de la educación superior se haya concebido, desde esa perspectiva, como una oportunidad para garantizar la detección y el desarrollo de los talentos, aunque continuó siendo víctima de las miradas más escépticas. Por ejemplo, en la República Federal de Alemania, algunos representantes de empresarios se mostraban preocupados a principios de los años setenta por la posibilidad de que la expansión de la educación superior se tradujera en «demasiados capitanes y pocos marineros» o de que la expansión de la educación superior perjudicara la formación de los «peones» necesarios en el sistema laboral (véase informe de Teichler y Sanyal, 1982).

Tal y como sucedió a finales de los ochenta, las preguntas que se formularon en este sentido fueron: *¿Estamos situados en el camino hacia un replanteamiento?* *¿Se observa una transición hacia una sociedad altamente cualificada* donde las funciones de los titulados universitarios y la división del trabajo no deban decidirse en función de una escasez de trabajo altamente cualificado, sino por la voluntad de utilizar

todas estas potencialidades? Estas preguntas se basaban, en parte, en las observaciones relacionadas con un posible efecto «impulsor» de la educación en el sistema de empleo. Algunos expertos, sin embargo, enfatizaban igualmente las nuevas exigencias y se preguntaban además si los cambios tecnológicos, de internacionalización de la economía, de estructura social y estilos de vida en la población y otras esferas observados podían indicar la necesidad de que en las selecciones de empleos y la división del trabajo se apostara por analizar mejor los potenciales de una sociedad muy instruida para poder afrontar con éxito esos retos.

2.2. Problemas del «exceso de formación» y el empleo: análisis basados en las estadísticas del mercado de trabajo

2.2.1. Perspectivas teóricas

Cuando la expansión de la educación superior desembocó en un significativo aumento de la población activa con formación universitaria, en el pasado se invirtieron notables esfuerzos para calibrar si los nuevos titulados, o el conjunto de titulados en educación superior, superaban la «demanda» del sistema de empleo. Los datos del mercado de trabajo sirvieron como base para muchos estudios.

Hay que señalar la popularidad de dos modelos económicos de utilización de los datos del mercado de trabajo a la hora de calcular las relaciones entre la oferta y la demanda, antes de empezar a preocuparnos por el exceso de titulados y su progresión en las sociedades más industrializadas. El primero, y el más popular en Estados Unidos, se fundamenta en *Human Capital Approach* (véase Sobel 1982; Psacharopoulos 1987). Este modelo sugiere que unas tasas de rendimiento de la inversión tanto institucional como personal inferiores a las de las inversiones de capital educativo indican un exceso de titulados. El modelo no gozó de gran popularidad en Europa, pues en el viejo continente, a diferencia de Estados Unidos, no existía tanta confianza en el poder del mercado como elemento regulador de los salarios.

En segundo lugar, las *proyecciones de recursos humanos* a finales de los cincuenta y los años sesenta plantearon la necesidad cada vez mayor de personas con formación universitaria a causa de un cambio en los sectores económicos en el proceso de desarrollo (véase Youdi y Hin-

chliffe, 1985). Cabe destacar que en las primeras proyecciones de ese tipo se preveía que la proporción de personas de formación universitaria dentro de cada sector se mantendría constante. A partir de estos modelos, el gobierno japonés esperaba que la oferta de titulados entre los años sesenta y setenta superara la demanda en un 12%. En realidad, sin embargo, la oferta superó la demanda prevista en un 58% (véase Teichler, 1977). En la República Federal de Alemania, una proyección similar establecía que la mitad de los titulados universitarios a principios de los ochenta no encontraría empleos acordes a sus niveles de formación académica (Riese, 1967).

2.2.2. Indicadores estadísticos

Con el aumento de las preocupaciones acerca de las perspectivas laborales de los titulados en los años setenta, la mayoría de investigadores consideró que los enfoques antes mencionados resultaban inadecuados para determinar las discrepancias entre las necesidades de cualificación y la oferta de titulados. En su lugar, las *estadísticas descriptivas* se utilizaron como base para interpretar los problemas del empleo de los titulados. Buena prueba de ello podrían ser algunos métodos y resultados observados en varios países europeos (véase Teichler, 1988c).

Desempleo de titulados: Las encuestas sobre titulados de Inglaterra y Gales demostraron que el desempleo, incluyendo el desempleo a corto plazo entre los universitarios recién titulados, aumentó de un 1% en 1979 a un 17% en 1983; en el caso de titulados de centros politécnicos la diferencia pasó del 10% al 20% (Taylor, 1986). En Suiza, las encuestas bianuales realizadas un año después de la graduación indicaron unos porcentajes de desempleo entre recién titulados en 1983 y 1985 (5,1% y 4,4%) superiores a los de 1979 y 1981 (2,2% al 2,6%). Igual que en el Reino Unido, se registró un descenso en el porcentaje de titulados que en lugar de buscar empleo optó por continuar estudiando o dedicarse a otras actividades. Las encuestas suizas también indicaron un aumento del empleo a tiempo parcial (Morgenthaler, 1986).

En muchos países de la Europa Occidental el desempleo entre titulados en los años ochenta había aumentado mucho más que a finales de los setenta. En los Países Bajos, por ejemplo, la cantidad total de personas desempleadas con estudios superiores no universitarios (*hogeropsonderwijs*) se triplicó entre 1979 y 1983 (Ministerio de Educación y Ciencia de los Países Bajos, 1986). Incluso en Austria, donde el

desempleo era inferior que en la mayoría de países de la Europa Occidental en la segunda mitad de los setenta, el número de titulados universitarios desempleados se cuadruplicó entre 1978 y 1983 (Lassnigg, 1985).

El aumento del desempleo entre titulados no fue un fenómeno aislado, sino que se inscribe en un incremento global del desempleo en la mayoría de países de la Europa Occidental, como Alemania y los Países Bajos, donde las ventajas de los titulados a la hora de encontrar trabajo se han reducido con el paso del tiempo. En cambio, las estadísticas de Francia mostraron la tendencia opuesta. Por lo general, los titulados experimentaban menos complicaciones que el conjunto de la población activa. Italia fue una excepción: en 1978, la tasa de desempleo de titulados universitarios era la misma que la del total de la población activa (7%). Posteriormente, el desempleo entre titulados bajó a un 6% en 1983, mientras que el desempleo global subió hasta el 10% (Jarousse y de Francesco, 1984).

Empleo inestable: Algunas de las encuestas trataron de analizar la proporción de titulados que no encontraba empleo estable. Las encuestas británicas mostraron una disminución de titulados universitarios en empleos temporales, de un 6%-7% a finales de los setenta a un 3% a principios de los ochenta, pero ello se debe a un cambio de definición. En 1985, el 42% de los titulados suizos y 53% de los titulados suecos (Statistiska centralbyran, 1986) tenían un empleo estable aproximadamente al año de su titulación, es decir, con unos contratos de duración indefinida.

Las limitaciones a la hora de detectar los problemas en la búsqueda de empleo para los titulados a partir de estos datos estadísticos se manifiestan claramente en las preguntas posteriores formuladas a los titulados suizos (Morgenthaler, 1986). Primero, les preguntaron si a causa de los cambios en el mercado laboral observados en los últimos años, y que posiblemente provocaron problemas en la búsqueda de empleo, ellos experimentaron tales problemas. De los 1.984 titulados, el 46% respondió en sentido afirmativo. En segundo lugar, en el caso de haber pasado por esa situación, se les preguntó qué soluciones habían elegido. Casi el 15% de los titulados suizos afirmó haber tratado de resolver esos problemas aceptando unos ingresos menores para asegurarse un empleo relacionado con su especialidad, ofreciendo movilidad geográfica y adquiriendo competencias adicionales. Aproximadamente el 11% señaló que aceptarían hasta seis meses de desempleo. Solo unos pocos titula-

dos (2%-3% en cada categoría) habían tratado de encontrar una solución aceptando empleos no relacionados con su formación, trabajando en el extranjero o eligiendo formas «alternativas» de vivir y trabajar. En tercer lugar, a los titulados que no trabajaban a tiempo completo se les preguntó si su trabajo temporal era voluntario o no. En conjunto, de todos los titulados activos, el 72% lo hacía a tiempo completo, el 22% a tiempo parcial de forma voluntaria y solo el 6% trabajaba a tiempo parcial «involuntariamente». En cuarto lugar, a los titulados se les pidió comparar su trabajo actual con sus objetivos laborales a largo plazo: el 7% consideraba su empleo un año después de su graduación solo como una solución provisional que no tenía nada que ver con sus objetivos a largo plazo. Los investigadores suizos demostraron, como no podía ser de otra forma, que los diferentes tipos de problemas son acumulativos. Sus datos permiten llegar a la conclusión de que solo una décima parte de los titulados suizos laboralmente activos un año después de titulados han afrontado problemas graves en la búsqueda de empleo.

Categorías ocupacionales: Las estadísticas sobre empleo a menudo sirven como base para determinar el porcentaje de titulados que no posee un empleo adecuado. Este método ha sido aplicado también por expertos estadounidenses y japoneses para demostrar que una proporción cada vez mayor de titulados están empleados en ocupaciones administrativas de nivel medio, en ventas y en profesiones manuales. En Estados Unidos, la proporción de personas con formación universitaria (cuatro años de estudio o más) que no trabajan en ocupaciones profesionales, administrativas y técnicas aumentó del 15% en 1970 al 28% en 1982 (Sargent, 1984). En Japón, la proporción correspondiente de recién titulados de los programas de primer ciclo y de licenciatura en categorías ocupacionales sin titulación aumentó del 50% en 1975 al 58% en 1985 (Monbusho, 1986).

En muchos países europeos también se han aplicado enfoques similares. En Francia, por ejemplo, Vincens (1986) considera que los titulados que más han bajado su categoría son aquellos cuyos empleos pertenecen a las categorías de *employés* y *ouvriers*. En 1985, el 3% de los hombres con formación universitaria y el 8% de las mujeres (así como el 8% de los hombres y el 22% de las mujeres que habían cursado estudios superiores de primer ciclo), estaban adscritos a estas categorías. Igualmente, en 1985, el 5% de los titulados de universidades británicas aceptaron trabajos de secretariado, de oficina y manuales, al igual que hizo el 6% de los titulados de escuelas politécnicas y el 14% de los de otras facultades.

Los datos son a menudo objeto de crítica por su poca adecuación a la hora de evaluar el concepto de *empleo inadecuado*. Por un lado, se prestan a la confusión al sugerir que el «empleo inadecuado» es más probable entre titulados de humanidades y ciencias sociales que entre los de ciencia e ingeniería, una idea que podría constituir una trampa estadística, porque las estadísticas sobre empleo de muchos países sitúan a los ingenieros y técnicos medios en una categoría ocupacional (tales como «profesiones técnicas») pero diferencian el personal administrativo (por ejemplo, funciones de dirección, oficina y de ventas); por tanto, aparentemente la sustitución vertical solo se produce en las últimas áreas, mientras que no se tiene en cuenta en las primeras. Por otro lado, las encuestas que piden que los titulados valoren sus empleos sugieren que algunas ocupaciones categorizadas como «empleos de nivel medio» pueden resultar más exigentes de lo que sugiere la categoría ocupacional.

La Oficina de Estadísticas Laborales de Estados Unidos considera adecuadas las categorías laborales para los empleos cuando la mayoría de personas que pertenecen a dicha ocupación posee formación universitaria. Este principio se basa, evidentemente, en un proceso de «ascensión» que no desemboque simplemente en la asimilación del nivel de la educación superior, sino que refleje un cambio real en la ocupación. A partir de este método, el organismo llegó a la conclusión de que aproximadamente el 20% de los titulados universitarios que accedió al mercado laboral de 1970 a 1984 aceptó un trabajo que «en general no requiere una titulación» (Sargent, 1986).

Predecesores: En varias encuestas, a los titulados se les preguntó acerca del nivel educativo de sus predecesores. Por ejemplo, el 7% de los titulados universitarios suizos encuestados en 1985 confirmó que había aceptado puestos de trabajo ocupados anteriormente por no titulados. Este método permite describir el proceso de sustitución vertical con más detalle que el último método, aunque no aporta pruebas sobre el «exceso de formación»: puede producirse la sustitución vertical, en algunos casos, porque se considera necesario un nivel más alto de formación para desempeñar las obligaciones de un trabajo; en otros, se trata sencillamente de una consecuencia del aumento de la oferta de titulados y de las presiones profesionales por la transformación. La sustitución, en sí misma, no aporta ninguna explicación.

Algunas encuestas demuestran directamente que los titulados que han aceptado puestos de trabajo anteriormente ocupados por no titu-

lados a menudo no consideran que el título sea imprescindible para realizar sus funciones. Por ejemplo, de los ingenieros austriacos encuestados a principios de los ochenta que ocupaban puestos anteriormente ocupados por no titulados, el 61% afirmó que su trabajo podían haberlo realizado no titulados. La cifra correspondiente entre ingenieros que habían ocupado puestos de trabajo de titulados fue de un 31%, mientras que entre los ingenieros cuyos puestos de trabajo eran de nueva creación la cifra fue de un 21%. Este método, sin embargo, indica que la información sobre las cualificaciones de los predecesores no es suficiente para valorar la idoneidad del trabajo (Bodenhöfer y Offer, 1986).

2.3. «Empleo adecuado» y «utilización del conocimiento»: análisis basados en las encuestas de titulados

2.3.1. Medidas utilizadas

Dado que las categorías de estatus laboral y de las ocupaciones valoran unas condiciones de empleo y de requisitos de empleo más heterogéneas de lo inicialmente previsto, en los años setenta y ochenta se realizaron numerosas encuestas en las que se preguntaba a los propios titulados su opinión acerca de la relación entre sus estudios y su trabajo. Podríamos aportar algunos ejemplos para ilustrar los métodos empleados y algunos resultados comunes.

Idoneidad de los estudios para el trabajo: En las encuestas anuales en Suecia un año después de la graduación se utilizó una evaluación muy general, en la que se preguntó a los titulados si la formación completada era completamente, en cierta medida, o en modo alguno idónea para sus ocupaciones actuales. En total, el 70% de los titulados de 1984 respondieron en 1985 que su formación había sido totalmente adecuada para sus ocupaciones (aproximadamente un 60% de titulados de ciencia e ingeniería, ciencias sociales y arte; 73% de los titulados de formación pedagógica; 83% de los titulados en campos médicos). En total, el 24% consideraba que la relación era más o menos adecuada, mientras que el 5% respondió que su formación no tenía nada que ver con su trabajo (Statistik centralbyran, 1986).

Grado de utilización del conocimiento: Otros estudios preguntaron hasta qué punto el conocimiento adquirido durante los estudios se utilizaba en el trabajo. Entre las personas con formación universitaria en

Alemania encuestadas en 1979, el 57% respondió que sí utilizaba los conocimientos adquiridos durante sus estudios. Esta proporción variaba considerablemente en función de la disciplina, pues era superior al 80% entre los titulados en medicina y en derecho, en torno a la media entre los titulados en humanidades, ingeniería y ciencias, y por debajo de la media entre los titulados en economía y ciencias sociales (50%). Este último porcentaje fue tan bajo como el promedio señalado por los titulados de las *Fachhochschulen* (Akademiker in Deutschland, 1980).

Carácter imprescindible de las titulaciones: En un estudio comparativo realizado en el invierno de 1981-82, a personas tituladas en 1980 en algunas universidades italianas y francesas, se les pidió que evaluaran la correspondencia entre su educación superior y el trabajo, desde dos perspectivas diferentes. En primer lugar, a diferencia de lo ocurrido con los titulados suizos, en lugar de preguntarles si la formación era idónea para sus trabajos, se les preguntó si sus empleos se correspondían con su formación universitaria. Los autores situaron en la categoría de «mal ubicados» a los que respondieron «no». Además, se preguntó a los titulados si conocían a personas sin titulación que realizaran el mismo trabajo que ellos. A los que respondieron afirmativamente los autores los categorizaron como «infrautilizados». Las respuestas a ambas preguntas se combinaron en un índice de «utilizados adecuadamente», «utilizados parcialmente» (si solo se contemplaba la «mala ubicación») e «infrautilizados», si la respuesta a la segunda pregunta era afirmativa (independientemente de la respuesta a la pregunta anterior). Por tanto, los autores concluyeron que las competencias y conocimientos del 58% de los titulados italianos se utilizaban adecuadamente, el 8% se utilizaba parcialmente y el 34% estaba infrautilizado. En Francia, los porcentajes correspondientes fueron del 44%, 22% y 34% (de Francesco y Jarousse, 1983). Podríamos afirmar que las preguntas inducían a la confusión, pues el hecho de que los no titulados desempeñen trabajos similares a los de los titulados no prueba necesariamente la infrautilización de las competencias de los titulados; por el contrario, puede interpretarse como señal de un sector laboral flexible y permeable que acepta la experiencia adquirida en el trabajo en vez de supeditarse a las titulaciones.

Otro método para crear un índice de empleo «inadecuado» fue el adoptado en una encuesta realizada en Suiza en 1985. Primero, se preguntó a los titulados si sus empresas les habían exigido un título como requisito imprescindible para ocupar su trabajo. Entre los que respon-

dieron en sentido afirmativo, solo se consideraron empleados en puestos inadecuados los que afirmaron además haber tenido dificultades para encontrar un trabajo y habían «aceptado, por razones económicas, un trabajo muy poco afín con su formación» o «recurrido a un empleo muy poco afín con su formación y que tampoco satisfacía sus expectativas de ingresos». Por lo tanto, según esta definición, solo un 3% de los titulados suizos se consideró «inadecuadamente empleados» (Morgenthaler, 1986).

Falta de conocimientos: Un ejemplo interesante de modelo complejo empleado para evaluar la utilización de las competencias con la ayuda de unas pocas preguntas es el que brinda el estudio realizado en Polonia en 1979 sobre economistas con formación universitaria (Kluczynski y Sanyal, 1985). Los investigadores combinaron las respuestas a tres preguntas para trazar una tipología de «reciprocidad entre el trabajo y la formación»: (a) si el trabajo respondía a la profesión y a sus especificaciones; (b) si la educación superior era necesaria para el trabajo que el titulado estaba realizando o si bastaría una educación de menor nivel; y (c) hasta qué punto se utilizaban los conocimientos adquiridos en los estudios superiores. Los investigadores etiquetaron los tipos de la forma siguiente: buena reciprocidad (28% de mujeres, 42% de hombres); preparación excesiva (15% y 22%); falta de preparación (16% y 8%); reciprocidad parcial (16% y 8%); poco aprovechamiento de la preparación (14% y 9%); desaprovechamiento de cualificaciones (8% y 5%) y mala reciprocidad (3% y 5%).

En el tercer tipo destaca un componente que las otras encuestas pasaron por alto completamente, o al menos no abordaron directamente: el titulado aceptaría un puesto ocupado habitualmente por no titulados por no estar tan bien cualificado como un titulado, o incluso ocupado habitualmente por un titulado universitario a pesar de no estar suficientemente cualificado. En este caso, podríamos apuntar que la conclusión simplista (y tan manida) acerca del «exceso de formación» en la sociedad, un planteamiento basado en el porcentaje de titulados que se considera que trabaja en puestos inadecuados, no tiene en cuenta la posibilidad de una «falta de reciprocidad» inversa: es decir, puestos de trabajo que exigen una titulación y que pueden estar ocupados por no titulados.

2.3.2. Consecuencias conceptuales y metodológicas

Al criticar los conceptos restrictivos de «empleo inadecuado» sugerí la posibilidad de tener en cuenta por lo menos las siguientes dimensiones:

ingresos, prestaciones sociales, ingresos no monetarios, prestigio, poder e influencia, redes de comunicación y ocio, utilización de las competencias, trabajo interesante y estimulante, tareas de trabajo complejas, la disposición del tiempo, los recursos humanos y los materiales y las oportunidades profesionales y de formación. Los autores de una encuesta sobre los *Diplompädagogen* realizada a finales de los setenta en la República Federal de Alemania fueron un poco más lejos (Busch y Hommerich, 1981), ya que analizaron la correlación entre una noción general de «empleo adecuado» y diferentes dimensiones analizadas habitualmente en encuestas sobre la satisfacción laboral, como las características del empleo, los compañeros, la empresa, los supervisores, las condiciones de trabajo en general, los ingresos y las oportunidades de ascenso. Por tanto, estos autores demostraron que la «idoneidad» de un trabajo estaba estrechamente relacionada, por lo menos aparentemente, con elementos de la organización del trabajo y las condiciones de trabajo, como mínimo en relación con los titulados de ese campo.

Las encuestas que solicitaban a los propios titulados que evaluaran las relaciones entre los estudios y el trabajo respondiendo a una o dos preguntas cerradas no actuaron a modo de varita mágica a la hora de encontrar una medida unánimemente aceptada de la proporción de titulados que ocupaba puestos para los que se exigía un título o que les permitían aplicar las competencias adquiridas. Un análisis de los estudios en este sentido realizados en la Europa Occidental demuestra que la proporción de titulados que ocupa puestos de trabajo en los que la exigencia de un título resulta claramente inadecuada varía entre el 3% y el 35%, en función fundamentalmente del tipo de preguntas formuladas en los cuestionarios utilizados. Esta variación se debe en parte a los diferentes criterios de los profesionales que realizan las encuestas pero, sobre todo, a las dudas por parte de los titulados, unas dudas fundamentadas en una *imprecisión o dificultad «objetivas» a la hora de determinar los vínculos entre la formación y el trabajo.*

En primer lugar, se observan diferencias significativas entre sectores ocupacionales con respecto a las distinciones comunes y la claridad o borrosidad tradicional de las fronteras entre los niveles de los puestos de trabajo. En segundo lugar, existen evidentemente culturas diferentes en las distintas disciplinas y en las diferentes ocupaciones desde el punto de vista de los valores y las percepciones, de qué puede considerarse un trabajo de alto nivel deseable y de cuál sería la correspondencia adecuada entre formación y trabajo. En tercer lugar, predomina la creencia de

que los valores de los alumnos y los titulados con respecto al empleo y al trabajo, así como la relación entre formación y trabajo, han cambiado desde los años setenta y ochenta. Cada vez son más los alumnos y titulados que valoran la posibilidad de acceder a un trabajo interesante, exigente, relevante y relativamente independiente. El número de titulados de países europeos empleados en puestos de trabajo manifiestamente inadecuados para un titulado aumentó mucho menos en los años setenta y ochenta de que lo que auguraban las pesimistas previsiones realizados en los setenta. Además, los valores de los alumnos y titulados con respecto a los empleos que desean también han evolucionado.

La mayoría de estudios de este ámbito realizados en los países europeos no sugiere, sin embargo, que los titulados se hayan limitado a ajustar sus criterios a los cambios en las perspectivas laborales, aunque esta situación tal vez se haya producido en Estados Unidos y Japón. Todo lo contrario, pues muchos titulados de Europa conservan intactas las expectativas acerca del trabajo y la relación entre sus estudios y su trabajo. Las reacciones al cambio de relaciones entre la educación superior y el trabajo son diferentes: adaptación, desilusión y énfasis en el valor de ciertos aspectos de los empleos, una configuración activa del empleo que apuesta por la utilización de los conocimientos y que puede transformar el empleo de acuerdo con las expectativas de cada uno, y así sucesivamente. Muchas de estas respuestas a los cambios en las oportunidades laborales se basan sin duda en una determinada visión de idoneidad —una visión, sin embargo, que no es en todos los casos tan estática y defensiva como sugiere el enfoque del «exceso de formación».

2.4. Posibles efectos del crecimiento de la educación superior en la distribución ocupacional

2.4.1. Hacia un cambio de los paradigmas de investigación

Muchas de las conclusiones de las investigaciones presentadas contribuyeron al debate en torno al «exceso de formación» o la «sobreejencia de titulación», al constatar una elevada proporción de titulados que no utilizan sus competencias o al indicar que, a diferencia de las previsiones, son más los titulados que utilizan sus conocimientos o que ocupan puestos reservados habitualmente a titulados o planteando que los que no alcanzan estas posiciones tienen menos problemas para ob-

tener empleo de lo aparentemente previsto. La lógica que articula este debate investigador estaba presidida por el escepticismo en lo que respecta a una sociedad altamente cualificada, ya que se utilizaron como patrón las ideas tradicionales de demanda, e incluso la mayoría de los que alentaban ese escepticismo se guiaron por sus paradigmas en las preguntas de investigación formuladas. ¿Qué otras preguntas podrían considerarse adecuadas? Podríamos tener en cuenta distintas teorías acerca de las consecuencias del crecimiento de la educación superior en el mercado laboral y las relaciones entre las competencias adquiridas y los trabajos asignados, un aspecto que analizaremos en este apartado. Asimismo, podríamos también analizar las cambiantes necesidades de la sociedad, que posiblemente demuestran que un alto nivel de formación generalizado permite aspirar a mejores soluciones.

Por desgracia, la base de estudios acerca de los posibles efectos resultó algo escasa en comparación con la antes mencionada. En particular, eran escasos los estudios acerca de los cambios en las nuevas necesidades que exige una sociedad altamente cualificada, lo que no significa, sin embargo, que las siguientes consideraciones sean ilusiones infundadas. Todo lo contrario, pues podemos constatar que son muchos los elementos que permiten respaldar este escenario, por lo que cabría esperar que un cambio de paradigma pudiera llegar a cuestionar algunos criterios y, a buen seguro, alimentar el debate general.

2.4.2. Modelos alternativos de las cambiantes relaciones entre la educación superior y el empleo

Al analizar las consecuencias del crecimiento de la educación superior en las relaciones entre educación y empleo, podríamos plantear de entrada las siguientes alternativas (véase Teichler, 1987b):

La hipótesis de la expansión falaz: La expansión de la educación superior no es más que una prolongación de los períodos de aprendizaje y un cambio de las «etiquetas» de los títulos, ya que no se traduce en un aumento del número de personas altamente cualificadas. En dicho caso, asumiríamos que no se producen cambios en las relaciones entre las competencias adquiridas en los estudios y las que se utilizan en el trabajo, sino que lo que ocurre es, sencillamente, una identificación entre las etiquetas de los títulos y los empleos.

La hipótesis de la expansión necesaria: La expansión de la educación superior corresponde más o menos al aumento de las exigencias de los

empleos y a la creciente demanda de mano de obra altamente cualificada. En tal caso, asumimos que la expansión de la educación superior sirve para mantener una «correspondencia» entre la oferta y la demanda.

La hipótesis del ciclo del mercado: La expansión de la educación superior se traduce temporalmente en un «exceso de formación», que puede ir seguido de una nivelación de la expansión o una contracción a causa de los mecanismos del mercado o de las políticas encaminadas a restablecer un «equilibrio» de la oferta y la demanda.

La hipótesis del desequilibrio: En situaciones de una oferta continua de titulados mayor que la demanda se produce un prolongado estado de «desequilibrio» en el mercado de trabajo; por ejemplo, períodos más prolongados de búsqueda de trabajo, largos períodos de espera para acceder a ciertas profesiones, contratación temporal de titulados en trabajos sencillos o inseguridad en las condiciones de trabajo, empleo a tiempo parcial involuntario, etc.

La hipótesis de la asimilación y la exploración: La «oferta excesiva» de titulados es absorbida por el sistema de empleo sin ningún cambio en la distribución de los trabajos. Por ejemplo, podría surgir un mecanismo perfecto de «sustitución vertical» mediante el cual un licenciado ocupe el puesto que anteriormente ocupaba una persona con un título afín, con exactamente las mismas funciones que su predecesor.

La hipótesis del impulso reestructurador de los empleos: La creciente cantidad de titulados absorbida por los sistemas laborales modificará gradualmente las funciones de los trabajos o provocará que las tareas asignadas sean diferentes.

2.4.3. Principales conclusiones: asimilación más allá de la teórica demanda y «la presión» para redefinir las funciones de trabajo

La información disponible sobre la evolución de los requisitos laborales y sobre los resultados educativos de la población activa ratifica la conclusión de que el sistema de empleo de la mayoría de las sociedades industrializadas asumió durante los años setenta y ochenta un número de personas con formación universitaria mayor de lo que se consideraba necesario. No obstante, la información es todavía escasa, tanto en lo que respecta a la posibilidad de que esta asimilación se produjera mediante la neutralización de las competencias adicionales como en la cuestión de si la evolución de la educación superior ha acarreado una transformación de las funciones laborales de los titulados «de más» y

del resto. Sin embargo, los planteamientos siguientes parecen justificados, a la luz de la información disponible, aunque esté dispersa.

Resulta altamente *improbable que los licenciados ocupen trabajos realizados anteriormente por no titulados sin ningún cambio en los requisitos de ejecución de esos trabajos* y sin ningún cambio en las funciones del trabajo. Cabría la posibilidad de especular que los titulados universitarios están por debajo los no titulados desde el punto de vista de las expectativas asociadas tradicionalmente a un empleo determinado. Por ejemplo, pasó mucho tiempo antes de que los licenciados en derecho alemanes fueran aceptados en puestos de la administración ocupados generalmente por personas que solo habían recibido formación semiprofesional en administración pública. Las personas que poseen niveles superiores de formación tal vez estén menos preparadas para trabajos de bajo nivel, si no hay continuidad de los estudios en todos los niveles de una jerarquía dentro de un área ocupacional determinada. Otra posibilidad es que los titulados estén al mismo nivel que sus predecesores no titulados en lo que respecta a competencias, pero no lo demuestren en la práctica porque esperaban unas funciones de mayor prestigio y exigencia, por lo que consideran poco estimulante el trabajo que realizan.

En un sentido opuesto, cabría *esperar que los titulados se esfuercen por rediseñar un trabajo y mejorar el equilibrio entre sus competencias y sus funciones*. El aprendizaje complejo, por lo general, se asocia a procesos de socialización educativa y profesional por los que se observan con orgullo las competencias que uno posee y se fomenta el entusiasmo por su utilización. Además, las funciones laborales en los niveles superiores de la pirámide ocupacional, en la mayoría de casos, no están muy claramente definidas por los objetivos de trabajo o por factores «objetivos». En general, existe un cierto margen para la redefinición por parte de la persona que ocupe ese puesto.

En algunos casos, los titulados podrían comenzar su trabajo en el marco de un objetivo tradicional y poco a poco tomar la iniciativa de rediseñarlo. En otros casos, la empresa podría redefinir el trabajo anticipándose a las motivaciones y competencias del posible titular del puesto.

2.4.4. Impacto en la estructura ocupacional de los esfuerzos por definir las funciones de trabajo y las cualificaciones necesarias

Los esfuerzos por rediseñar un trabajo realizado antes por un titulado y mejorar así las posibilidades de utilizar nuestras propias competencias

adquiridas en la universidad podrían tener diferentes implicaciones de cara a la estructura ocupacional en general. Podríamos clasificar los posibles efectos en cuatro tipos.

Primero, un titulado «*enriquece*» su trabajo en función de la *preparación adquirida* en la universidad, de modo que esta transformación del trabajo no influya en la estructura de los empleos en general. Si el trabajo de un vendedor de libros, ocupado antes por un no titulado especializado en ventas, lo ocupa un titulado en humanidades, probablemente el nuevo titular del puesto tenga más posibilidades de explicar el contenido de los libros a los clientes. Así, el trabajo queda redefinido según las competencias de la persona; la persona que ocupe ese puesto tiene más posibilidades de considerarlo adecuado, y de paso mejora la atención al cliente.

En segundo lugar, las *diferencias en los contenidos de trabajo y el estatus* entre los empleos de titulados tradicionales, por un lado, y los empleos ocupados anteriormente por no titulados, redefinidos ahora por los nuevos titulares formados en la universidad, por otro lado, podrían disminuir hasta cierto punto sin incidir excesivamente en la división del trabajo entre los dos tipos de puestos. Un secretario o secretaria universitaria que sustituya a otro no graduado podría enriquecer el puesto y recibiría el posterior reconocimiento desde el punto de vista del estatus formal en la organización o en forma una remuneración adicional sin que, no obstante, se modifique significativamente el trabajo del «jefe» al que esté asignado o asignada.

En tercer lugar, los cambios en los trabajos de los titulados por iniciativa propia son habituales *en una organización periférica*. Los estudios revelan que muchos titulados que no encontraban ocupaciones tradicionales fundaron pequeñas empresas en cooperación con otros titulados, ocuparon puestos en pequeñas empresas en las que los contenidos no estaban tan claramente definidos o bien optaron por un sector «alternativo» de producción de servicios. En dichos casos, sus esfuerzos por rediseñar sus propios empleos tuvieron un impacto importante en su organización, pero este cambio no afecta a las organizaciones privadas y públicas más importantes que dominan el escenario económico.

En cuarto lugar, podría tener lugar un *cambio en la división del trabajo*. Por ejemplo si un titulado universitario asume el puesto de un vendedor de coches, es posible que se le confíen también aspectos de financiación. Asimismo, si dos personas con formación universitaria, con una cualificación casi idéntica, trabajan juntas en una empresa pero las reglas de la organización reservan tareas más exigentes para

uno de ellos y, por consiguiente, le confieren un estatus superior, transcurrido un cierto tiempo podrían producirse ajustes informales entre las dos personas que conduzcan a una división menos desigual de las tareas más exigentes. Esta situación, a la larga, provocaría una redefinición de las tareas y el estatus para las dos personas.

En *Estados Unidos*, muchos sostenían en el pasado el criterio de que *los altos diferenciales de ingresos según el nivel de formación indican una alta demanda de mano de obra con formación universitaria*. Parece claro que este criterio se mantiene todavía hoy, así como la estabilidad de una jerarquía de altos ingresos según el nivel formativo, por la creencia de que estimula a las personas a matricularse en la universidad, lo que garantiza unos elevados índices de matriculación. En la República Federal de Alemania se forjó con el tiempo un cierto consenso acerca de la posibilidad de que la sociedad utilizara mejor las competencias disponibles gracias a la expansión educativa con unas escalas salariales menos rígidas y con menores diferencias de ingresos entre las personas formadas en la universidad y otros segmentos de la población activa. En la práctica, sin embargo, los diferenciales salariales se redujeron a un ritmo relativamente lento (Tessaring, 1984).

En *Japón*, tanto las empresas privadas como las organizaciones públicas cambiaron las escalas salariales significativamente en respuesta a la expansión económica. *Los diferenciales de ingresos según los resultados académicos se redujeron drásticamente*. En 1955, el salario inicial de un titulado universitario varón era 2,6 veces más alto que el de un joven con estudios obligatorios. Veinte años más tarde, era solo 1,4 veces más alto, con cambios similares en las previsiones de ingresos a lo largo de la vida según el nivel formativo (Rododajjinkanbo tokei johobu, 1984; véase también Teichler, 1978b).

Otros factores complementarios permiten que Japón pueda adaptarse en cierto modo a las condiciones de una sociedad altamente cualificada más fácilmente que otros países. En particular, los objetivos de trabajo en Japón no están tan claramente conectados como en Estados Unidos y los países de la Europa Occidental con determinadas categorías de las empresas, con determinadas categorías ocupacionales o con determinadas áreas educativas y formativas. Por tanto, la división del trabajo en un marco laboral en Japón se adapta más fácilmente a las competencias reales disponibles. En comparación con otros países, resulta menos «deshonroso» para un japonés de un cargo superior compartir las tareas más exigentes con una persona de menor categoría.

Esto no significa, sin embargo, que en Japón se utilicen mejor los potenciales de una sociedad altamente cualificada que en otros países industrializados. De hecho, la economía y la sociedad de Europa o Estados Unidos podrían resultar muy beneficiadas por el crecimiento de la educación superior, toda vez que los ideales de la realización personal y profesional tienen más posibilidades de crear en los titulados el deseo de utilizar en el trabajo los conocimientos adquiridos durante sus estudios, mientras que en las universidades japonesas los estudiantes están más dispuestos a aceptar lo que podría llamarse «irrelevancia curricular» de la educación superior, si los trabajos no exigen las competencias en las que se centra la educación superior (véanse Dore 1976; Teichler 1977; Umetani 1980; Oxenham 1984).

2.5. La educación superior y los cambios en las necesidades de la sociedad

El apartado anterior analizaba principalmente los efectos más plausibles y decisivos del crecimiento de la educación superior en las tareas y el empleo de los titulados. En la presente sección, adoptamos la posición opuesta, desde la que examinamos los posibles beneficios del aumento de la proporción de personas formadas en la universidad de cara al desarrollo tecnológico y económico, así como para la sociedad y la cultura en general, partiendo de una pregunta como: ¿Es hoy mayor la necesidad de una población altamente cualificada?

Creación de nuevos empleos: Podríamos pronosticar que la expansión de la educación superior desempeñará un papel importante a la hora de dar respuesta a los problemas que las ciencias sociales europeas bautizaron como la «crisis de la sociedad laboral». Sin embargo, en el pasado, la racionalización del trabajo en las sociedades industriales no permitió reducir la cantidad de trabajo remunerado, sino que el potencial laboral, liberado de la exigencia de dar respuesta a las necesidades tradicionales, se utilizó para crear nuevos productos y servicios. Así, las racionalizaciones permitieron a la sociedad satisfacer unas demandas que antaño habían sido necesidades latentes o que, pese a tratarse de necesidades manifiestas, no habrían podido ser satisfechas. Desde los años setenta, sin embargo, se ha puesto en tela de juicio la continua aparición de nuevas tareas de trabajo en paralelo a la racionalización regular. Las nuevas tecnologías, las contradicciones del orden económico

internacional, las limitaciones de la redistribución de ingresos dentro de las sociedades industriales, así como otros factores, son señalados como los culpables de la disminución de las oportunidades de empleo remunerado. En las sociedades industriales se utilizan diferentes mecanismos para aliviar este problema –como la jubilación anticipada, la reducción de la jornada laboral semanal o anual, el impulso de los empleos precarios, etc. Sin embargo, cada vez resulta más evidente la urgencia de analizar las necesidades de la sociedad y traducirlas en nuevos empleos y mecanismos, fomentando la creación de empleo a partir de esta filosofía.

Constatamos que la mayoría de horizontes de futuro de las necesidades de la sociedad enfatizan actividades que reclaman una gran proporción de titulados. Por ejemplo, un estudio encargado por la Agencia Federal Alemana de Empleo llegó a la conclusión de las mejoras en la vivienda y el urbanismo, las ayudas económicas y para el desarrollo y las prestaciones sociales son las áreas que en el futuro requerirán más esfuerzos de renovación; en todas estas áreas, el trabajo altamente cualificado está llamado a desempeñar un papel fundamental (véase la reseña bibliográfica en Baethge *et al.*, 1986). Observamos también un buen número de actividades ingeniosas por parte de los propios titulados en su búsqueda de nuevas formas de trabajo remunerado.

No entramos a juzgar la variedad de actividades surgidas en términos de utilidad para la sociedad, ya que resulta difícil apreciar si requieren competencias adquiridas en la universidad o no. ¿Cómo juzgar la actitud de un titulado japonés que ante los problemas para encontrar empleo decide criar gusanos para los directivos amantes de la pesca pero sin tiempo para buscar gusanos para el cebo, y que termina por convertirse en millonario? ¿Podremos considerar esta visión de una demanda latente producto de su bagaje educativo? ¿Cómo deberíamos clasificar los requisitos de trabajo y la utilización del conocimiento en el caso de una persona que abre un bar que ofrece un ambiente atractivo para personas con formación? ¿Hasta qué punto aumenta la calidad de vida si todos los vendedores de coches son titulados universitarios y analizan las relaciones entre el estilo de vida de los clientes, presupuesto familiar, comodidad del coche y los aspectos técnicos de los coches? ¿Consideramos estos nuevos empleos adecuados solo si los titulados crean, por ejemplo, un nuevo tipo de empresa de consultoría más compleja o un nuevo método para el análisis de sistemas informáticos?

Los cambios en la división del trabajo en ocupaciones de alto nivel: La renovada reflexión sobre el posible uso de una mayor población activa con formación universitaria se plantea en un período en el que se perciben deficiencias en la asignación de trabajos y su realización por parte de personas en posiciones importantes en la mayoría de áreas de la industria, el comercio, la administración y la práctica profesional (véase Lynton y Elman, 1987). Diferentes indicios apuntan a que la división tradicional del trabajo en ocupaciones de alto nivel es objeto de un permanente cuestionamiento con respecto a la división horizontal del trabajo en ocupaciones de alto nivel y a la división vertical de la responsabilidad y el control.

En primer lugar, observamos indicios de crecimiento del número de funciones de trabajo en las que *se confunden las fronteras tradicionales entre las áreas de especialización*. En particular, se ha producido un crecimiento en el número de empleos que requieren conocimientos en áreas técnicas y no técnicas. La necesidad de esos profesionales «transversales» cuestiona las tradiciones de la división entre formación de expertos y trabajo de expertos consagradas por las disciplinas académicas, los organismos profesionales, los estilos de dirección del momento, etc. El abanico de funciones ocupacionales que ahora exigen nuevas combinaciones de conocimientos imposibilita continuar confiando en los pocos individuos con talento que en el pasado se mostraron flexibles y competentes en su trayectoria como expertos «transversales». Y es que tanto las universidades como los organismos del sistema de ocupación deberían reconsiderar este tema.

En segundo lugar, resulta más habitual ahora que en el pasado que las personas altamente calificadas se vean obligadas a *cooperar y adaptarse al trabajo en equipo* con personas versátiles en otras áreas de especialización. Es evidente que la confluencia de diversas especializaciones necesaria para afrontar complejas funciones ocupacionales solo puede materializarse en determinados casos mediante el talento de los generalistas o de los nuevos profesionales transversales. En muchos otros casos, es importante cultivar un ambiente laboral en el que diferentes personas combinen sus distintos conocimientos para realizar una acción mancomunada, lo cual exige cambiar las habilidades cognitivas y sociales de quienes participan. No tienen por qué conocer en profundidad otras áreas de especialización, pero sí adquirir algún conocimiento básico en otras áreas para comprender en qué consiste el caudal de conocimientos y las formas de pensar entre esos expertos con los

que deberán analizar –y encontrar– soluciones conjuntas. Además, tienen que poder resolver los problemas individuales y sociales visibles en cooperación y en condiciones de incertidumbre, de riesgo, de conocimientos poco familiares o en situaciones de resolución conjunta de problemas.

En tercer lugar, apreciamos señales de una *disminución en la asignación jerárquica de responsabilidades para la toma de decisiones*. Hay muchos factores que estimulan la necesidad de reconsiderar la tradicional apuesta por una clara asignación de la toma de decisiones dentro de las empresas. Entre estos factores figuran las necesidades de descentralización de las organizaciones, las nuevas tareas vinculadas a la toma de decisiones basadas en conocimientos especializados complejos y heterogéneos, las muestras de sobrecarga y elusión de decisiones por parte de las personas en posiciones tradicionalmente vinculados a los poderes decisorios, la percepción positiva de los estilos de dirección japoneses que potencian una asignación relativamente difusa de la toma de decisiones, un deseo cada vez mayor de participación en la toma de decisiones como parte de la «calidad del trabajo», etc. En este contexto, ese mayor número de responsabilidades tiende a asignarse en funciones ocupacionales recién categorizadas en el proceso de expansión de la educación superior.

En cuarto lugar, en muchas áreas se produce (expresado en términos negativos) una disminución en la *claridad de las jerarquías ocupacionales*, o (expresado en términos positivos) indicios de horizontalización gradual de la estructura ocupacional. Este fenómeno se deja entrever no solo en cuanto al nivel y la complejidad de las responsabilidades y la toma de decisiones o en cuanto al control de las personas y los recursos, sino también en términos de coincidencia en el grado de competencias necesarias en determinados niveles de las jerarquías organizativas. Así, el «impulso» reestructurador de la división vertical del trabajo, nacido del crecimiento educativo, encuentra una cierta correspondencia en las tendencias inherentes del sistema ocupacional a la hora de reestructurar las jerarquías ocupacionales.

Aparición de nuevas áreas de especialización: Merece la pena analizar un tercer cambio en el sistema de empleo que tiene su importancia en cuanto a las relaciones entre la educación superior y el empleo. Algunas importantes áreas de conocimiento ganan cada vez mayor relevancia de cara a las ocupaciones de alto nivel, pues se convierten tanto en el núcleo de nuevos empleos como en un área indispensable de conocimientos fundamentales para casi todas las ocupaciones de alto nivel (*Ibid.*).

Para empezar, todo el mundo coincide en que *las nuevas tecnologías de información y la informática* condicionan más o menos significativamente todas las ocupaciones de alto nivel. Si bien en varias áreas de empleos de menos nivel esta realidad podría haber provocado una disminución de las competencias necesarias y reducido los empleos disponibles, las nuevas tecnologías de la información y la informatización de la producción, la administración y los servicios han multiplicado la cantidad de empleos en los que se considera necesario estar en posesión de un título universitario. Asimismo, también han cambiado notablemente las competencias exigidas en muchos empleos que habitualmente exigen un título.

En segundo lugar, la *creciente interdependencia internacional* en muchas esferas económicas, políticas, sociales y culturales tiene un impacto similar en ocupaciones que exigen altos niveles de formación. Por un lado, el número total de trabajadores altamente especializados y cualificados aumenta por la creciente demanda de personas especializadas en un determinado campo. Muchos aspectos de la información, la comunicación y la negociación se tornan, en el marco internacional, más complejos que en un contexto nacional. Los especialistas en lenguas extranjeras, así como las personas versadas en economías y sociedades foráneas, están mucho más solicitados que antes. Por otro lado, la creciente internacionalización también tiende a transformar, en cierta medida, el resto de ocupaciones de alto nivel. Todo ello hace necesario un cambio de conocimientos y un cambio en las formas de trabajar en la mayoría de ocupaciones que exigen un título.

En tercer lugar, cada vez resulta más importante aumentar el conocimiento y los métodos para el tratamiento adecuado de las personas y la *interacción social*. Una vez más, se percibe una necesidad creciente de aumentar el número de especialistas en esta área y mejorar las competencias de la mayoría de las personas en ocupaciones de alto nivel.

Cambios en las ocupaciones de nivel medio: Todo lo expuesto hasta ahora en este apartado indica sobre todo la necesidad de replantear la demanda de mano de obra altamente cualificada. El futuro, no obstante, se presenta menos claro en relación con el desarrollo de las tareas de trabajo y las competencias necesarias, así como la formación impartida al segundo segmento de la población activa en la jerarquía ocupacional y educativa. En este sentido, hay que analizar cuatro breves ejemplos.

En la *Republica Federal de Alemania*, el segundo segmento de la población activa en términos de nivel de formación en los años noventa

no ha recibido una formación superior, sino que en su mayoría habrán terminado el ciclo intermedio de la educación secundaria, la *Realschule*, y en parte el *Gymnasium*, y habrán cursado una formación relativamente exigente y prestigiosa o algún tipo de formación técnica (Engelhard y Kreuser 1987).

Cuando, a mediados de los setenta, se difundió la idea de que la expansión educativa se había traducido en un «exceso de formación» y cuando el desempleo juvenil empezó a aumentar en muchos países, el sistema alemán de formación técnica –considerado hasta entonces obsoleto para afrontar el crecimiento de la formación secundaria y la educación superior– se convirtió en el centro de todas las miradas en el plano internacional. Uno de los aspectos más valorados fue el hecho de que más del 50% de los jóvenes, sin tener en cuenta el 15% «inferior» que cursaba una formación técnica reducida o no recibía formación alguna, se sometiera a una fase de dos o tres años de aprendizaje práctico además de los estudios técnicos a tiempo parcial.

Entretanto, sin embargo, observamos cómo determinadas empresas sustituyen en algunas áreas a personas con formación técnica con niveles inferiores de estudios generales por otras que han cursado estudios superiores. Asimismo, la creciente importancia de las nuevas tecnologías y otros factores dirigen ahora la atención hacia las nuevas necesidades de formación en niveles que oscilan entre la educación superior y la mano de obra cualificada.

En *Japón*, más del 80% del correspondiente grupo de edad cursa 12 años de estudio. A finales de los setenta, la proporción de jóvenes que cursaba cuatro años de educación universitaria alcanzó casi el 25%. El segundo segmento en términos del nivel de educación y formación, por tanto, estaba formado por personas que cursaban programas de formación de primer ciclo universitario (*tanki daigaku*) –90% mujeres– y personas que se formaban en *senshi gakko*, esto es, escuelas técnicas especializadas que en 1970 ascendieron a la categoría de instituciones de educación postsecundaria –más del 60% mujeres.

Muchos expertos alegan que la feroz competitividad por acceder a universidades prestigiosas ha dado lugar a un nivel comparativamente elevado de competencias de formación general entre los jóvenes medios, un factor que habría facilitado la transferencia de la producción y los servicios a las condiciones de una sociedad altamente tecnificada (véase Dore y Saki, 1987). Los análisis disponibles, sin embargo, continúan mostrándose poco estables con respecto a si la formación entre

empresas se corresponde en magnitud o intensidad con otros tipos de formación técnica en otros países o si la formación técnica concreta, independientemente de su formato, desempeñó un papel mucho menor en Japón (Umetani, 1980).

En *Estados Unidos*, el debate se sumergió en la controversia respecto a los empleos y la formación de los jóvenes universitarios no inscritos en la mitad «superior» de los programas de licenciatura, sino en instituciones de cuatro años de menos prestigio y en facultades de dos años. Los cambios previstos en la estructura ocupacional sugieren un gran crecimiento de muchas ocupaciones que en principio podrían considerarse del segundo segmento de la pirámide ocupacional, como técnicos informáticos, asistentes jurídicos, técnicos en ingeniería civil, etc. (Ministerio del Trabajo de EE.UU., Oficina de Estadísticas del Trabajo, 1984). Indudablemente, estos estratos laborales no dejarán de crecer en importancia y la prestación de una educación y formación adecuadas merecen especial atención. Al mismo tiempo, se extendió la crítica a la baja calidad de la educación en la mitad inferior de la educación superior de Estados Unidos.

4.6. Implicaciones para las políticas de empleo y educación superior

Al resumir estas observaciones, vemos que las respuestas del sistema de empleo han cambiado durante los años ochenta en lo que respecta a las consecuencias de la expansión de la educación superior. Cayó pues en el olvido la idea de que la educación y el empleo estarían vinculados en un equilibrio dinámico, una noción defendida por un buen número de expertos desde los años sesenta, así como el temor acerca del «exceso de formación», como expresó en los setenta un grupo de expertos. Más bien al contrario, pues como muchos observadores indicaron ya alrededor de los años ochenta, se detectó un cierto grado de adaptación a las nuevas condiciones. Por un lado, el sistema de empleo se ha adaptado a una oferta de mano de obra altamente cualificada que supera la demanda, por ejemplo a través de mecanismos de sustitución vertical. Por otro lado, instituciones de educación superior, estudiantes y titulados se adaptaron a la competitividad para obtener competencias más «vendibles».

Además, lo que sí cambió durante los años ochenta fue que la anterior idea de «exceso de formación» dejó paso a una mezcla de teóricos

excesos en algunas áreas y escasez en otras, combinadas con las quejas sobre la baja calidad en determinadas categorías de estudiantes de algunos sectores del sistema de educación superior. Hay que señalar, no obstante, que si bien la queja acerca de la falta de calidad en la educación superior podía considerarse generalizada, el sector del sistema y el componente de los estudiantes a los que se dirigían las quejas variaba notablemente de un país a otro. En Estados Unidos, por ejemplo, existía un cierto consenso en torno a la idea de que entre el 10% y el 15% de los estudiantes del segmento superior tiene acceso a la calidad de la educación superior, mientras que la parte menos prestigiosa de la educación universitaria, así como partes importantes de la educación superior de primer ciclo, carecen de la calidad deseada. En la República Federal de Alemania, no eran pocas las preocupaciones ante la necesidad de mejorar la formación del 15% superior. En Japón, las quejas acerca de la calidad de la educación superior no se dirigieron a sectores concretos.

Otro factor importante fue que las nuevas necesidades nacían en apariencia del sistema de empleo en lo tocante a las competencias de la mano de obra altamente cualificada. Aunque éstas diferían hasta cierto punto entre las distintas sociedades industrializadas, vale la pena mencionar los principales rasgos comunes. Así, la complejidad de las tareas que requerían más competencias en todas las disciplinas y más colaboración y comprensión mutuas entre los diferentes expertos era mayor que en décadas anteriores. Además, cada vez era más acuciante la necesidad de flexibilidad para poder dar el salto a áreas de crecimiento laboral o tareas no previstas, nuevos estudios y nuevos empleos a lo largo de una carrera profesional. Por último, determinadas áreas de especialización han cobrado una especial importancia para la mayoría de titulados, ámbitos como las nuevas tecnologías de la información y la informática, la posibilidad de actuar en condiciones de creciente interdependencia internacional y la comunicación e interacción sociales integradas en la mayoría de trabajos, así como el creciente papel de las dimensiones públicas o jurídicas en la mayoría de las áreas ocupacionales.

Resulta difícil señalar «recetas» o «lecciones» concretas que la educación superior podría extraer de los distintos cambios en las relaciones entre la educación superior y el empleo. En general, resultaría desaconsejable cualquier postura dicotómica o polarizada en lo tocante a la necesidad de aplicar un énfasis general o especializado a los programas educativos. Además, la educación superior que no apuesta activamente

por la confrontación sistemática de métodos científicos con la resolución de problemas prácticos concede una responsabilidad excesiva a sus titulados y corre el riesgo de desechar su potencial para incorporar sus competencias intelectuales y sus valores al mundo laboral. Al mismo tiempo, una educación superior que solo prepara al estudiante pensando en las teóricas necesidades y que no utiliza su alejamiento del mundo laboral y sus oportunidades para cuestionar e imponer retos al mundo del trabajo, no prepara correctamente al alumno para futuras responsabilidades laborales indefinidas e inesperadas y que, por tanto, pueden exigir nuevas formas de combinar conocimientos y de resolver problemas imposibles de plantear si se crean titulados capaces meramente de «responder». El sistema de empleo reclama agentes activos de cambio y, por ello, la educación superior tiene que formar a personas capaces de cambiar el sistema de empleo.

A modo de segunda conclusión, desearía señalar que la división vertical del trabajo en el sistema de empleo y la división vertical de las prestaciones de instrucción se basaron en el pasado en la creencia de que, desde el punto de vista funcional, esa era la mejor solución ante la visible escasez de grandes talentos. La expansión de la educación superior y, en especial, la consiguiente «falta de correspondencia» entre la educación superior y el empleo, el fenómeno conocido como «exceso de formación», nos ha brindado la oportunidad de replantear las ideas sobre la división del trabajo. En una sociedad altamente cualificada, la distancia social entre los distintos empleos podría ser menos definida y, en paralelo, podría aumentar el número de empleos con tareas muy exigentes y menos exigentes. Por tanto, el crecimiento de la educación superior podría contribuir a la democratización de la sociedad desde el punto de vista de la reducción de jerarquías ocupacionales y sociales a través de las cuales las diferencias salariales fundamentadas en los resultados académicos ya no se considerarían sinónimos de un exceso de educación superior, sino más bien una contribución positiva de la educación superior a la batalla por la reducción de las desigualdades.

III. ACCESO Y ADMISIÓN: PRÁCTICAS EUROPEAS PARA GARANTIZAR LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES (1988)

3.1. Introducción

El objetivo de este artículo es, principalmente, proporcionar un resumen acerca del acceso a la educación superior en los países de la Europa Occidental, con especial énfasis en los índices de matriculación, así como en la composición de los estudiantes. En segundo lugar, describir brevemente el estado de los estudios acerca de las limitaciones en materia de igualdad de oportunidades para el acceso a la educación superior. En tercer lugar, presentar un análisis exhaustivo de los debates y prácticas relacionadas con la igualdad de oportunidades. En este contexto, haremos especial hincapié en las medidas implantadas en la educación secundaria para fomentar el acceso a la educación superior, las regulaciones de los requisitos fundamentales y criterios de admisión y la estructura y organización de la educación superior.

3.2. Desarrollo y políticas en las últimas décadas

3.2.1. Cambios en el ingreso a la educación superior

El ingreso a las instituciones de educación superior ha aumentado significativamente en las últimas décadas. En los países de la Europa Occidental, aproximadamente el 5% del grupo de edad correspondiente se matriculaba en instituciones de educación superior en los años cincuenta. Hasta los años sesenta, la tasa se duplicó de media (véanse datos en Bowles 1973; UNESCO 1968). Según el informe de la OCDE publicado en 1973 (Pellegriin 1973, p. 34), el *índice de matriculación* en

nueve países de la Europa Occidental aumentó, de media, del 11,6% de 1960 al 15,0% en 1965 y al 21,3% en 1970. Una vez más, observamos que la cifra se ha duplicado. Según un informe estadístico de la OCDE publicado una década después, el índice de matriculación en la educación superior universitaria aumentó en siete países de la Europa Occidental de 15,5% en 1970 a 17,2% en 1975, pero no creció más hasta 1980 (17,3%). Así, no podemos determinar una tendencia clara en la educación superior no universitaria a causa de un cambio de definición; en 1980, el índice de matriculación en dicho sector fue de 9,3% de media en los siete países estudiados (OCDE, 1984, Tabla 10).

Durante los años ochenta, cuando no se disponía aún de informes comparativos exhaustivos, se observó una renovada tendencia a un crecimiento moderado tras varios años de estancamiento en los setenta. A finales de los ochenta, en la mayoría de países de la Europa Occidental, el índice de matriculación a la educación superior oscilaba entre el 20% y el 30%. Solo en unos pocos países esta tasa se mantuvo por debajo de 20%. Además, en el contexto eurooccidental no era habitual encontrar tasas superiores a 30%.

3.2.2. Cambios de políticas en el acceso a la educación superior

Las políticas sobre el acceso a la educación superior y desarrollo cuantitativo y estructural de la educación superior han cambiado significativamente en la Europa Occidental con el paso de los años. En la mayoría de sociedades industrializadas occidentales pueden observarse las siguientes fases, a pesar de las diferentes etapas de expansión de la educación superior, así como los diferentes contextos económicos y sociales (véanse Teichler, Hartung, y Nuthmann 1980; Teichler 1988a).

En primer lugar, en los años posteriores al fin de la Segunda Guerra Mundial, la *reconstrucción* del sistema educativo no buscaba simplemente la consolidación cualitativa y el desarrollo cuantitativo, sino que la estructura «vertical» o «de itinerarios» de la educación secundaria se sustituyó por una estructura horizontal que permitía llegar a la educación superior a través de varias formas, creando por lo menos un cierto grado de «permeabilidad» entre diferentes tipos de educación secundaria (véase Bowles, 1963).

En segundo lugar, durante la segunda mitad de los años cincuenta y principios de los sesenta, comenzó a difundirse la idea de que para

estimular el desarrollo económico era imprescindible una *expansión* considerable de la educación. La «conmoción del Sputnik», la creciente popularidad de la economía de la educación, el aumento de las actividades de la OCDE en las esferas educativas, así como el establecimiento de numerosos organismos de planificación y consultoría en varios países, tuvieron lugar precisamente en este período. Y en esta etapa también pudieron observarse otras reestructuraciones de la educación secundaria y esfuerzos para reducir las barreras financieras en la educación, mediante la abolición de las tasas de matriculación y el aumento de las becas (véase UNESCO, 1968).

En tercer lugar, a mediados de los sesenta, las opiniones a favor de la reforma social y la reducción de la desigualdad social coincidían con las voces que creían necesaria una expansión educativa para fomentar el desarrollo económico. Se detectó una necesidad ineludible de reducir la desigualdad de oportunidades para estimular las competencias necesarias y se percibió una creciente necesidad de mano de obra cualificada para reducir las desigualdades sociales o legitimar la desigualdad existente asociándola simplemente a una sociedad «meritocrática» o basada en el «éxito» (véase UNESCO, 1968; Husén, 1972). A esta etapa pertenecen las mejoras del marco de referencia y la orientación para los menos favorecidos y la expansión de las facultades universitarias hacia las regiones periféricas.

En cuarto lugar, a finales de los sesenta y principios de los setenta, comenzó a contemplarse la expansión de la educación superior con mayor *escepticismo*. Conceptos como *diversificación* de la educación superior (Trow, 1974), y en especial el de expansión de la educación superior de primer ciclo (OCDE, 1973), se granjearon una gran popularidad por varias razones, como el aumento de la diversidad de los estudiantes en términos de antecedentes formativos, motivaciones, o perspectivas laborales. Asimismo, se consideró poco realista reclamar un aumento de la inversión (pública y privada) en educación superior en respuesta al creciente número de estudiantes.

Por último, la demanda de mano de obra altamente cualificada ya no se concibió desde el punto de vista de una expansión de los titulados «tradicionales», sino que se esperaba que un volumen cada vez mayor de graduados contribuyera a dar más relevancia a los empleos de nivel medio. Asimismo, a la luz del importante proceso de aprendizaje en lo tocante a la igualdad, la «igualdad de oportunidades» en el sentido de «superar» las barreras invisibles, no necesariamente dio paso a una

«igualdad de resultados» entre los estudiantes de diferentes clases sociales, regiones, sexo, etc. (Husén, 1972; OCDE, 1975; Teichler, 1979; Halsey, Heath, y Redge, 1980). Esta circunstancia, a su vez, estimuló en algunos casos más actividades de peso para ayudar a los desfavorecidos, como por ejemplo, la «educación compensatoria», la «discriminación positiva» o la apertura de acceso a las personas sin los títulos previos habitualmente exigidos para acceder a la educación superior. Durante este proceso, la controversia sobre las políticas educativas se recrudeció.

En quinto lugar, en el transcurso de los años setenta, se acentuó el *pesimismo* en relación con la expansión educativa, debido a distintos factores interrelacionados. En primer lugar, cuanto mayores eran los esfuerzos para reducir las desigualdades en la educación, más evidentes se tornaban las insistentes dificultades (Jencks *et al.*, 1973; Bourdieu y Passeron, 1977; véase el informe crítico de este cambio de estado de ánimo en Husén, 1979; Teichler, Hartung y Nuthmann, 1980). Así, recobraron un cierto protagonismo conceptos educativos que enfatizan las limitaciones hereditarias. Gran parte de los iniciales partidarios de las políticas de fomento de la igualdad de oportunidades la consideraron un fracaso. En segundo lugar, las relaciones entre la educación y el sistema de empleo se describían a través de lemas como «exceso de formación», «falta de correspondencia» o incluso «exceso de cualificación», y la crisis económica posterior a la «conmoción petrolera» avivó esas imágenes (véanse los informes sobre estos debates en Teichler, Hartung y Nuthmann, 1980; Fulton, Gordon y Williams, 1982). En tercer lugar, la creencia en el poder de la planificación educativa para conformar la realidad a partir de metas establecidas abrió la puerta al pesimismo ante las dificultades que surgían en el proceso de «implantación» (véase Cerych y Sabatier, 1986).

Por último, el clima sociopolítico experimentó un cambio general: la preocupación por los menos favorecidos dejó paso a nuevos objetivos. En este sentido, comentamos que un amplio grupo de los que esperaban la reducción de la desigualdad y los que abogaban por una desigualdad meritocráticamente legitimada se derrumbó una vez que la educación sobrepasó la teórica demanda del sistema de empleo, y cuando la «*demanda*» de *desigualdad social* comenzó a dominar el escenario (Teichler, Hartung y Nuthmann, 1980). Amén de las revocaciones de algunas de las reformas anteriores, observamos una política educativa activa en varios países de la Europa Occidental en-

tre mediados y finales de los años setenta: se hicieron esfuerzos para garantizar una cierta formación más allá de la escolarización obligatoria para los jóvenes más desfavorecidos en términos educativos (véase CEDEFOP, 1982; *The Vocationalisation of Secondary Education*, 1982; Neave, 1984).

En sexto lugar, a partir de finales de los setenta y durante casi toda la década de los ochenta, observamos una *adaptación* a la idea de que la expansión educativa no reportó los beneficios esperados en los años sesenta, ni provocó las catástrofes auguradas (véase de Moor, 1978; OCDE, 1983; Teichler, 1987b). Las opiniones más extremas en relación con la expansión educativa perdieron protagonismo, una vez más a causa de varios factores interrelacionados.

Resultaba evidente que el éxito en la educación superior continuaba *reduciendo el riesgo individual* de quedar en situación de desempleo —en la mayoría de los países europeos el índice de desempleo de las personas con formación universitaria era solo la mitad del de la población activa de media (véase informe de los estudios en Teichler, 1988a). Además, los *avances tecnológicos* espolearon la aparición de nuevas opiniones acerca de los requisitos de cualificación; a juicio de algunos expertos y políticos, la expansión educativa era imprescindible. Asimismo, una vez desvanecidas las lógicas marcadamente sociopolíticas de las políticas educativas, políticos y planificadores apostaron por recuperar *la individualización de las decisiones*. Evidentemente, una gran proporción de jóvenes optó por adquirir un nivel educativo relativamente elevado en condiciones de incertidumbre.

En el curso de estos replanteamientos, dio comienzo una búsqueda de nuevas políticas que, por un lado, conservaron una gran diversidad: tal y como se analizará más adelante, los gobiernos de algunos países, como Francia, optaron por una significativa expansión de la educación superior, mientras que otros, como Gran Bretaña, apostaron por una disminución de las matriculaciones (véase el análisis crítico de la política británica en Kogan y Kogan, 1983; Trow, 1986; Becher, 1987). Por otro lado, pueden observarse diferentes patrones compartidos, como el estímulo de iniciativas a nivel regional o por parte de instituciones individuales. Además, en varios países, se prestó más atención al estudiante «adulto» (OCDE, 1988) y a la reducción de desigualdades por género (Cels-Offermann, 1985; OCDE, 1986).

3.3. Cambios en políticas y prácticas

3.3.1. Menos énfasis en aspectos vinculados al origen social

Durante los años sesenta, se hicieron esfuerzos para reducir la desigualdad de oportunidades asociada a determinadas características, sobre todo por las diferencias en los resultados educativos en función del estatus socioeconómico de los padres o su formación escolar. Tal y como se señala en un análisis de la OCDE de una muestra de 13 países, la posibilidad relativa de que las clases medias y medias altas lograran acceder a la universidad era 7,5 veces mayor que la de los jóvenes de clases inferiores en 1960; una década más tarde esta ventaja había disminuido y solo era 4,5 veces mayor (Busch, 1975). Hay que tener presente, no obstante, que esta proporción forzosamente cambió más o menos automáticamente al duplicarse el número absoluto de estudiantes. Si las estadísticas compararan la distribución de la composición socioeconómica de todos los estudiantes universitarios en 1970 con la mitad superior de los estudiantes universitarios (los de los campos o instituciones más prestigiosas o los de mejor rendimiento académico) en 1970, los resultados mostrarían una reducción mucho menor de la desigualdad por razones socioeconómicas.

Los datos varían si se analizan las tendencias de los años setenta. En Francia, el número de estudiantes de origen humilde en las universidades (incluyendo los IUT) aumentó de casi un 8% a principios de los sesenta al 12% a principios de los años setenta y se mantuvo casi constante a partir de entonces (véanse OCDE, 1983, p. 143; OCDE, 1987, p. 35). En Japón, aproximadamente el 10% de los alumnos procedía de familias del segmento de menores ingresos en 1970 (véase OCDE, 1987, p. 35). En la República Federal de Alemania, sin embargo, la proporción de estudiantes universitarios procedentes de familias trabajadoras aumentó de un 4% en 1952 a un 6% en 1962, 11% en 1973 y finalmente a un 16% en 1982 (véase Baethge *et al.*, 1986, p. 286). A medida que la cifra total de trabajadores cualificados y no cualificados entre las generaciones de padres disminuyó durante décadas, el cambio real de oportunidades se hizo más evidente.

Evidentemente, las *instituciones de educación superior fuera del sector universitario tradicional recién creadas o «ascendidas»* registraban mayores proporciones de estudiantes con un estatus socioeconómico inferior a las de las universidades. Por ejemplo, en la República Federal de Ale-

mania, un 27% de los estudiantes de las *Fachhochschulen* procedía de un entorno humilde, una cuota que se mantuvo más o menos estable hasta los años ochenta (*Ibid.*, p. 286). Las estadísticas de los Países Bajos muestran resultados similares para 1977: mientras que los hijos de familias de clase alta (aproximadamente una octava parte de la población) disponían de cinco veces más oportunidades que los hijos de familias de clases más bajas (más de la mitad de la población) de acceder a las universidades, la proporción correspondiente para el sector no universitario de la educación superior alcanzó una relación de algo más de 2 a 1 (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1987, p. 66). Como se analizará más adelante, la política de «puertas abiertas» a los sectores menos prestigiosos de la educación superior chocó con opiniones encontradas en los debates sobre la desigualdad educativa y social.

Durante los años setenta, los *esfuerzos para reducir la desigualdad* en el acceso a la educación superior de los alumnos procedentes de un entorno socioeconómico inferior evidentemente *perdieron fuelle*. Como ya se ha mencionado, el ambiente político cambió en este sentido por una combinación de diferentes factores.

A finales de los setenta, la preocupación por los menos favorecidos socialmente cambió hacia los *jóvenes que abandonaban el sistema educativo después de la educación obligatoria sin acceder a ninguna formación avanzada* y sin recibir formación profesional. Dicha circunstancia constituye en parte un reflejo de la situación en distintos países, en los que aproximadamente una quinta parte de la población vivía al margen de los méritos de una «sociedad del éxito» y una «sociedad del conocimiento» y en los que un desempleo en ascenso desde 1973 azotó especialmente a los jóvenes sin formación avanzada o profesional, independientemente del estatus socioeconómico de sus padres.

Las *escuelas secundarias de educación técnica superior* se fortalecieron en distintos países, como en algunos países escandinavos. En otros, como Gran Bretaña, Francia y Bélgica, se introdujeron programas de formación profesional postobligatoria. A menudo, trataron de aplicar algunos elementos del sistema «dual» de educación y formación profesional introducido en la República Federal de Alemania (véase descripción en Max Planck Institute for Human Development and Education, 1983). Además, se introdujeron de nuevo o se ampliaron programas de formación cortos por debajo del nivel de un operario cualificado en la mayoría de los países de la Europa Occidental. Estos programas lograron evidentemente reducir el desempleo entre los jóvenes menos favo-

recidos. Por otro lado, los expertos coinciden en que esos programas de formación contribuyeron más bien a acentuar las diferencias entre formación profesional y general y no mejoraron las oportunidades de acceso a la educación superior de sus participantes (véanse Mansell y Miller, 1987; Mitter, 1987; Raffe y Tomes, 1987).

3.3.2. Diversidad en las vías de acceso

Al describir las *estructuras de la educación secundaria* para el acceso a la educación superior establecidas antes de las reformas aplicadas en los años sesenta y principios de los setenta, podríamos hablar de tres tipos (véase Husén, 1980). En primer lugar, una estructura «horizontal» mediante la cual todos los tipos de educación secundaria postobligatoria puedan llevar a la educación superior. En este modelo de inspiración estadounidense, son las instituciones de educación superior individuales las que se encargan de la selección después del ingreso. En segundo lugar, un sistema «unificado» como el introducido en los países europeos, donde la selección también se enfoca en el momento en el que se termina la educación secundaria y se accede a la educación superior. En tercer lugar, el modelo «europeo occidental» según el cual los alumnos están divididos en «itinerarios» de educación secundaria, el más prestigioso y exigente de los cuales conduce a la educación superior.

Una *tipología de acceso a la educación superior* tiene que tener en cuenta, además de la estructura de educación secundaria, la selectividad en la admisión, así como las consecuencias para las etapas educativas y profesionales posteriores. Hay cuatro modelos fácilmente reconocibles (véase Teichler, 1984):

- El primer modelo define el acceso a la educación superior como una *transferencia no traumática para las élites con formación*. La selección de los jóvenes se centra en las etapas relativamente tempranas y, al ingresar a la educación superior, los «elegidos» escogen predominantemente entre campos en los que el prestigio de las universidades es más o menos igual. Este modelo era el predominante en los países de lengua alemana, escandinavos y del Benelux hasta los años sesenta.
- El segundo modelo eurooccidental se basaba en un *proceso de selección en dos etapas*. La selección se realizaba dentro de la educación secundaria, pero –a diferencia del primer modelo– una

jerarquía de considerable prestigio entre las instituciones de educación superior o campos de estudio enfatiza la importancia del acceso a la educación superior de una segunda etapa de selección. Gran Bretaña es un ejemplo de este tipo (véase Fulton, Gordon y Williams, 1982).

- Si, por un lado, la mayoría de estudiantes que cursan la educación secundaria están autorizados a solicitar su ingreso en la educación superior y, por otro lado, la educación superior es no solo muy desigual en cuanto a calidad y reputación, sino también muy influyente para determinar la futura trayectoria profesional de los titulados, la *selección visible se centra fundamentalmente en el acceso a la educación superior*. Este tercer modelo provoca una feroz competición, como puede constatarse en los países de la Europa del Este y, sobre todo, en Japón (véanse Dore 1976; Teichler 1976).
- En un cuarto modelo, la mayoría de estudiantes que cursan la educación secundaria pueden solicitar su ingreso a instituciones de educación superior también, pero la selección en el mismo momento del acceso resulta más fácil gracias a la presencia de una meritocracia moderada. Este es el caso de Estados Unidos, donde el acceso a las facultades universitarias y escuelas profesionales tiene en muchos casos un efecto redistributivo y las aspiraciones educativas están por lo general influenciadas por el criterio de que la competitividad a lo largo de toda la vida mantiene abiertas las oportunidades más allá de la educación pre-profesional (véase Teichler, 1978a, pp. 59-62).

En la mayoría de sistemas de la Europa Occidental observamos dos etapas de cambios en el acceso y la admisión a la educación superior. Primero, a finales de los sesenta y principios de los setenta, las oportunidades de acceso a la educación superior se ampliaron, no por el establecimiento de una estructura «horizontal» de la educación superior, sino por el aumento de la permeabilidad, que facilitó la transferencia entre los diferentes «itinerarios», y por la generación de varias oportunidades de acceso a la educación superior para las personas sin el título de educación secundaria. En segundo lugar, la «flexibilización» de la selección en la educación fue contrarrestada durante los años setenta con el establecimiento de *Numerus clausus* u otros mecanismos de aumento de la selectividad (en países escandinavos, los Países Bajos y la República

Federal de Alemania) y en parte reduciendo las oportunidades de acceso a la educación superior para los jóvenes sin el título de educación secundaria (en Ottobre, 1976; UNESCO/CEPES, 1981; Fulton, Gordon y Williams, 1982; OCDE, 1983; Kellermann, 1984; Clark, 1984; Burn, 1985 es posible encontrar abundante información acerca de los cambios en el acceso a la educación superior).

De todos modos, sembraríamos la confusión si dijéramos que los cambios estructurales iniciales a favor de la expansión de la educación superior y de la reducción de las desigualdades de oportunidades se habían visto eclipsados por los acontecimientos posteriores. Nada más lejos de la realidad, pues las rutas de acceso a la educación superior eran más variadas en los países de la Europa Occidental en los años ochenta que en los sesenta (véanse los breves informes del British Council, 1984; Ebel y Mohr, 1985). En este sentido, podríamos aportar varios ejemplos.

En *Dinamarca* (véase EURYDICE, 1986) y *Suecia* (véase Kim, 1982) los jóvenes que se matriculaban en escuelas secundarias de orientación profesional podían solicitar el ingreso a todos los sectores de la educación superior, aunque el número de años de formación fuera un año inferior a la educación secundaria académica. En Suecia, en cambio, los candidatos tienen que cursar asignaturas de nivel secundario académico en sueco e inglés (así como otras materias) para poder acceder a ciertas ramas de estudio. Este programa estaba pensado para ofrecer cursos individuales en vez de solo «itinerarios» escolares; de hecho, las escuelas y centros de formación de adultos en Suecia ofrecían esos cursos individuales y, de este modo, facilitaban la adquisición gradual de los títulos necesarios para la matriculación. El éxito de este programa se refleja en el hecho de que la mayoría de estudiantes inscritos por primera vez en las instituciones suecas de educación superior tenía más de 25 años (Abrahamson, 1986).

En los *Países Bajos*, se estableció un sistema regular de oportunidades para la movilidad ascendente en la educación secundaria. Los alumnos del nivel inferior de la educación secundaria postobligatoria, que en teoría terminaba después de 10 años de formación, es decir, educación secundaria general de primer nivel (*MAVO*), podían pasar a la educación secundaria general de segundo nivel (*HAVO*), en cuyo caso eran ubicados un curso por debajo, por lo que tardaban 12 años y no 11 en completar la escolarización. De la misma forma, los alumnos de *HAVO* podían pasar a la educación preuniversitaria (*VWO*) con

otro año de escolarización. Asimismo, también era posible pasar de los cursos de enseñanza técnica a los de educación general (véanse Aarts, Deen y Giesbers, 1983; EURYDICE, 1986).

En la *República Federal de Alemania* y en los Países Bajos, se establecieron rutas más cortas y académicamente menos exigentes que las que llevaban a las universidades para la educación superior no universitaria. En la RFA, los estudiantes que querían matricularse en las Fachhochschulen tenían que cursar cuatro años de educación primaria, seis años de educación secundaria intermedia (*Realschule*) y dos años de educación secundaria técnico-profesional (*Fachhochschule*), para un total de 12 años en lugar de los 13 (cuatro años de primaria y nueve años en *Gymnasium*) necesarios para ingresar en las universidades (véanse Peisert y Framhein, 1978; Gieseke, 1981; Teichler, 1986a). En los Países Bajos se necesitaban cinco años de *hoger algemeen voortgezet onderwijs* (secundaria general de primer nivel después de cursar seis años de educación primaria) para ingresar a instituciones de *hoger beroepsonderwijs* (HBO), mientras que cursar seis años de *voorbereidend wetenschappelijk onderwijs* permitía ingresar a la universidad (HBO-Raad 1985).

En la *mayoría de países europeos* se establecieron algunas formas de acceso abierto a la educación superior para quienes no hubiesen adquirido el diploma del nivel secundario que permite normalmente pasar a la educación superior. En Gran Bretaña y los Países Bajos existen programas a distancia de educación superior abiertos a todo el mundo. De hecho, su propio nombre, «Universidad abierta», subraya este principio. En Francia, algunas instituciones (como las universidades de Vincennes y Compiègne, así como el Conservatoire National des Arts et Metiers) admiten estudiantes sin el título de la escuela secundaria académica regular (*bac*). En los países escandinavos, los años de experiencia laboral pueden tenerse en cuenta en los criterios de admisión a la educación superior. En la RFA existen diferentes rutas especiales en los distintos *Länder*, como una matrícula condicional para los que no tienen título en Baja Sajonia o una cuota de 10% en las Fachhochschulen de Hesse reservada a los alumnos con experiencia laboral que tienen que aprobar un examen de ingreso.

En todos los países de la Europa Occidental, la ruta académica tradicional hacia las universidades continuó ejerciendo de «puerto franco» para el acceso a la educación superior. Tal vez hasta un tercio de los estudiantes de instituciones de educación superior hayan seguido rutas alternativas, que en menos del 10% de casos, o incluso menos del 5%

en algunos países, desembocan en el ingreso a las más prestigiosas instituciones de educación superior o ramas de estudio.

3.3.3. Ofertas regionales y cambios de estructuras del sistema de educación superior

Desde los años sesenta, en la Europa Occidental se realizaron diferentes esfuerzos para establecer una red de instituciones de educación superior de ámbito estatal. En Finlandia, Suecia y Noruega, se fundaron universidades en áreas remotas. En Noruega, se estableció una *distrikthoegskole* en cada región como un nuevo tipo de educación superior (véase Cerych y Sabatier, 1986). En la RFA, el número de universidades se duplicó exactamente de las 33 de 1965 a 66 en 1993. Por lo general, se escogía la localidad de la mayoría de las nuevas universidades (formadas a menudo por antiguas facultades de pedagogía, escuelas profesionales superiores, etc.) para que esas instituciones de educación superior estuviesen cerca del domicilio de todos (véase Framhein, 1986). En general, el mayor interés de la *regionalización de la educación superior* era facilitar el acceso a la educación superior a personas de áreas menos favorecidas. Además, se buscaba también el enriquecimiento cultural, la mejora de la estructura económica y el desarrollo de un interés regional por la docencia y la investigación (véase el informe en *Education and the Region*, 1979; Kellermann, 1984; Webler, 1986). Estas últimas metas fueron objeto de una gran atención en Suecia y Francia, donde representantes de las regiones participaron muy activamente en la planificación, dirección y desarrollo de los planes de estudio de las instituciones de educación superior.

Ya en los años sesenta, se reconocía ampliamente el valor de establecer un sector potente y regionalizado de educación superior no universitaria. Entre los distintos objetivos, se hizo especial hincapié en la reducción de las desigualdades por estatus socioeconómico y por origen regional. La creación de los Instituts Universitaires de Technologie franceses y las Distrikthoegskoler noruegas, o el ascenso de categoría de las antiguas escuelas secundarias de enseñanza técnica, convertidas en las Fachhochschulen en Alemania o las Hogeschools en Dinamarca (país en el que los sectores continúan llamándose *hoger beroepsonderwijs*), constituyen ejemplos claros de estos cambios (véase OCDE, 1973; de Moor, 1978; Cerych y Sabatier, 1986; Teichler, de Moor y van Wieringen, 1987).

En varios países de la Europa Occidental surgieron dos sectores distintos de educación superior, en los que el sector de «primer ciclo» o «no universitario» debía tener una orientación más técnica, ser menos exigente desde el punto de vista académico y gozar de más implantación regional que el sector universitario. A diferencia del sector no universitario de Gran Bretaña y los Países Bajos, donde los programas académicos del sector no universitario permiten aspirar también a títulos de tipo universitario, los programas de educación superior no universitaria de otros países de la Europa Occidental (sin entrar a valorar la situación especial de las *grandes écoles* en Francia en este contexto) difieren de los del sector universitario en el aspecto formal por los requisitos de acceso inferiores y la menor duración de los estudios. Los «modelos integrados» que difuminan estas diferencias de estatus solo se materializaron en Suecia y en un pequeño sector independiente en la República Federal de Alemania (véase Hermanns, Teichler y Wasser, 1983). En algunos países, por último, las universidades predominaron de una forma constante, mientras que otras instituciones apenas desempeñaron papel alguno; así sucedió en Austria, Italia, España y Finlandia.

Las nuevas universidades en áreas desfavorecidas, así como las instituciones no universitarias de educación superior, se mostraron evidentemente más abiertas que las universidades tradicionales a los jóvenes menos favorecidos de la región, así como a los de estatus socioeconómico inferior. Asimismo, los crecientes problemas de desempleo durante los años setenta reforzaron al inicio las instituciones con mayor énfasis regional y aplicado (véase OCDE, 1983). En contraste, observamos una evidente crisis en la orientación regional de las instituciones de educación superior (véanse *Education and the Region*, 1979; Cerych y Sabatier, 1986) y del sector no universitario: de algún modo, la oferta específica para las personas más desfavorecidas se consideraba también como un aislamiento en relación con los sectores más prestigiosos.

Las mejores oportunidades para las regiones desfavorecidas facilitaron a menudo la emigración de los jóvenes más dotados de estas regiones a las más ricas y más céntricas. El énfasis regional resultaba solo atractivo para unas pocas actividades y, además, consolidaba un estatus inferior. Por tanto, no procedía acusar a estas instituciones de desatender las necesidades regionales por una excesiva orientación académica, como tan a menudo alega la crítica de la «deriva académica». Además, las instituciones no universitarias de educación superior nunca dejaron de luchar por mejorar su consideración.

Las *negociaciones sobre el reconocimiento mutuo* de los títulos y la competencia profesional en la Comunidad Europea, con el objeto de facilitar la movilidad ocupacional en Europa, espolearon a las instituciones consideradas anteriormente no universitarias a lograr que sus títulos disfrutaran de la consideración de títulos completos en un nivel profesional y no en un nivel semiprofesional, esto es, su equivalencia, por lo menos, a una licenciatura. Cabe preguntarse si en este proceso dichas instituciones tal vez elevaran el listón de ingreso para lograr un mayor reconocimiento. Además, el aumento de la competencia por atraer a los estudiantes en países donde se observaba un descenso de la población en edad universitaria o en los que los gobiernos trataban de recortar los gastos en educación superior tal vez se tradujo en una mayor preocupación por los estudiantes desfavorecidos y «adultos».

3.3.4. Oportunidades para las mujeres

Según estadísticas disponibles sobre 12 países de la Europa Occidental, las *mujeres estudiantes* constituían aproximadamente el 24% de las personas matriculadas en la educación superior en 1950, el 28% en 1960 y el 31% en 1970. En 1980, el 41% de estudiantes de estos países eran del sexo femenino (véase UNESCO, 1968, p. 28; OCDE, 1986, p. 16-18). Así, observamos, irónicamente, un aumento importante del número de mujeres matriculadas durante los años setenta, cuando la expansión de la educación superior empezó a ralentizarse y cuando las políticas de reducción de la desigualdad de oportunidades según el origen social habían perdido cierto ímpetu.

Cuando las desigualdades en los índices de matriculación en la educación superior según el sexo apuntaban hacia la desaparición gradual, empezó a dedicarse más atención a la selección de los *campos de estudio*, ya que en los años setenta y principios de los ochenta se amplió la brecha en todos los países de la Europa Occidental en cuanto a oportunidades de empleo según el campo de estudio. A pesar de las grandes diferencias entre países en las áreas de estudio donde los estudiantes tenían más o menos problemas de empleo (véase Teichler, 1988a), los problemas de empleo, por lo general, tendían a ser más graves en los campos donde el porcentaje de estudiantes del sexo femenino era relativamente alto.

En la mayoría de países de la Europa Occidental, el porcentaje de estudiantes universitarias en humanidades estaba entre el 50% y el

70%, por un nivel de entre el 10% y el 15% en ingenierías (OCDE, 1986). El aumento de la igualdad de oportunidades para las mujeres en cierto modo ha quedado anulado por las diferencias en el reconocimiento laboral de la formación, en parte como consecuencia de la selección de los campos de estudio, circunstancia que también podría reflejar las diferencias en perspectivas laborales según el sexo en las correspondientes profesiones, y en parte porque varias ocupaciones, como las comerciales, en las que el porcentaje de titulados era relativamente alto, las oportunidades profesionales para las mujeres continuaban siendo significativamente menos atractivas que para los hombres.

Fueron muchos los esfuerzos para mejorar las oportunidades educativas para las mujeres. Si bien en la mayoría de países de la Europa Occidental todas las escuelas eran unitarias, las escuelas de un solo sexo continuaban teniendo un cierto papel en Gran Bretaña, Irlanda y Austria (Cels-Offermans, 1985, p. 5). El objetivo de las distintas medidas era estimular a los jóvenes a elegir áreas de formación profesional «masculinas», así como campos de estudio en instituciones de educación superior. En la mayoría de los países escandinavos, los procedimientos de ingreso estipulaban pequeñas bonificaciones o cuotas para aumentar la presencia femenina en determinadas áreas «masculinas» o también en algunos casos para aumentar la presencia masculina en campo donde las mujeres estaban excesivamente representadas.

En general, la mayoría de medidas sugeridas e implantadas abordaban las *formas más «ocultas» de discriminación*, como por ejemplo el papel de los sexos en los libros de texto, los estilos docentes, los modelos de comunicación, la búsqueda de modelos de conducta, etc. (véase *Action Handbook*, 1985; Cels-Offermans, 1986; OCDE, 1986). Además, se promovieron campañas para estimular el interés en las matemáticas, la ciencia, la informática, etc., pero las medidas estructurales como los «programas obligatorios» para mujeres o las medidas para contrarrestar la discriminación positiva no gozaron de un gran protagonismo en la mayoría de los países.

3.3.5. Oportunidades para estudiantes «adultos»

En los debates en torno a desigualdad de oportunidades educativas, los *estudiantes «adultos»* fueron objeto de una especial atención en algunos países, como por ejemplo Suecia, Estados Unidos y Gran Bretaña, mientras que la formación para adultos quedaba más o menos aislada

de los procesos de selección social a través de la educación (preprofesional) en países como Japón o la República Federal de Alemania (véase Klingler y Posch, 1986). Las estadísticas muestran que en varios países de la Europa Occidental, más del 30% de los estudiantes pertenecía al grupo de edad de entre 25 y 35 años. Hay que tener presente, no obstante, que una proporción importante de estos estudiantes no son estudiantes «adultos» en el sentido de haber permanecido varios años fuera del sistema educativo antes de matricularse en instituciones de educación superior; muchas estadísticas no los diferencian de los que comienzan a estudiar a edades más tempranas pero prolongan sus estudios durante un período largo.

En general, los esfuerzos se centran más en facilitar las oportunidades de estudio para estudiantes «adultos» o «maduros» sin títulos educativos convencionales. El estudio «Adultos en la Educación Superior» (OCDE, 1988) especifica cuatro grandes áreas en este sentido.

En primer lugar, en todos los países de la Europa Occidental se tomaron medidas para ofrecer *cursos que permitieran a los adultos obtener títulos educativos* o examinarse en determinadas competencias educativas exigidas habitualmente a los candidatos jóvenes. En estos casos, los criterios eran más o menos idénticos a los utilizados para formar y evaluar a los estudiantes jóvenes, ya que solo los modos de aprendizaje y evaluación eran diferentes. Aunque no se trata de una medida nueva, se apostó por potenciar las medidas de este tipo aplicadas en los años setenta y ochenta en varios países de la Europa Occidental.

En segundo lugar, algunos países introdujeron cursos especiales y exámenes que no solo hacían hincapié en las mismas áreas de conocimiento y competencias que las escuelas secundarias, sino que también trataban de *analizar las competencias adquiridas sobre el trabajo que podrían considerarse equivalentes a las competencias académicas* . Por ejemplo, los cursos y exámenes preparatorios de 10 meses introducidos en Austria durante los años setenta para estudiantes adultos no solo buscaban equiparar el nivel con los planes de estudio escolares, sino también evaluar las competencias adquiridas acerca del trabajo (véase Stagel, 1987).

Un tercer tipo de medida *reconocía la equivalencia a través de los exámenes y otras medidas* . El modelo de este tipo más citado es el programa sueco «25/4». Los estudiantes de por lo menos 25 años de edad y con cuatro años de experiencia laboral o de otro tipo podían acceder a instituciones de educación superior, previa superación de los cursos de

secundaria académicos en inglés y sueco. La experiencia equivalía a varios puntos en un complejo modelo de evaluación. En total, aproximadamente el 5% de los estudiantes matriculados en programas de licenciatura en instituciones suecas de educación superior habían accedido en el marco del programa «25/4» (Abrahamson, 1986, p. 6).

En cuarto lugar, algunas instituciones, en lugar de admitir a los estudiantes mediante la presentación de un título de educación secundaria, permitieron un ingreso completamente abierto y seleccionaron a los estudiantes solo por su rendimiento académico en la educación superior. Así sucedió con las «universidades abiertas» de estudios a distancia en Gran Bretaña y los Países Bajos. Asimismo, una versión adaptada se puso en práctica en universidades del *Land* septentrional alemán de Baja Sajonia: los estudiantes podían matricularse sin títulos de secundaria y cursar algunas asignaturas universitarias comunes además de las asignaturas troncales. Transcurrido un cierto tiempo, se evaluaba su rendimiento académico para decidir si podían continuar sus estudios hasta obtener un título (Schulenberg *et al.*, 1986).

Además de estas cuatro medidas, podemos mencionar una quinta. Algunas instituciones permitieron *una transición gradual de estudios no titulados* en instituciones de educación superior a *programas de título*. Por último, la estructura y la programación de los programas de las asignaturas se modificaron con la idea de estimular o frenar a los estudiantes «adultos» y a tiempo parcial.

La abundante información disponible acerca de los diferentes esquemas justificaba el cálculo de que entre el 5% y el 10% de los estudiantes de instituciones de educación superior en Suecia, Francia y Gran Bretaña eran personas sin títulos convencionales de educación secundaria. En la mayoría de los países de la Europa Occidental, esta proporción era inferior al 5%.

3.4. Conclusiones

Como ya hemos mencionado, la «igualdad de oportunidades» no era la principal prioridad de las políticas educativas en muchos países de la Europa Occidental en los años ochenta. Los debates sobre el uso racional de los recursos y las limitaciones financieras, la calidad de la educación, el cambio de relaciones entre administración, actores sociales e instituciones en el control y la supervisión de la educación supe-

rior desempeñaron un papel más decisivo. En contextos marcados por el énfasis en la «igualdad de oportunidades», una medida utilizada a menudo fue la prestación de una formación técnico-profesional básica para los más desfavorecidos, con el objeto de ayudarles a obtener un empleo sencillo, aunque esta medida no les abrió las puertas de la educación superior.

Más allá de lo expuesto, fueron muchas las medidas pensadas para ayudar a reducir la desigualdad de oportunidades, como por ejemplo la combinación de un énfasis aplicado y general en la educación secundaria superior, los cursos independientes para recibir formación preuniversitaria en algunos campos fundamentales y la adaptación de las normativas de acceso a los cambios en la educación secundaria.

Las dinámicas de las políticas orientadas a la reducción de la desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior forman siempre parte de las funciones de la educación superior general. En el contexto de los años setenta, cuando el interés por la «calidad», sumada al supuesto «exceso de formación» provocado por el crecimiento de la educación superior, era fácil que el destino educativo de los más desfavorecidos pudiera caer en el olvido. En los años ochenta, sin embargo, se consolidó la idea de que la sociedad sale ganando si la creatividad, el pensamiento lógico y las actitudes responsables para con el trabajo no se concentran exclusivamente en un pequeño abanico de posiciones de primer nivel en los distintos sectores. Independientemente de si la sociedad necesitaba una expansión de la educación superior por encima de la demanda, con arreglo a los tradicionales criterios elitistas de la demanda, o de si ésta debía ser el resultado, voluntario o no, de las políticas educativas y sociales, lo cierto es que se produjo un proceso lento pero constante de replanteamiento de las ventajas y los inconvenientes de una sociedad «altamente cualificada». Por tanto, las prácticas para reducir la desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior no desaparecieron nunca de la agenda.

IV. EDUCACIÓN SUPERIOR Y EMPLEO: NUEVAS CONDICIONES PARA UNAS ESTRUCTURAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR MÁS DIVERSIFICADAS

El artículo empieza presentando un resumen histórico de la importancia que los sistemas europeos de educación superior han otorgado al doble eje formado por las estructuras adecuadas de educación superior y la relación entre la educación superior y el empleo. Desde mediados de los años cincuenta y hasta la actualidad, los debates en torno a estos temas han oscilado entre el contacto estrecho y el alejamiento total. Lo cierto es que el vínculo entre el aumento del empleo y la educación superior resulta difícil de definir y sus indicios son poco claros. Por ejemplo, nada demuestra que, a largo plazo, los titulados en instituciones de educación superior no universitarias puedan tener más tranquilidad ante la amenaza del desempleo que los titulados en universidades tradicionales, concretamente los estudiantes de programas no tradicionales y diversificados en el marco de dichas universidades. No obstante, parece claro que optar por un abanico no jerárquico de instituciones y programas redundaría positivamente en las perspectivas de empleo a largo plazo de los estudiantes. Asimismo, las fuentes de información relacionadas con la educación superior y el empleo deben definirse de una forma más precisa y exhaustiva.

Estructuras y relaciones con el empleo: dos aspectos actuales de la educación superior

A la hora de identificar los aspectos actuales de la educación superior que centran más la atención, el debate y las posibles preocupaciones entre políticos, representantes de la educación superior, investigadores y otros expertos de este campo, es necesario empezar por definir las

estructuras de los sistemas de educación superior y las relaciones entre la educación superior y el empleo.

El debate en torno a las estructuras empezó a aparecer en las agendas europeas desde principios de los años sesenta hasta mediados de los setenta. A partir de entonces y hasta mediados de los ochenta, sin embargo, prácticamente quedó relegado al anonimato y fueron muy pocos los cambios introducidos en esta materia. No sería hasta finales de los años ochenta que la mayoría de los países europeos empezó a impulsar debates en torno a la necesidad de diversificar y reestructurar la educación superior. En lo que respecta a la relación entre educación superior y empleo, puede observarse un patrón histórico similar, ya que el tema fue objeto de especial atención durante los años sesenta y setenta, perdió impulso a finales de los setenta y ha recuperado un papel protagonista en la actualidad.

La primera tentación acostumbra a empujarnos a asociar directamente los dos debates en un plano temporal. Como es sabido, en el pasado la reestructuración de la educación superior se asociaba a la voluntad de garantizar la correspondencia entre sus resultados y la demanda del mercado de trabajo. Por tanto, el renovado protagonismo de estos dos aspectos puede llevarnos a pensar, de forma natural, en esta vinculación. Sin embargo, si observamos el tema de cerca veremos que la interrelación no resulta tan evidente.

Tal y como demostrará el presente artículo, los debates actuales en torno a las estructuras de la educación superior ya no están tan vinculados como antes a la relación entre la educación superior y el empleo. Una de las lecciones aprendidas en la década que fue de mediados de los setenta a mediados de los ochenta es que el desarrollo estructural de la educación superior solo está condicionado parcialmente por las relaciones entre la educación superior y el empleo y que las políticas estructurales no representan una herramienta especialmente útil a la hora de transformar las relaciones entre estos dos ámbitos. Los dos aspectos continúan interrelacionados, pero de una forma mucho más compleja que dos o tres décadas atrás.

Evolución de puntos de vista y debates desde los años cincuenta hasta mediados de los setenta

Desde finales de los años cincuenta hasta mediados de los setenta, la relación entre la educación superior y el empleo se erigió en uno de los temas centrales de las políticas educativas de gran parte de los países industrializados. Alrededor de 1960, se extendió ampliamente la convicción de que la difusión de la educación superior era condición indispensable para el crecimiento económico. En cambio, ya en los años setenta, muchos políticos, empresarios y expertos en el mercado de trabajo objetaron que el crecimiento de la educación superior se había traducido en un exceso de formación en un período marcado por el crecimiento del desempleo (véase el resumen de las discusiones en Teichler, Hartung y Nuthmann, 1980; Fulton, Gordon y Williams, 1982).

En muchos países, las políticas favorables a la difusión de la educación superior se enmarcaban en los procesos de reestructuración de la misma. A finales de los años cincuenta, las facultades o *community colleges* de Estados Unidos lideraban de forma destacada el crecimiento de la educación superior. La creación de escuelas politécnicas en el Reino Unido y de los Instituts Universitaires de Technologie en Francia en los años sesenta constituyen algunos de los ejemplos más claros de diversificación de las estructuras institucionales de la educación superior.

En torno a 1970, se aceptó de forma generalizada la necesidad de unas estructuras diversificadas para proteger la educación de calidad y para ofrecer unos entornos de aprendizaje adecuados a las motivaciones, capacidades y perspectivas laborales de los estudiantes nuevos, conocidos antaño como alumnos desaventajados o no tradicionales (véase OCDE, 1973; Trow, 1974; OCDE, 1974 y de Moor, 1978). El eje de la polémica no se situó entonces en el marco de la diversificación, sino más bien en los principios y las estructuras de la diferenciación o diversificación.

Durante los años setenta, muchos empresarios, políticos y expertos plantearon que el crecimiento de la educación superior iba por delante de las demandas de empleo, lo que se traducía en un desequilibrio creciente entre las competencias de los titulados y sus responsabilidades futuras. A la luz de estas perspectivas, el desempleo entre los titulados y la infrautilización de las competencias tenían visos de aumentar exponencialmente. Además, el crecimiento del desempleo en la Europa

Occidental a partir de 1973 afectaba también a los titulados en instituciones de educación superior.

Este aumento de las preocupaciones en relación con las perspectivas de empleo de los titulados desencadenó una importante respuesta en la educación superior, en tres sentidos diferentes. Así, se hizo más énfasis en los campos de estudio estrechamente vinculados a carreras concretas, a través de unas instituciones que apostaban por impartir competencias con aplicación inmediata en el mundo laboral y de unas revisiones de los planes de estudios pensadas para modificar su contenido cualitativo y para diseñar más programas de educación superior aptos para varios países, con la creencia de que los programas cortos no eran compatibles con unos objetivos profesionales ambiciosos.

En este caso, el uso del término «énfasis» no es en absoluto casual, ya que, tal y como se planteará más adelante, la evolución real careció de la coherencia y la solidez de la retórica predominante. Entre mediados y finales de los años setenta se dedicaron importantes esfuerzos a la diversificación de las estructuras de la educación superior, a raíz sobre todo de la creciente problemática relacionada con la ocupación, aunque dichos esfuerzos no se dirigían en exclusiva a abordar la empleabilidad de los titulados, sino que tenían un alcance mucho más amplio.

Debates recientes

Más allá de las circunstancias observadas entre finales de los setenta y mediados de los ochenta, después de un período de silencio prácticamente total, en los últimos años han cobrado un nuevo impulso los esfuerzos por mejorar las estructuras del sistema de educación superior, unos esfuerzos visibles en un número sorprendentemente elevado de países europeos. Sin embargo, las políticas recientes a favor de la reestructuración no son en absoluto parecidas en los diferentes países, en lo tocante a las causas y a los modelos planteados (véase Neave, 1989; OCDE, 1991; Gellert, 1993; Teichler, 1993).

Pueden diferenciarse cuatro grandes debates, con un elemento común, un elemento vinculado a la relación de la educación superior con los demás sectores, y que es un aspecto más del rompecabezas, pero no uno de los factores decisivos de este debate.

La reestructuración de la educación superior empezó a convertirse en un tema prioritario en la mayor parte de los países en los que la

obtención de la primera titulación no llegaba hasta unos períodos de estudio largos, esto es, España, Dinamarca, Finlandia e Italia. Actualmente, el proceso de implantación está en marcha en Austria y representa también uno de los grandes ejes de debate en Alemania y Suiza. La larga duración de los estudios terminó por considerarse un problema, por muchos motivos. Entre ellos figura la poca correspondencia entre la educación superior y el desempleo, aunque no significa que se trate del motivo más importante. La observación nos dice que los modelos estructurales adoptados fueron, en realidad, diferentes. En España, la fase provisional de tres años necesaria para obtener una titulación superior se transformó en una titulación (una diplomatura). En Italia, se crearon departamentos universitarios propios que impartían programas cortos (de hasta dos años). En cambio, en Finlandia y Austria se introdujeron nuevos tipos de instituciones de educación superior, responsables de impartir programas orientados a la obtención de una titulación equivalente a una licenciatura, pero con una visión más enfocada al trabajo (de forma similar a los títulos otorgados por la Fachhochschulen de Alemania y la Hogescholen de los Países Bajos).

En segundo lugar, la denominada estructura binaria del Reino Unido (y también en Australia) quedó relegada al olvido. En el Reino Unido, esta estructura era diferente de las otras dos estructuras institucionales o multiinstitucionales de otros países europeos en un sentido: los elementos estructurales clave, como los requisitos de admisión, la duración de los estudios y los tipos de titulación presentaban en el Reino Unido variaciones graduales en cuanto a nivel de calidad y reputación, pero no en años de aprendizaje ni en cuanto a carácter formal (véase OCDE, 1973). Echando la vista atrás, tal vez podría objetarse que la diferenciación estructural más suave entre las universidades y el sector no universitario, que durante muchos años actuó como garantía de la relativamente sólida reputación del sector no universitario, terminó por ceder a la inestabilidad. Las politécnicas se convirtieron en universidades y probablemente acabarán por parecerse mucho a las universidades tradicionales, pese a las proclamas en favor de un modelo educativo adaptado a las necesidades del mercado laboral (uno de los motivos que, en el pasado, se aducían para diferenciar las politécnicas de las universidades).

En tercer lugar, las estructuras de la educación superior son objeto de una meticulosa observación en varios países de la Europa Central y

del Este. Tras las transformaciones políticas de 1990, muchos expertos abogaron por el establecimiento de programas cortos y con una orientación más profesional, en previsión de un posible aumento de las matriculaciones. En algunos países, ya se están adoptando medidas en esta dirección, mientras que en otros todavía deben tomarse decisiones al respecto. La empleabilidad de los titulados constituye uno de los argumentos del debate, pero la piedra de toque fundamental es, con diferencia, la búsqueda de una estructura verdaderamente moderna para la educación superior en general.

En cuarto lugar, en diciembre de 1988 la Comunidad Europea planteó la necesidad de apostar por la equivalencia de todos los programas de tres años de los sistemas de educación superior de los Estados Miembros, con la idea de garantizar una misma formación básica en el caso de las profesiones altamente cualificadas (véase Comisión de las Comunidades Europeas, 1991). Esta política presenta una relación con el empleo más clara que cualquier otra en este contexto, aunque también presenta una vaguedad superior, en términos estructurales. Teniendo en cuenta que anteriormente no existía una convergencia estructural entre los sistemas de educación superior de Europa, y que tampoco se planteaba como una necesidad de futuro, la duración del período de estudios quedó como único criterio posible para calibrar la calidad y las características del estudio.

Desde principios de los noventa, son muchos los países europeos que han puesto sobre la mesa un renovado debate en torno a las relaciones entre la educación superior y el empleo, tal y como pone de manifiesto un estudio reciente de la OCDE (1991). Sin embargo, de momento no pueden extraerse conclusiones definitivas ni tendencias claras, sino que se observan diferentes causas y contextos.

De entrada, muchos expertos apuntan que la evolución en las responsabilidades laborales que los titulados tenían en el pasado obliga a replantear los planes de estudios, la docencia y el aprendizaje en la educación general. Por ejemplo, las nuevas tecnologías empiezan a tener un impacto innegable en muchas profesiones y, por este motivo, la aproximación del conocimiento científico y tecnológico al conocimiento económico y social está en la agenda de muchos campos profesionales. Asimismo, muchos empresarios reclaman un mayor esfuerzo a la educación general a la hora de potenciar el conocimiento general, las competencias en materia de resolución de problemas y las habilidades sociales y comunicativas.

Otro factor importante es el crecimiento del desempleo en muchas sociedades industrializadas, aunque todavía no podemos dilucidar si se trata de un fenómeno de efectos cortos o bien si se trata del inicio de una nueva fase de crecimiento de los índices de desempleo, de forma similar a lo acontecido entre 1973 y 1975 y también a principios de los años ochenta.

En tercer lugar, los índices de matriculación presentan en muchos países europeos una tendencia al alza, muy por encima de los niveles registrados en los años que fueron de mediados de los setenta a mediados de los ochenta. Por tanto, el abanico de motivaciones, competencias y perspectivas laborales de los titulados posiblemente aumentará.

En cuarto lugar, las políticas públicas de educación superior en varios países europeos abandonaron, durante los años ochenta, el enfoque basado en una planificación macrosocial y una supervisión detallada de las instituciones y apostaron por otorgar más responsabilidad a las instituciones individuales. La *desregulación*, el aumento de la *autonomía* y consignas similares se utilizaron para describir la reducción del control procedimental de las instituciones de educación superior y el mayor énfasis en una financiación vinculada a la evaluación y a los resultados. Así, las instituciones individuales pasaron a situar el destino de los titulados entre las variables importantes para calibrar los resultados o el rendimiento.

Asimismo, algunos expertos señalan la creciente internacionalización del mercado de trabajo, así como la importancia cada vez mayor de la formación continua, tanto para los titulados de instituciones de educación superior como para no titulados formados en algunos casos en instituciones de educación superior. No obstante, está todavía por ver si estas constataciones deben inscribirse en tendencias reales o más bien en el plano de los deseos.

A la hora de debatir acerca de las formas de mejorar las perspectivas laborales de los titulados de instituciones de educación superior, normalmente se plantea un amplio abanico de medidas. La reestructuración de las instituciones y los programas figura entre las más recomendadas, mientras que el énfasis en los cambios estructurales pensando en mejorar la empleabilidad es menos pronunciado ahora que a mediados de los setenta. Para explicar esta referencia a las medidas estructurales, deben tenerse en cuenta las experiencias acumuladas entre mediados de los setenta y mediados de los ochenta.

Lecciones aprendidas entre los años setenta y ochenta

Tal y como ya se ha apuntado, los esfuerzos en la línea de potenciar un cambio en las estructuras institucionales empezaron a perder fuelle a mediados de los años setenta. Por entonces, existía un cierto consenso general en torno a la necesidad de diversificar la educación superior, aunque apenas se adoptaron medidas significativas en este período. Según un estudio publicado por el Consejo de Europa en 1988 (Teichler, 1988b), los Países Bajos fueron el único país en adoptar medidas formales a mediados de los ochenta, unas acciones que deben interpretarse más bien como un paso legal, relativamente tardío, precedido ya por una remodelación formal de la *hoger beroepsonderwijs* alrededor de 1970.

A la hora de explicar el estancamiento de la reestructuración de la educación superior durante esta etapa, debemos tener en cuenta las siguientes observaciones, unas explicaciones que, evidentemente, se solapan y que tal vez no basten para explicar la realidad de todos los países europeos, aunque resulta evidente que han desempeñado un papel importante en muchos casos.

En primer lugar, la reestructuración emprendida entre finales de los años cincuenta y mediados de los setenta resultó muy costosa, ya que se crearon nuevas instituciones o bien se reformularon las instituciones antaño no consideradas de educación superior. No obstante, a mediados de los setenta varios gobiernos de la Europa Occidental empezaron a mostrarse menos dispuestos a incrementar el gasto en la educación superior, o por lo menos no de forma proporcional al aumento en el número de estudiantes. Asimismo, las universidades se resistieron con todas sus fuerzas a perder su consideración (aunque solo ocurrió en unos pocos casos en Alemania, a principios de los noventa, a raíz de las circunstancias especiales vinculadas a la reunificación). Así, aunque gobiernos de varios países europeos defendieron públicamente la necesidad de reestructuración, apenas adoptaron medidas.

La segunda consideración está estrechamente vinculada a la primera. Aunque algunos gobiernos se mostraron resueltos a intervenir, no siempre consiguieron hacerlo. Durante los años setenta, la palabra «planificación» perdió protagonismo en las políticas educativas y cedió terreno a la idea de «implantación», una expresión cada vez más común que denotaba las complejidades y el adelgazamiento de los planes originales. Tal y como señaló un estudio comparativo sobre la implantación de las reformas educativas en las instituciones europeas de educación superior

durante los años setenta, la probabilidad de implantar con éxito los planes era mayor si se apostaba por la fundación de instituciones de educación superior totalmente nuevas y menor si se producía en universidades consolidadas temerosas de perder su estatus (Cerych y Sabatier, 1986).

En tercer lugar, la necesidad de diversificación inicialmente se interpretó en el marco de una tendencia internacional hacia el crecimiento y la evolución estructural de la educación superior. Sin embargo, a finales de los setenta y durante los años ochenta, la mayoría de los expertos coincidían al apuntar que la velocidad de este crecimiento continuaba siendo muy dispar y al constatar la aparición de una enorme panoplia de esquemas en los sistemas de educación superior (véanse Trow, 1974; Teichler, 1988a; Teichler, 1988b). Así, la esperanza de un carácter irreversible e irresistible de determinados modelos estructurales del sistema de educación superior acabó por desaparecer.

Otro punto importante tiene que ver con el debate en torno a las estructuras de educación superior en términos de tipos de institución o programas diferenciados, un debate que perdió peso cuando empezaron a extenderse las proclamas de diversidad entre las universidades individuales. Durante los años ochenta, varios gobiernos europeos empezaron a hacer hincapié en la evaluación de la calidad de las instituciones y departamentos individuales, así como en la competencia entre instituciones y departamentos individuales, por lo que el debate estructural quedó condenado a vivir en el olvido.

En quinto lugar, y como punto especialmente importante, cabe destacar la vaguedad y ambigüedad de los indicios relacionados con la estructura de la educación superior deseada por el sector laboral. En varios países europeos, los empresarios alertaron reiteradamente de los peligros de un incremento notable del número de titulados en universidades tradicionales y defendieron la necesidad de diversificar la educación superior para reducir la brecha entre la educación superior y el mercado laboral.

Sin embargo, si nos fijamos en la empleabilidad real de los titulados, el mensaje no parece tan claro.

Al tratar de sintetizar la experiencia relacionada con la empleabilidad de los titulados en la Europa Occidental desde finales de la década de los setenta y que resulte relevante desde el punto de vista de las estructuras de educación superior (véase el resumen de Teichler, 1988c), podemos apuntar cinco grandes constataciones, aunque los datos estadísticos disponibles y los resultados de estudios vinculados a las re-

laciones entre la educación superior y el empleo no permiten obtener respuestas tan claras en este sentido como resultaría deseable.

Para empezar, los problemas de empleo de los titulados de instituciones de educación superior finalmente no resultaron tan graves como preveían las apocalípticas predicciones de mediados de los setenta. Por una parte, las apuestas por la sustitución vertical y la transformación ganaron terreno y, por otra, los problemas no se focalizaron en un aspecto central, sino que giraron en torno a varios ejes: algunos jóvenes estudiantes abandonaron los estudios, otros se pasaron a campos de estudio con mejores promesas de futuro y otros optaron por alargar los estudios. Así, el desempleo entre los titulados aumentó ligeramente, y algunos titulados terminaron por ocupar puestos de trabajo que no requerían titulación universitaria. Este estado de cosas redujo la presión a favor de redistribuir el flujo de estudiantes y de remodelar las estructuras de la educación superior con arreglo a las supuestas demandas del mercado de trabajo, pese a las predicciones de muchos expertos.

En segundo lugar, el reajuste tuvo más incidencia en determinados campos de estudio que en ciertos tipos de instituciones de educación superior o de programas. Con diferencia, los titulados de la Europa Occidental que disponían de oportunidades laborales relativamente mejores se situaron en campos más claramente vinculados a determinadas profesiones. No obstante, debemos tener en cuenta que la insuficiencia en el número de titulados, por una parte, y el exceso del mismo, por otra, presentaban en Europa mucha más variabilidad de lo que las creencias más extendidas auguraban.

En tercer lugar, la educación superior no universitaria puede contribuir mejor a garantizar a sus titulados unas posiciones y perspectivas más halagüeñas en los países y los sectores en los que la educación superior especializada está claramente vinculada a profesiones cualificadas. Este principio podría ayudar a explicar, a su vez, por qué el sector politécnico terminó absorbido por el sector universitario en el Reino Unido, un país cuyas instituciones de educación superior se centraban más en formar mentes y no tanto en formar especialistas.

En cuarto lugar, incluso en los países que más hincapié hacían en las relaciones entre la educación superior y las aplicaciones profesionales, las perspectivas laborales de los estudiantes no inscritos en universidades tradicionales sino en otros sectores del sistema educativo no resultaron tan favorables como se preveía. Por ejemplo, un estudio entre titulados de las universidades y Fachhochschulen alemanas de mediados de

los años ochenta demuestra que los titulados en ingeniería, económicas y empresariales tenían menos problemas para encontrar trabajo y consideraban que sus responsabilidades en los cinco años posteriores a su titulación tenían una relación directa con las competencias adquiridas en sus estudios que sus homólogos de las Fachhochschulen (Teichler, Schomburg y Winkler, 1992). La defensa de unas brillantes perspectivas laborales para los titulados de la educación superior no universitaria a menudo parece más basada en una comparación realizada a partir de reales de los diferentes campos de estudio que ofrecen las universidades, por una parte, y las instituciones no universitarias, por otra.

En quinto lugar, se ha producido un marcado cambio entre empresarios de muchos países europeos desde los años ochenta en lo tocante a las competencias que consideran deseables. Ahora, se pone más énfasis en los conocimientos interdisciplinarios, en las habilidades de resolución de problemas, la capacidad de aprendizaje, la personalidad, la flexibilidad, las competencias sociales y comunicativas, la capacidad de actuar en contextos internacionales o la transferencia de conocimientos, entre otras. Este cambio en los criterios de contratación de los titulados se volvió en contra de los titulados de las instituciones y los programas que apostaron por ofrecer unas perspectivas laborales más claras a través de un enfoque aplicado.

Este resumen de experiencias no pretende sugerir el fracaso de las políticas favorables a la diversificación en Europa ni obviar los avances en la superación de las disfunciones del mercado laboral. Se trata simplemente de constatar que los titulados de las universidades tradicionales han tenido un camino más plácido de lo que tan a menudo se había pronosticado. Asimismo, merece la pena destacar que el mercado de trabajo de la mayoría de los países europeos no aportó señales claras en el sentido de la deseable diversidad de la educación superior. Por tanto, no debe extrañarnos que muchos estudiantes continúen apostando por las instituciones con más prestigio y tradición, aunque optando también por ofertas formativas más diversificadas.

Posibles conclusiones de la década de los noventa

Las actividades orientadas a favorecer la reestructuración de la educación superior en los países europeos en los años noventa ya no pueden vivir con el optimismo que infundía la posibilidad de contar con el

apoyo explícito del mercado laboral, ni pueden basarse en la esperanza de que la reestructuración logrará superar los problemas vinculados a la relación entre la educación superior y el empleo. En este sentido, no podemos esperar la llegada de una varita mágica.

Sin embargo, no pretendo dejar entrever que la voluntad de transformar las estructuras de la educación superior represente un esfuerzo en vano en lo que respecta a los lazos entre la educación superior y el empleo. Son numerosas las ofertas formativas y los programas impartidos por diferentes tipos de instituciones de educación superior que responden a las motivaciones, las capacidades y las perspectivas laborales de los estudiantes de una forma más eficaz que un sistema homogéneo de educación superior o una jerarquía formativa claramente condicionada por las normas impuestas desde instancias superiores. En el contexto europeo, la diversidad en los tipos de instituciones no resulta sostenible sin el apoyo gubernamental para los sectores alejados de las élites, ya que académicos e investigadores parecen más inclinados a potenciar una jerarquía definida a partir de las normas superiores y también porque las señales enviadas por el sistema laboral resultan excesivamente vagas y ambiguas.

Ante estos indicadores, no debe sorprendernos observar, en primer lugar, que los problemas derivados de la relación entre la educación superior y el empleo no constituyen el factor decisivo a la hora de replantear las estructuras educativas, ya que este papel corresponde más bien a una combinación de diferentes elementos, entre los cuales la relación mencionada. Esta visión de la situación resulta especialmente acertada si entendemos que la estructura del sistema de educación superior debe responder a varios objetivos y, por tanto, no puede regirse exclusivamente por consideraciones relacionadas con el mercado de trabajo. Asimismo, no debe sorprendernos tampoco que esta clase de consideraciones no solo resulten aplicables a un único modelo estructural, sino a opciones diferentes.

La formulación de esta diversidad cultural en la educación superior puede variar entre un país europeo y otro, ya que las diferentes tradiciones en lo tocante a los puntos fuertes y débiles de los programas e instituciones de educación superior presentan una gran variación en cuanto a la visión de las relaciones entre la educación y el empleo. Esta cuestión adquiere tintes políticos a la hora de decidir si dicha diversidad debe traducirse en diferencias sustanciales de calidad o bien si debe apostar por limitar las diferencias en esta materia.

La búsqueda de la estructura de la educación superior más adecuada puede cobrar un enorme impulso si se apuesta por mejorar el caudal informativo. Si nos fijamos en las implicaciones para las relaciones entre la educación superior y el empleo, podemos constatar una gran abundancia de información, así como de deliberada desinformación. También en este caso, mejorar el caudal informativo no solo redundaría en beneficio de un único modelo, sino que puede contribuir a explorar un abanico de opciones más amplio.

V. ESTRUCTURAS DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA (1993)

5.1. La importancia de los aspectos estructurales en las políticas de la educación superior

Los esquemas de los sistemas de educación superior han sido objeto de especial atención en las políticas educativas de los países industrializados, especialmente a partir de los años sesenta. Por un lado, la cuestión de la financiación de la educación superior venía en algunos países tan dictada por los gobiernos que las instituciones de educación superior simplemente se adaptaban al papel de felices beneficiarios o de infelices víctimas. Por otra parte, los aspectos curriculares y docentes estaban tan condicionados por los académicos que los gobiernos o bien proclamaban la necesidad de respetar la autonomía de la educación superior o mostraban un torpe intervencionismo.

Sin embargo, estos esquemas de la educación superior se situaban en una encrucijada de intereses, por parte de gobiernos e instituciones de educación superior y también de la sociedad, por lo que adquirieron la categoría de tema de debate candente. Dichos debates fueron evolucionando con el paso de las décadas, tanto en lo que respecta al énfasis en este tema como en los elementos estructurales planteados (como por ejemplo el acceso, las características institucionales, la duración de los estudios o las etapas de los programas académicos).

Entre finales de los cincuenta y mediados de los setenta, los esquemas de la educación superior se confirmaron como principales prioridades en materia de políticas de educación superior. Los aspectos estructurales representaban también un punto importante, pues aunque el crecimiento de la educación superior se consideraba una necesidad o incluso un factor deseable, los expertos creían que este

crecimiento no podía materializarse sin un cambio en los esquemas o en las características generales del sistema de educación superior o de parte de sus componentes principales (por ejemplo, OCDE, 1974b). Uno de los aspectos más trabajados fue la creación o la potenciación de un sector de educación superior no universitario (OCDE, 1973). Además, esta preocupación por la educación superior motivó, a principios de los años setenta, un incremento del interés en relación con aspectos vinculados al acceso a la universidad (UNESCO/CEPES, 1981; OCDE, 1983).

Desde mediados de los setenta hasta el ecuador de los años ochenta, los esquemas de la educación superior perdieron peso en las agendas de la mayoría de países europeos. El único país que no experimentó la misma evolución en este período fue los Países Bajos. Tal y como se analizará posteriormente, se observan en esta etapa múltiples «modelos» estructurales sin rastros de tendencias comunes, aunque, como también veremos más adelante, las políticas estructurales recuperaron el protagonismo entre finales de los ochenta y principios de los noventa.

5.2. Cambio en los conceptos y las perspectivas de investigación

Los planteamientos más influyentes en torno a las estructuras o los esquemas de la educación superior aparecieron durante la década de los setenta. Por ejemplo, el modelo de Trow (1974) de «una educación superior elitista, de masas y universal», el planteamiento de la OCDE (1973) de una «educación superior de primer ciclo» y «en busca de una identidad», la idea de Burgess y Pratt de una «deriva académica» (Burgess, 1972) y el debate acerca de las «universidades integrales» (Hermanns, Teichler y Wasser, 1983) nacieron, todos ellos, del trabajo de los años sesenta y setenta. En esa época, expuse (aunque no de una forma tan influyente) que los cambios estructurales respondían a un ciclo constante de decadencia y ascenso de las instituciones de segundo nivel (Teichler, Hartung y Nuthmann, 1980).

La primera mitad de los años setenta fue un período relativamente creativo en lo que respecta a la conceptualización por parte de los expertos de todo lo relacionado con los esquemas institucionales, aunque tal vez podríamos considerar sus enfoques poco acertados, a la luz de la evolución posterior. Dichos expertos tuvieron la oportunidad de ana-

lizar los interesantes cambios acontecidos en los años anteriores. De forma simultánea, este mismo período estuvo también marcado por las pronunciadas tensiones derivadas del hecho de que el crecimiento educativo pasara a asociarse a un elemento negativo. Durante los años ochenta, la investigación centrada en la educación superior dedicó menos esfuerzos a los aspectos estructurales que en las décadas anteriores, lo cual no equivale a suponer que este tema dejara de tener su importancia. Por ejemplo, Clark (1983) publicó en los años ochenta de una forma más sistematizada los conceptos que desarrollamos durante la década de los setenta. En Europa, fueron varios los académicos que abordaron el tema de la diversificación en los tipos de institución (Neave 1989; Gellert, 1984). Becher y Kogan (1980) se centraron en las estructuras y los procesos internos de las instituciones de educación superior en el marco de los esquemas globales del sistema de educación superior. En mi caso, traté de resumir los diferentes debates observados en los países industrializados (Teichler, 1988a), así como describir y explicar los diferentes esquemas institucionales de la Europa Occidental (Teichler, 1988b).

5.3. Posible explicación de los fenómenos y acontecimientos de corte estructural

A finales de los años ochenta traté de sintetizar los enfoques académicos y los debates de tipo político sobre la educación superior centrados en «estructuras» o «esquemas» de educación superior (Teichler, 1988a). Ahora, puede resultar interesante recuperar los principales argumentos de esa exposición, ya que para comprender mejor la trascendencia de los debates de principios de los noventa que mencionamos más adelante es fundamental buscar los contrastes con los debates suscitados anteriormente.

Los aspectos «estructurales» más habitualmente abordados son los siguientes (Teichler, 1988a, p. 13):

- definición de *rasgos comunes de la educación superior* en lo que respecta a los requisitos de acceso habituales o los elementos más característicos de las instituciones y los programas;
- grado de *heterogeneidad u homogeneidad de los estudiantes* entre diferentes sectores, instituciones o departamentos concretos;

- grado de *uniformidad y diversidad de objetivos y programas* entre diferentes sectores, instituciones o departamentos concretos;
- *objetivos de las instituciones* (investigación frente a docencia, impulso académico frente a impulso aplicado, desarrollo de la persona frente a desarrollo académico y profesional, etc.);
- grado de *diferencias verticales* constatables en el sistema de educación superior en términos de «calidad», «reputación» y perspectivas ocupacionales de los titulados;
- nivel de *visibilidad o borrosidad* de las diferencias entre los diferentes sectores de la educación superior.

La mayoría de las *tipologías* de esquemas de la educación superior combinaban un enfoque *analítico* en relación con los fenómenos estructurales (tipos de institución, niveles, etc.) y planteamientos *normativos* acerca de los esquemas y de sus implicaciones funcionales (como por ejemplo la «educación superior elitista»). Tal y como expuse en la presentación de dichas tipologías (Teichler, 1988a, pp. 27-31), constaban de diferentes niveles de categorización. Por ejemplo, Clark (1977) describe los sistemas a partir de los niveles (primer ciclo, grado, posgrado, etc.), el control (público o privado) y el número de instituciones principales. Trow (1984), al hablar de los motivos y actitudes subyacentes, planteó la idea de una matriz de «meritócratas» frente a «igualitaristas» y de «unitaristas» frente a «pluralistas». En el marco de los estudios de la OCDE, se utilizaron modelos con un fuerte componente institucional, como los modelos «multifuncionales», «especializados» o «binarios» (Furth, 1973) o bien –teniendo en cuenta los esfuerzos reformadores– un modelo «integrado y exhaustivo», un modelo «de desarrollo combinado» y un «modelo multifuncional de primer ciclo» (Cerych, Furth y Papadopoulos, 1974).

Cuando en la década de los sesenta prendió la mecha del debate, las alternativas estructurales planteadas se situaron en los extremos. Desde mi óptica, los diferentes modelos y las principales alternativas (pensados en parte para analizar los sistemas existentes y también para describir los conceptos reformadores) podían reducirse a *cuatro modelos* de sistemas de educación superior. Al resumir estos modelos no trabajé con la idea de transformar el marco conceptual de un debate caracterizado tanto por la descripción de fenómenos estructurales como por la exposición normativa de las funciones de los modelos estructurales. Bauticé los modelos como *modelo elitista*, *modelo vertical*, *modelo unita-*

rio y modelo de la educación recurrente (Teichler 1988a, pp. 29-30). Con el paso de los años, se configuró un cierto consenso en favor de la difuminación de las líneas que separan los diferentes sectores del sistema de educación superior y de la garantía de un cierto nivel de permeabilidad en las escalas educativas. La multiplicidad de modelos objeto de debate en los años setenta dejó paso a un grupo más reducido, en cuyos extremos podríamos situar el *modelo diversificado* y el *modelo integrado* (Hermanns, Teichler y Wasser, 1983).

La enorme diversidad de argumentos observados en los debates estructurales se caracterizaba, a mi juicio, por un elemento común: desde lo más profundo de las diferentes instituciones, los factores que explican los cambios estructurales obligaron a plantear la pregunta de cómo clasificar a los estudiantes si se pretendía mejorar el aprendizaje en la educación superior: ¿eran necesarias unas diferencias tangibles en cuanto a calidad, estatus y contenido o bien era mejor limitarlas? En este debate, el modelo «diversificado», centrado en las diferencias verticales pero con un cierto compromiso con la diversidad horizontal, adquirió mucha más popularidad que el modelo «integrado», lo que en cierto modo limitó el alcance de las diferencias. En mi opinión, esta popularidad se corresponde con las perspectivas y los valores de la mayoría de los políticos y académicos, tanto en general como en el ámbito de la educación superior en tanto que disciplina de estudio. De hecho, este fenómeno fue tan intenso que la experimentación con el *modelo integrado* quedó muy limitada desde un principio, por lo que sus posibilidades nunca se pusieron a prueba.

Sin embargo, muchos de los análisis no solo pretendían aportar *descripciones* sistemáticas, sino también explicar las *causas* de la configuración observada, esto es, explicar por qué los sistemas de educación superior presentan unas características determinadas. Tales explicaciones se asocian también a la posible aparición de tendencias compartidas o de una multiplicidad constante de sistemas de educación superior. En mi planteamiento, pueden observarse tres perspectivas principales, la «idiosincrásica», la «funcional» y la «política».

«En las *perspectivas idiosincrásicas* se hace más hincapié en las características de la educación superior que, nacidas en determinadas condiciones históricas, por la influencia de determinados conceptos o por circunstancias concretas, normalmente mantienen una cierta estabilidad o bien contribuyen a nuevas mejoras. [...] En cambio, las *perspectivas funcionales* consideran que los sistemas de educación superior en to-

dos los países industrializados están influenciados por factores sociales, económicos, tecnológicos, culturales o educativos más o menos compartidos en determinadas fases del desarrollo de dichos países. [...] Por último, las *perspectivas políticas* ponen más énfasis en los programas y los elementos que tienen como objetivo la modificación de los sistemas de educación superior y en si realmente consiguen transformar estas estructuras. De este modo, cabría plantearse la pregunta de si las decisiones conscientes contribuyen a transformar la educación superior». (Teichler, 1988a, pp. 14-15).

A la hora de explicar los cambios estructurales de la educación superior, se admitió que no había un *único marco conceptual* (esto es, tipología, proyección de tendencias o explicación causal) *válido*, ya que los esquemas de los sistemas de educación superior no dejaban de evolucionar, no siempre tendían a convergir de una forma rápida ni se ajustaban exactamente a determinadas opciones políticas. Pese a las lagunas visibles en sus intentos de explicar las tendencias, fueron varios los conceptos que ayudaron a entender mejor las estructuras de la educación superior.

Aunque la perspectiva *funcional* quedó mermada por la ausencia de unas tendencias comunes dominantes (Trow, 1979), no por ello se observó un mayor empuje de los argumentos exclusivamente idiosincrásicos o políticos en los debates estructurales. Tal y como veremos más adelante, mi razonamiento partió de la idea de que las políticas estructurales de los años ochenta se fundamentaban en la posibilidad de elegir entre diferentes opciones, normalmente condicionadas por una combinación de factores funcionales, idiosincrásicos y políticos.

5.4. Evolución constante en los años setenta y ochenta

En el período comprendido entre mediados de los años setenta y mediados de los ochenta (menos centrado en los aspectos estructurales) los cambios estructurales se analizaron en un estudio acerca de once estados miembros del Consejo de Europa. Las principales conclusiones del informe de síntesis (Teichler, 1988b), a partir de los informes de los países, se resumirán y expondrán en el presente apartado.

En casi todos los países europeos estudiados, observamos un menor nivel de crecimiento cuantitativo en los años setenta y ochenta en comparación con los años anteriores, en los que el número de estudiantes de estos países se duplicó, de media, a lo largo de una década. El

incremento medio de nuevos estudiantes matriculados fue de aproximadamente el 30% entre 1970 y 1975 y de un 20% entre finales de los setenta y principios de los ochenta. Entre los países analizados, los datos de crecimiento registrados entre 1975 y 1985 fueron desde una multiplicación por dos del número de nuevos estudiantes hasta un crecimiento casi nulo.

En algunos países se granjearon una notable popularidad los programas de estudios relativamente cortos, mientras que en otros ocurrió lo propio con los programas más largos. Si dejamos a un lado los países más pequeños sin un sistema de educación superior «completo», el porcentaje de estudiantes matriculados en programas cortos presenta mucha variación entre los países analizados a mediados de los ochenta, desde menos de un 10% a más de un 70%.

La composición de los estudiantes en función del *campo de especialidad* no presenta una evolución tan similar. En algunos países de Europa, la proporción de estudiantes de ingeniería disminuyó, mientras que en otros aumentó el porcentaje de estudiantes de humanidades. Algunas de las proporciones más divergentes fueron las correspondientes a los estudios de medicina y agronomía.

En cuanto a los estudiantes «adultos», se obtuvieron nuevas cifras, que demostraban que la proporción de estudiantes adultos disminuyó en Bélgica y Suecia y, en cambio, se mantuvo constante en Noruega. En otros países, esta proporción aparentemente aumentó, aunque no se presentaron datos al respecto.

En cambio, la proporción de *estudiantes masculinos y femeninos* presenta una tendencia prácticamente homogénea. En 1985, en solo tres de los once países estudiados la población femenina estaba infrarrepresentada: Malta, Países Bajos y Alemania.

Términos de uso habitual, como educación superior «universitaria» o «no universitaria», «universidades e instituciones equivalentes» frente a «otras instituciones de educación terciaria» dejan entrever que los esquemas estructurales de la educación superior en la mayoría de las sociedades comparten una serie de rasgos comunes. La terminología parte de la premisa de que, en general, es posible diferenciar dos grandes tipos de instituciones de educación superior y que los programas largos se imparten en instituciones en las que la docencia está vinculada a la investigación, mientras que los cortos se asocian a instituciones no implicadas en la investigación. Por otra parte, el abanico de disciplinas que ofrecen las instituciones (instituciones especializadas frente a universidades o

escuelas universitarias multidisciplinares) no reviste demasiada importancia a los efectos de una tipología de estas características.

Los países estudiados ni confirman ni desmienten directamente la idea de que las instituciones de educación superior puedan clasificarse en general en dos grandes categorías. Además, tampoco es posible desterrar las tipologías basadas en la combinación de «universitario/largo» frente a «no universitario/corto» utilizando simplemente el tipo de institución o la duración de los programas, sino que *los sistemas concretos de educación superior pueden caracterizarse a partir de diferentes factores*, como la distribución de los estudiantes por tipos de instituciones, la duración de los programas y sus bases institucionales, las diferencias entre la condición legal y las funciones de investigación de las instituciones y los años de formación previa necesarios para acceder a diferentes programas.

A partir de esta base, en los años ochenta observamos casi igual número de «tipos» que de países estudiados. En el estudio, se definían por las características siguientes:

- Austria: predominio tradicional de la universidad.
- Finlandia: evolución hacia un sistema universitario relativamente homogéneo.
- España: incorporación de los programas de primer ciclo en las universidades.
- República Federal de Alemania: dos tipos diferentes de instituciones, con sus programas correspondientes.
- Bélgica: diferentes instituciones, con responsabilidades educativas solapadas.
- Francia: diferentes instituciones y estructura por etapas.
- Suecia: responsabilidades parcialmente diferenciadas de instituciones formalmente iguales.
- Países Bajos: diferentes tipos de instituciones y diferentes requisitos de acceso, pero con estudios de idéntica duración.
- Noruega: múltiples niveles de titulación y diferentes instituciones.
- Chipre: educación superior exclusivamente no universitaria.

5.4.1. Duración de los estudios

Con el paso de los años, y a medida que los límites entre los diferentes tipos de instituciones empezaron a difuminarse cada vez más, la duración de los estudios, en el sentido de la «duración mínima de los estu-

dios» se convirtió en el principal indicador del «nivel» de la formación recibida. En todos los países estudiados, predomina una idea clara en lo tocante a la duración mínima de los programas universitarios reglados o «largos», aunque en función de los países analizados varía entre los tres y los cinco años. En Francia y Suecia son tres años, tres y medio en Noruega, cuatro en Austria, Bélgica, Malta y Países Bajos, algo más de cuatro en Finlandia y Alemania y cinco años en España. En dos países, observamos dos niveles de titulaciones universitarias en los que la titulación superior no corresponde a una formación de posgrado (los títulos de *licence* y *maîtrise* en Francia y de *cand. mag.* y *cand.* después de dos años más en Noruega).

Los países europeos analizados difieren también en cuanto al nivel de estandarización de la duración prevista de los estudios «largos», en función de cada campo de especialidad. En comparación, los programas cortos o no universitarios no se caracterizan por unas pautas tan generalizadas en cuanto a la duración de los estudios. Durante el período analizado, la duración de los estudios cambió en algunos países, aunque en muchos casos estos cambios tuvieron incidencia solo en algunos campos. Como consecuencia de dichos cambios, la duración mínima aumentó notablemente en Finlandia y algo menos en Austria, Alemania, España y Suecia. En los casos de Francia y Chipre, no se observó ninguna tendencia clara en uno u otro sentido. Asimismo, se observaron reducciones en la duración media de los estudios en Bélgica, Países Bajos y Noruega a lo largo de los años ochenta.

La *duración real de los estudios* puede variar incluso más debido en parte a los períodos de prácticas exigidos en algunos países para determinados campos y, sobre todo, por la ampliación de los estudios. En determinados países, la duración supera solo ligeramente las exigencias mínimas, mientras que en otros la duración media se sitúa hasta un 150% por encima de los requisitos mínimos. En los Países Bajos se realizaron importantes esfuerzos para reducir la duración media de los estudios y, también, para recortar en dos años o más la media de las ampliaciones de estudios universitarios. En otros países se recomendaron soluciones similares, aunque finalmente no se llevaron a la práctica.

Los índices de abandono de los estudios varían bastante entre los diferentes países analizados, desde cifras inferiores al 10% (estudiantes de Suecia en programas reglados) hasta más del 50% (estudiantes universitarios de España). Sin embargo, las estadísticas disponibles no son demasiado precisas en lo relativo a este elemento.

Los sistemas de educación superior de Europa presentan también una gran diversidad en lo relativo a las estructuras de los programas académicos. En este sentido, resulta importante destacar tres elementos: las principales etapas de los programas, el sistema de evaluación y los programas posteriores a los títulos de grado.

5.4.2. Principales etapas de un programa académico

En lo que respecta a las principales etapas de un programa académico, se observan cuatro modelos diferentes:

- En Chipre y Suecia se observa un modelo caracterizado por la *ausencia de etapas visibles*.
- En los Países Bajos, se introdujo en 1982 un *año preparatorio* y en 1986 se hizo lo propio en las instituciones de HBO.
- Una de las opciones más habituales es la *etapa intermedia*: está presente en Austria, Bélgica, Francia, España y, en parte, en Alemania. La primera etapa dura entre un año y medio y dos años en la Fachhochschulen de Alemania, dos años en Austria, Bélgica, Francia y Alemania y tres años en España. En los casos de Bélgica y Francia, se otorga un título al terminar la primera etapa.
- Por último, en los países escandinavos resulta habitual observar un modelo *multietapa* y multidisciplinario en algunos campos, como ejemplifican los casos de Noruega y (con algunos cambios) Finlandia y Dinamarca (con subdivisiones en función de «materia básica», «materia intermedia» y «materia principal»).

No obstante, los modelos por etapas observados presentan dos características comunes. En primer lugar, los estudiantes de los países europeos analizados se vinculan desde el principio a una especialidad concreta (o a una de las materias en el caso del modelo tradicional escandinavo). En segundo lugar, las evaluaciones intermedias no reciben la consideración oficial de pruebas de transición y, a la vez, de preparación para el mundo laboral.

5.4.3. El sistema de evaluación

El sistema de evaluación es otro de los elementos formales de la estructura de los estudios. En los países europeos estudiados observamos tres grandes formas de evaluación.

- En el modelo de *evaluación final* (como en Austria y en Alemania), la evaluación se produce al final de cada gran etapa o bien al final del programa. Independientemente de si se realizan evaluaciones anteriormente o de la calificación obtenida en cada asignatura, la nota final depende principalmente de una tesis y de los exámenes finales.
- En el caso de la evaluación anual o de los *modelos por etapas* (como en Bélgica y, en cierto modo, en Francia), los estudiantes deben ir superando las diferentes etapas. En cada etapa, se evalúa de forma exhaustiva el grado de evolución y para pasar al siguiente curso o ciclo es imprescindible completar el programa anual.
- En el *modelo por créditos* (más consolidado en Suecia), el programa se plantea como una acumulación de unidades cortas, independientemente de si prevé también etapas o de si exige evaluaciones finales (como por ejemplo una tesis). La evaluación final, al término de los estudios, se basa en los créditos acumulados a lo largo del curso.

Los primeros pasos a favor de unos modelos de evaluación por créditos empezaron a tomarse en Suecia alrededor de 1970 y en Francia y Finlandia durante esa misma década. En los Países Bajos se siguió el mismo camino en 1982.

5.4.4. Estudios de posgrado

En diferentes países europeos, a lo largo de los años ochenta prosiguieron (o empezaron) los esfuerzos para consolidar unas estructuras formales de los estudios de posgrado y para delimitar de una forma más nítida los estudios orientados a la obtención de un título inicial a partir de programas avanzados y de posgrado. En Noruega, en los años ochenta, los programas reglados orientados a la obtención de un título de doctorado en un plazo de entre cuatro y cinco semestres, que ya funcionaban en las disciplinas científicas y de ingeniería, se introdujeron en el terreno de las humanidades y las ciencias sociales. En Austria y Alemania, fue perdiendo importancia el sistema que permitía a los estudiantes realizar una tesis doctoral y un doctorado en diferentes materias sin obtener una titulación previa. Por último, en los Países Bajos se introdujo en 1982 una estructura de dos etapas, la segunda de las cuales comprendía unos dos años de estudios académicos o profesionales avanzados.

La relación entre los programas profesionales avanzados y los programas de primer grado en centros de educación superior de los países europeos analizados no presenta demasiados cambios durante la década de los ochenta, período durante el cual continúan coexistiendo diferentes modelos sin excesivas modificaciones.

5.4.5. Vínculos entre programas reglados y no reglados

En lo que respecta a los vínculos entre estudios abiertos no reglados y programas reglados, en los años ochenta continúan imponiéndose las diferentes filosofías planteadas en la década anterior. En varios países escandinavos, se apuesta por una cierta *permeabilidad* entre los estudios abiertos no reglados y los programas reglados. Tanto en Suecia como en Noruega, las unidades académicas de un semestre o un año de duración forman parte del conjunto de los estudios y los estudiantes que opten por estas posibilidades pueden matricularse en cualquier momento. Posteriormente, estos cursos pueden acumularse y transferirse a titulaciones de grado, en función de diferentes esquemas. En otros países europeos estudiados, existe una delimitación clara entre los programas no reglados y los programas reglados. Sin embargo, se prevén también mecanismos para evaluar las competencias adquiridas fuera del marco de la educación superior, unos mecanismos que pueden permitir el acceso a programas de grado sin reunir los requisitos formativos previos, así como mecanismos para convalidar las cualificaciones con determinados elementos de un programa de grado, aunque dichos mecanismos también varían considerablemente en cuanto al nivel de detalle y a las oportunidades que proporcionan (OCDE, 1988).

La condición de los programas de educación superior «cortos» o «no universitarios» en comparación con los programas «largos» o universitarios está influida por varios factores. Entre ellos, merece la pena destacar especialmente los mecanismos y las prácticas relacionados con el acceso y la admisión en los programas académicos y, también, las normativas y prácticas en cuanto a la transferencia entre los diferentes tipos de programas.

5.4.6. Acceso y transferencia

En lo que respecta a los requisitos de acceso, los candidatos a entrar en las Fachhochschulen alemanas y en las HBO holandesas no solo

necesitan un año menos de formación, sino que no es imprescindible que sigan el itinerario de la educación secundaria superior. En Bélgica y Noruega, son necesarios 12 años de escolarización, como norma general, aunque en Noruega solo las personas que deseen inscribirse en programas de educación superior «largos» tienen que completar obligatoriamente la educación secundaria, además de superar un examen de aptitud previo. En dos países (Francia y España) los requisitos previos de los programas de primer ciclo son idénticos a los programas «largos». Por último, en varios países europeos el acceso a los programas «cortos» o «no universitarios» es más fácil para los candidatos que no reúnen los requisitos de acceso habituales.

Apenas se aportó información acerca de las oportunidades de *transferencia de programas «cortos» a programas «largos»* o de la educación superior no universitaria a la universidad. A partir de los datos disponibles, observamos que las prácticas varían considerablemente entre los países europeos. Entre mediados de los años setenta y finales de los ochenta, las condiciones para esta transferencia mejoraron bastante en Noruega y Países Bajos. Sin embargo, en otros países, se detectan también síntomas de signo opuesto. Por ejemplo, la modificación legislativa introducida en Alemania en 1985, y en virtud de la cual las universidades integrales dejan de tener la consideración de modelos de conocimiento de cara al futuro y quedan relegadas más bien a excepciones, pone de manifiesto el escaso impulso que recibe la movilidad entre programas «cortos» y «largos».

5.4.7. Tendencias

En general, *no se observa una tendencia global hacia la convergencia europea* de los aspectos estructurales y organizativos de los estudios y su contexto. Resultan evidentes las diferencias en cuanto a tendencias generales de matriculación, proporción de estudiantes en programas de primer ciclo y pautas de matriculación en función de la disciplina. Asimismo, la duración de los estudios varía en la mayoría de los países europeos en función del campo específico y, aparentemente, no tiene visos de homogeneizarse en el continente europeo. Pese a las previsiones de los expertos, no se observan comportamientos generales que indiquen una difuminación de las separaciones entre la educación «superior» y otros tipos de formación de tercer grado o la consolidación de una estructura clara por etapas de los programas. En la mayor parte de

las dimensiones estructurales, algunos países evolucionan en una dirección, mientras que otros no implantan ningún tipo de medida en este sentido o incluso avanzan en la dirección opuesta. La única excepción digna de mención son los movimientos, detectados en la mayoría de los países europeos, en la línea de *una mayor formalización de los programas académicos*, aunque los medios empleados variaban de un país al otro, desde la introducción de etapas claramente diferenciadas en los programas hasta la evaluación de las asignaturas y los exámenes a partir de un sistema de créditos (Teichler, 1988b, p. 171-173).

Sin embargo, desde una perspectiva más general, podemos observar determinados rasgos comunes en estas tendencias y políticas tan aparentemente divergentes. Por ejemplo, en la mayoría de los países europeos se produce un distanciamiento de los modelos más homogéneos de institución, que en el pasado se etiquetaron como «unitarios», «integrales» o «binarios», así como de los modelos más homogéneos de las etapas de las titulaciones. Asimismo, se produce un mayor solapamiento en las funciones de las diferentes instituciones de educación superior, lo que sin embargo no desemboca en la difuminación de los límites entre los diferentes sectores de la educación superior. Por último, y enlazando con los dos puntos anteriores, la organización de los estudios en la mayor parte de los países estudiados se rige en cierto modo por una solución «de compromiso» entre un modelo «horizontal», «abierto» o «difuminado», por un lado, y un modelo claramente segmentado, por el otro. Evidentemente, es necesario continuar profundizando en enfoques teóricos que ayuden a clasificar los diferentes fenómenos.

5.4.8. Retos de los años noventa

A partir del análisis de la evolución de los sistemas de educación superior desde finales de los años setenta y durante la década de los ochenta, y también de las novedades detectadas al inicio de los años noventa, expuse los cinco retos que debía afrontar el estudio de las estructuras de la educación superior en los años noventa.

En primer lugar, conviene buscar explicaciones al poco énfasis realizado en los aspectos estructurales desde mediados de los setenta hasta mediados de los ochenta o a los vaivenes que experimentó el interés acerca de este tema. La bibliografía disponible plantea la necesidad de reflexionar en torno a las siguientes hipótesis:

- La necesidad de modificar los esquemas de la educación superior es más fuerte en períodos marcados por un intenso crecimiento cuantitativo de la educación.
- Los esfuerzos políticos por modificar los esquemas de la educación superior pueden producirse tanto en períodos de estancamiento o de ralentización del crecimiento como en momentos de gran crecimiento (véase Windolf, 1990), pero dichos esfuerzos tendrán menos éxito en los momentos de estancamiento, ya que la redistribución de los recursos resulta más complicada que en situaciones de crecimiento.
- La teórica necesidad del cambio resultó finalmente una exageración, pues la percepción de urgencia ya no era tan intensa y los sistemas nacionales no evolucionaban en la dirección correspondiente, lo que podría indicar una disminución del interés por los aspectos estructurales.
- La planificación en la educación superior no resultó finalmente tan potente y eficaz, como pone de manifiesto el creciente interés por los aspectos vinculados a la «implantación» (Cerych, 1980). Este cambio podría indicar un cierto abandono de las políticas estructurales.
- Las políticas y los cambios estructurales perdieron visibilidad, aunque no por ello importancia ni efectividad, a medida que fueron diversificándose dentro de las mismas instituciones y programas académicos.

Ninguna de las hipótesis presentadas puede considerarse en términos generales la única válida, lo que no quita la importancia de explicar cada una de estas experiencias, ya que, en general, la reflexión en torno a los debates estructurales resulta difícil de comprender sin valorar el protagonismo de este aspecto en los años sesenta y setenta.

En segundo lugar, podríamos plantearnos por qué las estructuras de la educación superior no muestran tendencias compartidas entre finales de los años setenta y principios de los ochenta. Uno de mis argumentos era que la evolución no se prestaba fácilmente a una explicación «funcional», «idiosincrásica» o «política», sino más bien a una combinación de todas ellas. Merece la pena destacar que los debates y los esfuerzos en pos de la innovación en las dimensiones estructurales de la educación superior y la organización de los estudios en ese período no fueron los mismos en los diferentes países europeos ni tampoco específicos de

un único país. En general, pudo observarse un gran abanico de opciones, en ocasiones simplemente debatidas y en otras llevadas a la práctica, y los países con tradiciones propias en lo que respecta al sistema de educación superior o con condiciones sociales particulares eligieron sus propios caminos. Las comparaciones a escala internacional perdieron valor en tanto que herramienta para detectar puntos en común y quedaron limitadas al papel de recurso informativo válido para «poner a prueba» los puntos fuertes y débiles de diferentes soluciones (Teichler, 1988b, pp. 174-175). No obstante, esta ausencia de tendencias comunes sin duda puede explicarse por diferentes motivos.

En tercer lugar, la percepción de escasa convergencia entre los diferentes sistemas europeos de educación superior contrastaba con otras visiones. Por ejemplo, algunos expertos hablaron de fenómenos que, a su juicio, sugieren unas similitudes cada vez más tangibles entre los sistemas de educación superior de Europa. Así, según el proyecto de la OCDE titulado «Alternativas a las universidades en la educación superior», los cambios estructurales en el marco de la educación superior se guían en parte por unos caminos similares, aunque difieren también en otros puntos. El informe plantea que:

«La perspectiva comparativa que ofrecen los estudios de cada país resulta especialmente valiosa, ya que se observan muchas variaciones entre los países, explicados por los diferentes contextos nacionales, tradiciones, prioridades y, en especial, las diferencias estructurales entre los sistemas de educación secundaria y superior. Sin embargo, esta perspectiva muestra también tendencias y problemas comunes, en muchos casos nacidos de presiones y preocupaciones compartidas de los gobiernos para reforzar el papel social y económico de la educación superior, en respuesta a las demandas de unas sociedades industrializadas en constante evolución y transformación.» (OCDE, 1991).

Al hacer hincapié en las diferencias entre los países no pretendía defender una ausencia total de elementos compartidos, sino más bien exponer que nada parecía indicar que estos elementos compartidos aumentaran en el lapso de tiempo analizado. En contraste con la teoría ampliamente aceptada que hablaba del crecimiento de estos factores, juzgué oportuno destacar que los sistemas no avanzaban hacia un modelo común, en lugar de señalar los elementos compartidos. Sin embargo, no puedo estar en absoluto de acuerdo con la idea del informe de la OCDE que plantea que la mayor parte de las variaciones pueden explicarse de una forma «idiosincrásica», mientras que los elementos

comunes pueden considerarse fruto de unas políticas pensadas con una filosofía «funcional». A mi juicio, las opciones políticas utilizan de forma intencionada la comparación internacional de las idiosincrasias nacionales, las supuestas necesidades funcionales de tipo general y los modelos políticos concretos.

Por otra parte, Neave (1990) puso el acento sobre las opciones políticas compartidas adoptadas en algunos países europeos durante la década de los ochenta a la hora de plantear una futura integración de la Comunidad Europea. Neave subrayó las decisiones adoptadas, o en vías de aprobación, y orientadas a introducir o potenciar titulaciones otorgadas tras un período de tres años lectivos en Dinamarca, España y Francia. Sin embargo, este argumento no entra en contradicción con mi observación en el sentido de que los esquemas de los sistemas de educación superior en la Europa Occidental no evolucionaron hacia modelos más similares entre 1975 y 1987 (el período objeto de mi análisis). No obstante, sí contrasta con mi previsión de que serán la conservación y la valoración de la diversidad, y no la apuesta por la homogeneización de los sistemas de educación superior, los elementos que más contribuirán a reforzar Europa.

Y es que a principios de los años noventa diferentes indicadores dejaron entrever que la Comisión Europea apostaba por un cierto grado de convergencia entre los diferentes sistemas de educación superior, pese a su compromiso de respetar la diversidad cultural del continente europeo. Según las conclusiones de la Conferencia de Siena (*Higher Education and Europe after 1992: Planning for the Year 2000*, 1991), que en cierto modo puede considerarse como una agenda informal de la política de la CE en materia de educación superior, la Comisión debe trabajar para «implantar medidas que favorezcan la compatibilidad entre los sistemas de educación superior de los diferentes estados miembros». Estas medidas deben facilitar la movilidad académica de los estudiantes y la movilidad laboral de los titulados.

En cuarto lugar, los cambios estructurales observados en la década de los noventa contrastan con los de mediados de los años setenta y ochenta. Cuando, en 1986, empecé a resumir las diferentes tendencias y conceptos en relación con los sistemas de educación superior, lo hice partiendo de la suposición de que el texto final actuaría como epílogo de unos cambios estructurales políticamente sobrevalorados y carentes de impacto práctico, así como de unos documentos de expertos excesivamente atrevidos en lo tocante a las predicciones del futuro, basadas

en explicaciones interesantes pero incompletas de dichas tendencias. Sin embargo, al centrarme en la inevitable inestabilidad de unas estructuras iniciadoras de acalorados debates, no pude certificar si el volcán continuaba extinguido o bien si podía entrar de nuevo en erupción:

«No obstante, resulta legítimo plantear que muchos de estos enfoques dejan entrever una inestabilidad y una vulnerabilidad claras de las estructuras. Cualquier cambio en la financiación pública de la educación superior, en las perspectivas laborales de los titulados, en la voluntad de matriculación de los posibles estudiantes o en las políticas de determinados sectores del sistema educativo para mejorar su condición se interpreta de inmediato como una amenaza al *statu quo* de las estructuras de la educación superior, un sistema que no lo tiene nada fácil para gestionar el choque entre la necesidad de difundir el conocimiento y la obligación de actuar como mecanismo de selección de unos pocos elegidos. El énfasis por hablar de las dificultades de aplicar unas políticas claramente definidas de una forma coherente y la mayor predisposición a un cambio más gradual, muy presentes en los últimos diez años, ha provocado que muchos expertos subestimaran la constante inestabilidad causada por unas funciones inevitablemente en conflicto y también la vulnerabilidad de los cambios y las políticas, no siempre pensados para afrontar los problemas estructurales, pero importantes de cara a la estructura del sistema de educación superior. Así, en muchos países los esfuerzos por remodelar la educación superior empezaron a adquirir notoriedad en los años ochenta, aunque alejándose de enfoques basados en ambiciosos horizontes de modelos ideales para una sociedad industrializada moderna.» (Teichler, 1988a, p. 108).

Evidentemente, no podía esperar el torrente de cambios estructurales que se produjo alrededor de 1990:

- En los países que hacían menos distinciones formales entre los diferentes tipos de instituciones (Reino Unido y República de Irlanda), los movimientos políticos tendían a reforzar una mayor difuminación de las fronteras.
- En los países con unos estudios universitarios más largos y (en la mayoría de casos) con una educación superior de primer ciclo más bien insignificante o nula, empezaron a redoblar los esfuerzos para introducir programas cortos, con sus titulaciones correspondientes (Dinamarca, España, Finlandia e Italia).

Tras la decisión de la CE (1988) de exigir la superación de tres años de educación superior como requisito mínimo para la práctica profesional, Francia (y también Bélgica) empezó a replantearse sus programas de dos años (véase Jallade, 1989-1990). Asimismo, esta propuesta también reforzó las acciones centradas en una reducción de los estudios universitarios más largos.

En el caso de la Europa del Este, los cambios políticos suscitaron debates en torno a diferentes aspectos de la educación superior, como por ejemplo la instauración de una educación superior no universitaria, un proyecto parcialmente implantado en Hungría e impulsado por las instituciones en Checoslovaquia, aunque también se planteó en Polonia.

Sin embargo, a principios de los noventa continuaba sin vislumbrarse claramente si la suma de estas estrategias desembocaría en una convergencia de los sistemas de educación superior, en una situación más o menos inalterada o bien en un aumento de los esquemas de educación superior en Europa. Los pasos hacia la consolidación de los programas cortos podían interpretarse como indicio de una definición de un modelo general centrado en dos tipos de titulaciones de educación superior.

Además, parecía evidente que esta reestructuración se producía en países cuyos esquemas institucionales se situaban anteriormente en los extremos, con una duración media de los estudios relativamente larga y sin apenas diferenciaciones en función de instituciones o programas. Aunque sí se detectaban indicadores de convergencia en la reestructuración de los modelos situados en los extremos, no era así en lo que respecta a la tendencia a un modelo único.

En los años ochenta, los debates en torno a los esquemas institucionales de la educación superior hicieron excesivo hincapié (a mi juicio) en los aspectos «internos», como por ejemplo las formas de afrontar el aumento de estudiantes en condiciones de rigores económicos. En cambio, no afrontaron los cambios a largo plazo en la educación superior.

Resulta especialmente aconsejable hablar de los puntos fuertes y débiles de los sistemas de educación superior a la luz de la transformación de las funciones investigadoras, de la preparación de cara al mercado laboral o de la formación cívica de los titulados. Por ejemplo, uno de mis planteamientos apuntaba la necesidad de avanzar hacia una sociedad altamente cualificada, con unas distinciones entre los rangos y las responsabilidades de las personas situadas en los escalafones superiores e intermedios más difuminadas de lo que muchos expertos pronosticaban o imaginaban en el pasado. Si este horizonte se materializa, re-

sulta importante pensar en una distancia menor de la actual entre los diferentes tipos de educación superior. Si, en cambio, se mantienen las distinciones claras entre los diferentes tipos de institución o unas estrictas jerarquías institucionales, deberíamos plantear las implicaciones que podría tener este enfoque para el futuro del sistema ocupacional y la estructura social. En cualquiera de los casos, resulta imprescindible dibujar escenarios de futuro de los sistemas de educación superior y sus funciones sociales si queremos tomar decisiones como, por ejemplo, la reestructuración de los esquemas de la educación superior.

VI. LA HETEROGENEIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL PERFIL DE LA INSTITUCIÓN (2002)

6.1. Introducción

Las instituciones y programas de educación superior acostumbran a valorarse tomando como referencia otras instituciones y programas del mismo país. En algunos países, el contenido y la calidad son más parecidos (como por ejemplo en Alemania), mientras que en otros la heterogeneidad se considera un factor inevitable o incluso positivo (Estados Unidos podría ser un buen ejemplo al respecto). No obstante, la mayoría de los expertos coincide en apuntar que las instituciones de educación superior no logran todas en la misma medida forjarse una buena reputación investigadora. Además, existe la creencia generalizada de que la presión que ha afectado a los sistemas de educación superior en las últimas décadas se explica por el crecimiento de los índices de matriculación, que a su vez justifica la mayor diversidad entre los estudiantes en términos de motivaciones, competencias y perspectivas laborales, así como la falta de voluntad de los gobiernos a la hora de asumir los costes económicos de apostar por un sector de la educación superior orientado a la investigación, en sintonía con el aumento de la demanda de educación superior entre los estudiantes (véanse Trow, 1974; Clark, 1976; Teichler, 1988a; Jallade, 1991 y Meek *et al.*, 1996).

Por consiguiente, debemos considerar normal un cierto grado de diversidad en los sistemas de educación superior, aunque en los diferentes países encontramos variaciones importantes en lo que respecta al *alcance de dicha diversidad* y también en cuanto al *papel que las diferentes dimensiones desempeñan* en este sentido. Un sistema de educación superior puede caracterizarse por:

- diferentes tipos de instituciones de educación superior,
- diferentes *tipos de programas* (por ejemplo, académicos frente a profesionales),
- diferentes *niveles de programas* y de títulos (diplomaturas, licenciaturas, máster, etc.),
- diferencias de reputación y prestigio entre instituciones y programas formalmente idénticos.

A la luz de estas dimensiones, la composición de los sistemas de educación superior podría ser «unitaria», «binaria», «dual» o «múltiple», por «fases» o «niveles», «integral», etc. A la hora de buscar una topología más analítica, debemos plantear las distinciones siguientes (véase Teichler, 1998a):

- Las instituciones o programas de educación superior pueden agruparse por «tipos» o «sectores», o bien pueden contemplarse como un punto en un «espectro». Un ejemplo de esta última perspectiva lo encontramos en el sistema checo de educación superior, descrito a menudo como un sistema basado en un enfoque «espectral» (véase Hannesey *et al.*, 1998).
- La diversidad en los programas de educación superior puede analizarse en función de parámetros «verticales», esto es, en función de parámetros de estatus (calidad, reputación, éxito profesional de los titulados, etc.) o bien en función de parámetros «horizontales», es decir, a partir de la dimensión del contenido (por ejemplo, los diferentes perfiles conceptuales y curriculares).
- Un sistema de educación superior puede tener como meta alcanzar una *diversificación interinstitucional* (es decir, diferencias en cuanto a la reputación o el perfil de las instituciones o los tipos de instituciones de educación superior) o bien una *diferenciación intrainstitucional* (esto es, un «modelo universitario integral», en terminología europea).

No resultaría fuera de lugar considerar el sistema de educación superior de Japón como un sistema altamente jerárquico, a tenor de las importantes diferencias cualitativas observadas entre las instituciones de educación superior, y teniendo en cuenta que muchas de las instituciones menos prestigiosas tratan de copiar los enfoques de las instituciones más prestigiosas. El sistema estadounidense de educación superior, tal y

como se ha apuntado anteriormente, también se caracteriza por un enfoque más vertical que los sistemas europeos, aunque también con una importante diversidad en cuanto al aspecto del contenido. En Estados Unidos, las instituciones de educación superior a menudo se muestran satisfechas con sus singularidades en materia de contenidos, aunque un análisis más profundo revela unas diferencias menores de lo que pretenden mostrar.

En muchos países europeos, no se hace tanto hincapié en las características de los programas y las instituciones individuales de educación superior, sino que los tipos de educación superior aparecen como la dimensión principal de la diversidad en la educación superior, por lo menos hasta los años noventa.

El objetivo de este texto es arrojar algo de luz al papel que desempeñan los tipos de institución, así como subrayar los recientes esfuerzos orientados a reforzar la importancia de los niveles de los programas. Por último, el artículo pretende también poner sobre la mesa el papel que desempeñarán los perfiles individuales de la educación superior en el futuro.

6.2. Tipos de instituciones de educación superior

A partir del momento en que empezamos a hablar de la educación superior como conjunto, esto es, como «sector» o «sistema», existen diferentes tipos de instituciones de educación superior. Antes de la Segunda Guerra Mundial, en muchos países europeos existía la percepción de que las universidades multidisciplinarias se situaban en lo más alto del sistema, por encima de las instituciones unidisciplinarias. No obstante, durante las dos o tres décadas posteriores a la contienda, esta distinción empezó a difuminarse, ya que las facultades de medicina o las escuelas técnicas, así como otros centros especializados, gozaron de la misma consideración, por lo que muchos de ellos decidieron adaptar sus denominaciones y aparecieron, de este modo, las universidades técnicas.

A partir de la década de los sesenta, empezó a fraguarse en Europa un nuevo sector de la educación superior, aunque no todos los países fueron testigo de este cambio en el mismo momento. Los primeros modelos, las «politécnicas» británicas, los Instituts Universitaires de Technologie (IUT) franceses y las Fachhochschulen alemanas, se diferenciaban de las universidades en varios aspectos, especialmente por

su escasa vocación investigadora, el énfasis profesional de los programas y por unos programas académicos por lo general más cortos (véase OCDE, 1972).

No fueron pocos los intentos por bautizar a este segundo sector de la educación superior, como «educación superior de primer ciclo», «educación superior no universitaria», sector «alternativo» de educación superior, «educación superior profesional», «nuevas» instituciones de educación superior, «sector técnico», etc. Sin embargo, nunca se llegó a acuñar un término consensuado, ya que casi todo el mundo coincidía en considerar que las propuestas anteriores definían el sector, de forma implícita, en comparación con el «gran hermano», la universidad, y que los términos comunes subrayaban un aspecto específico y, por tanto, no servían para todos los casos.

Durante un cierto tiempo, en la década de los setenta, algunos países apostaron por un patrón «integral» del sistema de educación superior, con la idea de cobijar varios programas y títulos bajo un mismo «techo» institucional. Esta apuesta por la diversidad intrainstitucional, y no por la diversidad interinstitucional de un sistema que abarcara diferentes tipos de instituciones de educación superior, se consideraba positiva tanto para mantener abiertas durante más tiempo las oportunidades de los estudiantes como para contribuir a un «enriquecimiento mutuo» de los enfoques «académicos» y «profesionales» de la educación superior. Sin embargo, este modelo no llegó a gozar de una aceptación generalizada y quedó relegado al olvido (véanse Hermanns, Teichler y Wasser, 1983).

En los años ochenta y noventa, la distinción entre los dos tipos de institución empezó a reducirse e incluso difuminarse en algunos países. Cuando, en 1992, todas las «politécnicas» británicas pasaron a denominarse oficialmente «universidades», algunos expertos auguraron la desaparición de los otros tipos de instituciones de educación superior de otros países. En contraste, la tendencia hacia la consolidación de una estructura dual no mostró signos de detenerse. En los Países Bajos, se creó en 1986 un segundo tipo de instituciones de educación superior, llamado HBO (*hoger beroepsonderwijs*) o *hogescholen*, al igual que las *ammattikorkeakoulu* de Finlandia, las Fachhochschulen de Austria, a principios de los noventa, y las Fachhochschulen o las *haute écoles spécialisées* a finales de la misma década.

6.3. En busca de una explicación

Al analizar la evolución de las instituciones no universitarias de educación superior, podemos partir de la base de diferentes conceptos desarrollados a partir de la década de los setenta para explicar las dinámicas estructurales de la educación superior. Sin ahondar en los detalles, podemos apuntar la existencia de cuatro grandes marcos conceptuales que pueden resultar útiles en este contexto, aunque sin que ninguno pueda considerarse claramente mejor que los demás a la hora de explicar en profundidad las transformaciones (véase Teichler, 1998a).

Tal y como ya hemos mencionado, la aparición de un segundo tipo de institución de educación superior a menudo se ha planteado como la consecuencia lógica del crecimiento de la educación superior. A la luz de esta *teoría de la expansión y la diversificación*, que influyó profundamente en los debates públicos de los países que fueron testigos de la implantación de un modelo dual, el crecimiento de la educación superior genera una necesidad de diversificación, ya que las necesidades de los alumnos y otros posibles destinatarios de los servicios educativos adquieren un carácter más heterogéneo y, por tanto, pueden obtener mejor respuesta a través de una cierta «división del trabajo» entre las instituciones.

Sin embargo, esta teoría no contribuye a explicar del todo la aparición y la consolidación de una estructura dual entre las instituciones de educación superior. En primer lugar, las teorías de «expansión y diversificación» también sirven para explicar el crecimiento de la diversificación a la luz de otras dimensiones. El modelo planteado por Martin Trow (1974) de educación superior «elitista», de «masas» y «universal», que sin duda se convirtió en la nomenclatura más utilizada a la hora de justificar los enfoques de «expansión y diversificación», también podría aplicarse a la creciente estratificación vertical de las instituciones de educación superior en Estados Unidos, más allá de los tipos de institución.

En segundo lugar, la teoría de «expansión y diversificación» tampoco puede explicar el hecho de que las universidades y los segundos tipos de institución de la mayoría de los países mostraran una cierta tendencia a la igualación con el paso de los años. En este sentido, ganó terreno un segundo enfoque, que podríamos bautizar como *teorías de la deriva*. Según esta teoría, los diferentes tipos de instituciones de educación superior no siempre logran guiarse por los objetivos que debían

cumplir en el momento de su creación, esto es, el énfasis profesional y la escasa vocación investigadora. Ocurre, por tanto, que obran bajo los efectos de una «deriva académica», que las empuja a buscar una cierta estabilidad para parecerse más a las universidades (véase Neave, 1996). En cambio, observamos también una «deriva profesional» por la que muchas universidades refuerzan el perfil profesional de sus programas y potencian el carácter aplicado de sus actividades investigadoras (véase Williams, 1985).

Existe un tercer tipo de enfoques, que podríamos bautizar como *teorías de flexibilización*. Dichas teorías subrayan los defectos de todo intento de segmentación en tipos de institución, perfiles de contenido, niveles y secuencias de itinerarios educativos. Por ejemplo, muchos estudios de la OCDE parecen regidos por un firme convencimiento en la necesidad de una selección final en la formación prelaboral, la permeabilidad de los ámbitos educativos, las medidas de compensación, unas estructuras de educación superior diversificadas y flexibles (véase también Scott, 1996) y la apuesta por un sistema de educación continua. Todas estas características dan lugar a un sistema dinámico en un triple sentido: las decisiones tomadas a lo largo de la trayectoria educativa no son definitivas, el modelo puede satisfacer tanto a partidarios como a detractores del crecimiento de la educación y, por último, permite la introducción rápida de modificaciones, en caso de problemas.

Por último, merece la pena destacar las *teorías cíclicas* en el desarrollo estructural de la educación superior. Según estas teorías, determinados patrones y políticas estructurales van y vienen en función de ciclos. Por ejemplo, la creación de itinerarios educativos y la reducción de las diferencias entre los diferentes tipos de educación superior y programas académicos pueden hacerse un hueco en las agendas políticas en momentos marcados por una escasez de titulados, mientras que la segmentación y la jerarquización de la educación superior se produce o estimula en situaciones dominadas por el temor a un exceso de oferta de titulados.

A simple vista, las teorías cíclicas entrarían en contradicción con la apuesta por el desarrollo que preside las demás teorías, aunque no son totalmente incompatibles. Evidentemente, existen tanto las tendencias a largo plazo como los movimientos cíclicos, en los que los ciclos no regresan al *statu quo* anterior, sino que giran más bien en forma de espiral. Por ejemplo, los análisis comparativos de la OCDE indican un

notable crecimiento de la educación superior en la década de los sesenta y principios de los setenta, un período marcado por la aparición de instituciones de educación superior no universitaria en diferentes países (véase OCDE, 1972). A partir de entonces, el crecimiento fue, en general, insignificante hasta mediados de los ochenta, y en algunos países incluso pudo observarse un descenso cuantitativo. Posteriormente, los índices de matriculación de estudiantes volvieron a repuntar (véase OCDE, 1998), circunstancia que vino acompañada una vez más de la aparición de un sector de educación superior no universitario en algunos países, así como del crecimiento o la aparición de un sector terciario no vinculado a la educación superior en algunos países.

6.4. El camino hacia un sistema por fases de programas y títulos

Los esfuerzos orientados a comparar programas de estudio en el ámbito internacional deben ser capaces de encontrar una vara de medir que pueda servir para varios modelos estructurales, una referencia que en muchos casos se asoció a un parámetro como la duración de los estudios. Por ejemplo, el Consejo de la Comunidad Europea se comprometió en 1988 a aceptar un período de tres años de estudios en una institución de educación superior reconocida (independientemente del tipo de institución o el programa) como certificación válida para el acceso a profesiones cualificadas.

Asimismo, la OCDE, en una publicación anual de indicadores educativos titulada «Education at a Glance», agrupa los programas y títulos educativos principalmente en función de la duración de los estudios. Las definiciones han variado sustancialmente en los últimos años, pero el sistema básico se ha mantenido relativamente inalterado:

- Los títulos de educación terciaria no universitaria son los otorgados tras menos de tres años de estudio o más de tres años por instituciones no adscritas a la «educación superior».
- Los títulos universitarios de primer ciclo cortos o medios se otorgan tras un período de tres o cuatro años de estudio en instituciones reconocidas como centros de educación superior.
- Los títulos universitarios de primer ciclo largos se otorgan tras un período de cinco años o más.

- Títulos universitarios de segundo ciclo (como el máster, en los sistemas en los que existen las licenciaturas).
- Títulos doctorales.

Estas definiciones utilizadas por la Comisión Europea y por la OCDE, sin embargo, no han servido hasta la fecha para que los países europeos avanzaran hacia un sistema por fases o niveles de los programas y los títulos. Por ejemplo, la Comunidad Europea se comprometió finalmente a asumir políticas de educación superior a mediados de los setenta solo con la condición de que se respetara la heterogeneidad existente en materia de culturas y sistemas educativos. Asimismo, la movilidad de los estudiantes en Europa, especialmente a raíz del programa ERASMUS, creado en 1987, funcionó a la perfección sin necesidad de ninguna estructura compartida entre los programas y los títulos. Cuando algunos países nórdicos, en especial Dinamarca y Finlandia, empezaron a experimentar con una estructura de licenciaturas y másteres a finales de los ochenta y principios de los noventa, lo hicieron buscando la compatibilidad con los sistemas anglosajones, y no tanto pensando en la convergencia europea. En Finlandia, la creación de la *ammattikorkeakoulu* como segundo tipo de instituciones de educación superior en los años noventa fue producto de una reforma estructural y la apuesta por la estructura licenciatura-máster no fue más que un efecto complementario.

Determinados expertos indican que la conferencia conjunta entre primeros ministros europeos y asiáticos celebrada a mediados de los noventa tuvo un enorme impacto en este ámbito. Los jefes de gobierno europeos constataron con sorpresa que los estudiantes del sureste asiático y de Extremo Oriente, regiones económicamente emergentes, apenas elegían centros europeos de educación superior a la hora de buscar destinos internacionales. Por consiguiente, se extendió la percepción de que la educación superior europea podía ganar popularidad fuera de Europa si se implantaba una estructura de programas y títulos basados en licenciaturas y másteres.

El acuerdo suscrito en 1999 en Bolonia por los ministros de educación de una treintena de países se considera por lo general como el punto de inflexión en las políticas orientadas a la convergencia en los programas y los títulos de educación superior. La creación de un «espacio europeo de educación superior» con el horizonte fijado en 2010 se convirtió en una pieza esencial para dar el espaldarazo definitivo a

la posición de la educación superior de Europa en un mundo cada vez más globalizado (véanse Teichler, 2001a; van der Wende, 2001).

Los estudios realizados con el objetivo de analizar el proceso de convergencia estructural (Haug, Kirstein y Knudsen, 1999; Haug y Tauch, 2001) destacan que el proceso empezó antes en varios países concretos y también que la declaración conjunta de los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido en 1998 en la Sorbona ya planteaba de forma sucinta lo que posteriormente confirmaron muchos más gobiernos en Bolonia. Finalmente, demuestran también que el proceso, en el aspecto práctico, no se materializó en la convergencia prometida por las declaraciones.

6.5. Objetivos y funciones del sistema por fases

Los orígenes del debate en sí no necesariamente resultan decisivos para certificar su importancia. La idea de introducir una estructura de licenciatura y máster en los programas y títulos en la Europa continental no habría cosechado tal popularidad en tan poco tiempo si hubiera estado pensada exclusivamente para potenciar la movilidad de los estudiantes hacia el continente y entre los diferentes estados europeos. Evidentemente, este cambio estructural se consideraba también una pieza decisiva para dar respuesta a determinadas necesidades de dichos países. Los debates más recientes en Europa apuntan que la introducción de una estructura de estas características en los programas y los títulos puede redundar en beneficio de la flexibilidad, la diversidad y también de la convergencia y la estandarización en Europa, además de dar respuesta a las necesidades de las empresas y la sociedad. Así, merece la pena reflexionar en torno a las oportunidades que presenta esta estructura de licenciatura y máster a la hora de responder a estas necesidades y también los problemas que puede plantear (véase Teichler, 2001a).

En primer lugar, la estructura estratificada de los programas de grado y de máster puede contribuir a un aumento de la flexibilidad del sistema de educación superior. En este contexto, cabe entender el concepto de «flexibilidad» en varios sentidos:

- Un programa de licenciatura puede resultar una buena opción para las personas que poseen motivaciones educativas más modestas que otras personas que consiguen graduarse en programas

de estudio «largos» de universidades europeas. Por tanto, esta circunstancia puede repercutir en unos menores índices de abandono de los estudios.

- Los programas de licenciatura pueden integrarse más fácilmente en las estructuras de créditos, en caso de que no existieran antes de la introducción de la estructura estratificada de los programas y los títulos.
- La estructura estratificada puede contribuir a facilitar la movilidad internacional, especialmente los estudios en el extranjero en el caso de programas de máster de uno o dos años.
- La introducción de un modelo estratificado puede contribuir a generar nuevas combinaciones de conocimientos, bien a través de la creación de un plan de estudios transversal en los programas de máster o bien a través de la mayor libertad de acción de los estudiantes a la hora de elegir asignaturas de diferentes disciplinas.

No existen indicios que permitan pensar que la introducción de un modelo por fases de programas y títulos pueda comportar una mayor flexibilidad en estos aspectos, aunque parece probable que esta innovación irá acompañada de cambios en esta línea.

En segundo lugar, el sistema por fases de programas y títulos puede repercutir a favor de la diversidad:

- Tal y como se ha subrayado, brinda a los estudiantes universitarios la oportunidad de quedarse con una licenciatura o bien avanzar hacia un programa de máster, en lugar de aspirar a un único título para todos los estudiantes.
- También resulta factible pensar en una mayor diversidad en el ámbito del máster, con diferentes tipos de instituciones de educación superior en dichos niveles y con una mayor libertad para nuevas combinaciones interdisciplinarias.

En tercer lugar, la introducción de un sistema por etapas puede aportar ventajas en cuanto a la convergencia y la estandarización. Dado que el crecimiento de la educación superior y de la diversidad se ha traducido en una mayor sensación de falta de transparencia ante el gran público, el nuevo modelo convergente puede servir para contribuir a mejorar la transparencia y definir un conjunto de criterios comunes entre los programas del continente europeo.

Esta posibilidad sin duda se materializaría caso de existir la confianza mutua en que los programas de idéntica duración pudieran compartir unos niveles de calidad similares. En este caso, la creación de unas estructuras convergentes podría actuar en beneficio de la estandarización de la calidad. No obstante, muchos expertos consideran en realidad que la diversidad horizontal y vertical de los programas de educación superior en Europa no hace más que crecer. El énfasis puesto en las estructuras convergentes no parece contribuir a crear más puntos en común, sino más bien a extender la sensación de que la diversidad no deja de aumentar, por lo menos en lo que respecta a las estructuras «comparables».

En cuarto lugar, la introducción de una estructura de licenciatura y máster muchas veces se presenta como pieza clave para atender mejor a las necesidades de la economía y la sociedad, una creencia basada evidentemente en la supuesta necesidad de un mayor número de titulados, especialmente en las profesiones de nivel medio. Asimismo, a menudo se reivindica la posibilidad de conferir a las licenciaturas una visión más generalista, lo que redundaría negativamente en la preparación profesional que el sector no universitario ha garantizado siempre en el pasado.

En suma, estas consideraciones plantean que la introducción de una estructura de esta guisa encierra muchas esperanzas de cara a una reforma. Sin embargo, muchas de estas esperanzas presentan unas conexiones más bien difusas con la dinámica de una estructura por fases. Así, queda por ver si los esfuerzos reformadores, aunque no estén necesariamente interconectados, son capaces de crecer en conjunto.

El destino de los diferentes tipos de instituciones de educación superior ante la introducción y la difusión de los programas de licenciatura y máster presenta todavía muchos interrogantes. A la luz de las políticas dominantes en los diferentes países, parece probable que se mantengan las diferenciaciones. No obstante, parece evidente que tendrán mucho menos peso y que tenderán a difuminarse con cierta rapidez.

6.6. ¿El fin de la importancia de la diversidad horizontal?

Todos los esfuerzos centrados en la diversificación de los programas y las instituciones de educación superior se han caracterizado por el importante peso de la dimensión «vertical», en la que ocupan un

papel primordial las diferencias en términos de reputación y calidad y, también, aunque en menor medida, en cuanto a la oportunidad de perspectivas profesionales de alto nivel. Sin embargo, tal y como ya se ha apuntado, los sistemas nacionales de educación superior en Europa no solo varían en cuanto al énfasis realizado en las diferencias verticales, sino también en cuanto al nivel de los programas y los títulos y al hecho de que determinados tipos de institución se analizan solo en términos verticales o bien a partir de una mezcla vertical y horizontal.

Resulta evidente que la diversificación en función de los niveles de los programas y los títulos carga todo el énfasis en la dimensión vertical, mientras que los diferentes tipos de instituciones de educación superior se asocian también a un cierto componente de diversidad horizontal. Muchas voces han planteado que el segundo tipo de instituciones de educación superior es «diferente, pero igual a las universidades», una hipótesis sin duda exagerada, ya que se equipara a una proclama de paridad escasamente realista. No obstante, esta pretensión tuvo sus efectos, ya que subrayó las diferencias en cuanto a contenido y, así, logró potenciar la imagen de un perfil «menos noble» de institución de educación superior.

Por tanto, esta tendencia hacia un predominio claro del sistema por fases de programas y títulos en el diseño estructural de la diversificación de la educación superior en Europa podría considerarse un paso más hacia una mayor estratificación, lo que no deja espacio visible para la diversidad horizontal. ¿Estamos, pues, en el camino de un sistema estratificado en el que las instituciones «menos nobles» pretenden simplemente imitar a las más «nobles»?

El contraargumento más en boga últimamente se centra en la tendencia actual a potenciar los elementos competitivos de la educación superior y a reforzar las capacidades de administración. En el pasado, los académicos eran más proclives a guiarse por conceptos verticales y a clasificar los éxitos académicos a partir de nociones paradigmáticas homogéneas. En cambio, tanto empresas como administraciones preferían destacar la necesidad de combinar diferentes niveles con diferentes perfiles, a menudo exagerando el valor curricular del segundo sector de la educación superior con el objeto de contrarrestar la posición ventajosa de la universidad. Ahora, resulta especialmente interesante determinar qué postura adoptarán los nuevos y más poderosos estamentos al mando de la educación superior.

Resulta claro que un aumento de la competencia y de la capacidad de gestión no basta para garantizar la diversidad en los perfiles. Existen mercados dominados por la diversidad en cuanto a contenidos y también mercados dominados por la imitación. En varios países, la asignación de recursos públicos se basa en indicadores de rendimiento, lo que a menudo estimula la imitación en detrimento de la potenciación de los perfiles individuales. Si se desea apostar realmente por la diversidad, resulta imprescindible un marco normativo que estimule y refuerce los perfiles propios de las instituciones de educación superior.

VII. EVOLUCIÓN DE LOS PATRONES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA CONSTANTE LUCHA DEL SEGUNDO SECTOR POR LA ESTABILIDAD Y LA IDENTIDAD PROPIA

La aparición del segundo sector de la educación superior

Desde que se habla de la educación superior en términos de conjunto, es decir, en tanto que «sector» o «(sub)sistema», han existido diferentes tipos de instituciones de educación superior. Antes de la Segunda Guerra Mundial, en la mayor parte del continente europeo las universidades multidisciplinares disfrutaban de la consideración de cúspide del sistema, mientras que las instituciones unidisciplinarias no eran objeto de la misma valoración. En las dos o tres décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, sin embargo, esta distinción empezó a difuminarse, a medida que facultades de medicina, escuelas técnicas y otros centros fueron adquiriendo la misma consideración, un proceso que en muchos casos vino acompañado también del cambio de denominación, como las universidades politécnicas.

A partir de los años sesenta, apareció en Europa un nuevo sector de la educación superior, aunque dicha aparición se produjo en diferentes momentos en cada país. Los primeros modelos, es decir, las «politécnicas» británicas, los Instituts Universitaires de Technologie (IUT) franceses y la Fachhochschulen alemana, presentaban diferencias en no pocos sentidos, aunque en general compartían una serie de tendencias:

- La voluntad de potenciar el conocimiento sistemático en las «profesiones de nivel medio» y la voluntad de mejorar tanto las profesiones como las instituciones educativas.
- La necesidad de diversificar el sistema existente de educación superior a raíz del aumento de los índices de matriculación, debido

a la mayor heterogeneidad en términos de motivaciones, competencias y perspectivas laborales y a la poca predisposición del Estado a afrontar el coste de una ampliación del sistema de educación superior con vocación investigadora, junto con la demanda creciente de educación superior entre los estudiantes.

Aunque las necesidades y voluntades se encaminaban hacia una misma dirección, las respuestas institucionales no fueron las mismas.

En busca de un nombre

No fueron pocos los intentos de bautizar este segundo sector de la educación superior surgido en Europa en los años sesenta, mediante diferentes propuestas:

- Educación superior de «primer ciclo»,
- Educación superior «no universitaria»,
- «Sector alternativo» de la educación superior,
- Educación superior «técnica»,
- Educación superior «profesional»,
- Instituciones o programas de educación superior «nuevos»,
- «Sector técnico»,
- Diferentes nombres de ámbito nacional, como «politécnico», «Fachhochschule», etc.

Sin embargo, nunca se alcanzó un consenso en cuanto al término más adecuado. Ni siquiera una asociación como EURASHE, nacida con la vocación de representar e impulsar este sector, ha logrado nunca popularizar un único término, una falta de consenso que no debe sorprendernos, ya que la mayoría de los términos propuestos define el sector, explícita o implícitamente, por su relación con el «gran hermano», la universidad, cuando lo que en realidad necesita el segundo sector es buscar una identidad propia lejos de la alargada sombra de la universidad. En relación con este aspecto, no parece que los denominadores comunes alcancen a reflejar la personalidad de las instituciones, ya que términos como «aplicado» o «técnico» transmiten un cierto tono peyorativo, mientras que «profesional» no permite introducir una distinción lo suficientemente clara en relación con los ámbitos profesionales de

las universidades (como la medicina). Además, no todos los programas cortos tienen un enfoque profesional.

Principales diferencias entre el segundo sector y las universidades

Los análisis de los esquemas de la educación superior acostumbran a fijarse en diferentes dimensiones, lo que permite observar los siguientes fenómenos:

- Diferentes tipos de instituciones de educación superior.
- Diferentes tipos de programas (académicos frente a profesionales).
- Diferentes niveles entre programas y títulos (por ejemplo, primer ciclo, licenciatura, máster, etc.).
- Diferencias en los programas en términos de duración (años de estudio, créditos, etc.).
- Variaciones en términos de reputación y prestigio entre instituciones y programas formalmente iguales.

La composición de un sistema de educación superior en función de los tipos de instituciones y programas o los niveles puede bautizarse como:

- Sistema «unitario»
- Sistema «binario»
- Sistema «dual» o «múltiple»
- Sistema por «fases» o «niveles»
- Sistema «integral»
- Etc.

A la hora de buscar una tipología más analítica, podemos plantear las siguientes distinciones:

- a) Las instituciones o programas de educación superior pueden agruparse en «tipos» o sectores, o bien pueden interpretarse como un punto de un espectro, como en el sistema checo de educación superior, un sistema que a menudo se presenta como un esquema basado en un «enfoque espectral».

- b) Podemos describir también los diferentes programas de educación superior en función de parámetros verticales, esto es, de estatus (calidad, reputación, éxito profesional de los titulados, etc.) o bien en función de parámetros horizontales o de contenido (diferentes perfiles conceptuales y curriculares).
- c) Un sistema de educación superior puede optar por ofrecer una diversificación interinstitucional (por ejemplo, diferencias de reputación o perfil de las instituciones concretas o diferentes tipos de instituciones de educación superior) o una diferenciación intrainstitucional (por ejemplo, el modelo universitario «integral» en Europa).

Tal vez podríamos considerar el sistema de educación superior japonés como un ejemplo claro de sistema jerárquico, ya que observamos importantes diferencias cualitativas entre las instituciones de educación superior y muchas de las instituciones menos prestigiosas tratan de copiar los enfoques de las más destacadas. El sistema estadounidense de educación superior se caracteriza también por una profundidad vertical mayor que los sistemas europeos, aunque también son muchos los perfiles cuantitativos diferentes. Las instituciones concretas muestran un enorme orgullo en relación con sus peculiaridades, aunque un análisis más detenido nos dará la oportunidad de observar que las diferencias no son tantas como pueda parecer. En Estados Unidos, el sistema de educación superior funciona de forma similar a la religión en una ciudad estadounidense: cada persona acude a diferentes iglesias de aspecto similar, pero todo el mundo tiene la convicción de que Dios está presente en su iglesia.

En muchos países europeos, no se hace tanto hincapié en las características de la institución y el programa, sino que una misma tipología institucional debe servir para estabilizar diferentes perfiles en un mismo grupo (como ejemplifica la coexistencia más o menos pacífica de las dos principales religiones de Europa desde la Paz de Westfalia en el siglo XVII).

La preponderancia de la dimensión vertical

La descripción de las instituciones de educación superior en términos «verticales» u «horizontales» no forma parte de una preocupación meramente analítica, sino que constituye un problema político de primera

magnitud. Utilizando un punto de partida algo simplificado, podríamos plantear las siguientes generalizaciones en lo que respecta a las actitudes de los diferentes actores en el ámbito nacional:

- Las universidades tienen tendencia a regirse por esquemas verticales. Al igual que existe solo un único Dios y un único Premio Nobel, la homogeneidad paradigmática acostumbra a asociarse a la buena salud de una disciplina «madura», mientras que la heterogeneidad siembra dudas en cuanto a la calidad académica de una disciplina.
- Las instituciones de educación superior del segundo sector a menudo se pliegan a la presión vertical, por ejemplo cuando proclaman de forma poco realista el gran éxito profesional de sus titulados en comparación con los titulados universitarios. Sin embargo, acostumbran a mostrarse más favorables a los enfoques horizontales que las universidades y sostienen la diferenciación de sus enfoques curriculares en relación con los de las universidades.
- Tanto empresas como gobiernos acostumbran a potenciar la presencia de tipos y programas de educación superior diferentes tanto desde un punto de vista horizontal como vertical. Además, incluso llegan a sobreestimar el valor curricular del segundo sector de la educación superior con la idea de contrarrestar la posición de privilegio de las universidades.

Ante estas actitudes, puede resultar sorprendente observar que los organismos gubernamentales supraestatales acostumbren a subrayar la importancia de la dimensión vertical de la educación superior. Así, por ejemplo:

- El Consejo de la CE acordó en 1988 situar en tres años la duración de los estudios en un centro de educación superior reconocido (independientemente del tipo de programa) como requisito básico para las profesiones de alta cualificación.
- La OCDE agrupa los programas y títulos educativos principalmente en función del nivel. En la versión de 1998 del informe «Education at a Glance», se detallan cinco tipos o niveles de títulos:

- «Acreditación no universitaria» (programas de menos de tres años en centros de educación superior o programas de tres años en otros centros de educación post-secundaria)
 - «Título universitario de primer ciclo» (diplomatura o similares)
 - «Título universitario de segundo ciclo» (licenciatura o ingeniería)
 - «Título universitario de tercer ciclo» (máster, en los países con licenciatura)
 - «Doctorado»
- Las declaraciones de la Sorbona y de Bolonia también plantean niveles en función de los años de estudio o de los créditos ECTS, aunque no entran a hablar de tipologías.

Las explicaciones más habituales a la hora de hablar estrictamente de la dimensión vertical son dos, la primera de naturaleza más técnica: dado que no existen criterios comunes para explicar la diversidad horizontal de los sistemas de educación superior, la diversidad horizontal no puede considerarse un parámetro válido para realizar comparaciones internacionales. La segunda plantea que los programas e instituciones que no forman parte del sector universitario podrían aspirar a un mayor reconocimiento si los estudios se comparan y reconocen en función de la duración mínima. No obstante, este planteamiento, aunque bienintencionado, podría desembocar en el efecto contrario: si se concentran todos los esfuerzos en la duración de los estudios, la diversidad horizontal puede quedar relegada a la irrelevancia y los esfuerzos curriculares concretos de otras instituciones y programas verse expulsados a la marginalidad.

Avances

El segundo sector de la educación superior se sitúa en un terreno de transición en lo que respecta a las instituciones que lo conforman, ya que instituciones que no reciben la consideración de educación adquieren esta categoría y diez, veinte o treinta años más tarde muchas de ellas son ya universidades de pleno derecho. Entretanto, el segundo sector de la educación superior abre las puertas a nuevas instituciones reconocidas como centros de «educación superior».

Esta dinámica también puede plantearse de otra forma, una descripción que a menudo se ha basado en dos términos clave:

- La idea de «deriva académica» se utiliza para destacar la tendencia de las instituciones de educación superior «no universitarias» a subir de estatus buscando una asimilación con las universidades, por ejemplo haciéndose un hueco en el mundo de la investigación, distanciándose de enfoques más aplicados o contratando a personal cualificado del ámbito universitario.
- En cambio, la «deriva profesional» presenta la tendencia de algunas universidades a buscar una filosofía más aplicada para obtener una mejor financiación o mejorar las perspectivas profesionales de sus titulados, con lo que emprenden un camino más similar al del sector no universitario de la educación superior.

Un análisis más detallado podría servirnos para descubrir si las diferencias de calidad entre los diferentes sectores de la educación superior tienen tendencia a crecer o a disminuir o si la segmentación funcional entre sectores es una realidad o bien si se observa una tendencia clara a la difuminación funcional. Este tipo de análisis podría mostrarnos también si las instituciones concretas de educación superior se suman a la tendencia general de un sector o bien si procuran reforzar su perfil propio.

En el terreno de la investigación en la educación superior, se han puesto sobre la mesa varias teorías en torno a estas dinámicas, relacionadas con el esquema del sistema de educación superior:

- a) La teoría de la «expansión y la diversificación» ha sido la que más impacto ha tenido en los debates públicos. Según dicha teoría, el crecimiento de la educación superior genera una presión diversificadora, ya que las necesidades de alumnos y usuarios potenciales de los servicios educativos ganan en diversidad y porque, tal y como observan muchos de los implicados, resulta más factible dar respuesta a estas nuevas necesidades a través de una cierta «división del trabajo» entre instituciones. El modelo de Trow de «una educación superior elitista, de masas y universal» se convirtió en la expresión más popular para justificar los enfoques de la teoría del «crecimiento y la diversificación».
- b) Una segunda clase de teorías que cobró especial protagonismo es la formada por las teorías de las «derivas». Este planteamiento supone

que las instituciones de educación superior no siempre se mantienen fieles a los objetivos por los que nacieron. A juicio de estas teorías, las instituciones de educación superior continúan fieles a sus objetivos iniciales como máximo durante un breve período de tiempo tras su fundación. Transcurrido este período, empiezan a asumir el papel de competidoras en relación con otras instituciones de educación superior.

- c) Un tercer enfoque se basa en las llamadas teorías de «flexibilización», que comparten la idea de que el crecimiento de la educación superior reclama un esfuerzo de diversificación, aunque, a diferencia de la primera teoría, se centran en los puntos débiles de una segmentación por tipos de institución al servicio de necesidades diferentes. La creación de diferentes tipos de instituciones de educación superior representa una primera respuesta a esta evolución en las necesidades, pero con el paso del tiempo es probable que unos modelos más flexibles y amplios se impongan a las apuestas por la compartimentación. Así, pues, medidas como una selección más tardía de las opciones de formación, la permeabilidad entre las opciones formativas, acciones de compensación para las personas desfavorecidas, estructuras flexibles y diversificadas de educación superior y la implantación de un sistema de formación continua contribuyen a la flexibilización del sistema, por tres motivos: ninguna de las decisiones tomadas a lo largo de la trayectoria formativa se considera definitiva; el modelo resulta satisfactorio tanto para partidarios como para detractores del crecimiento educativo; y facilita una adaptación rápida si se producen problemas.
- d) Por último, merece la pena reseñar las teorías «cíclicas» del desarrollo estructural de la educación superior. Según estas teorías, determinados esquemas y políticas estructurales aparecen y desaparecen en función de ciclos. Por ejemplo, la creación de itinerarios educativos y la reducción de las diferencias entre instituciones y programas pueden figurar en las agendas políticas en épocas marcadas por la escasez de titulados, mientras que la segmentación y la jerarquización ganan terreno en períodos presididos por el temor a un exceso de oferta.

Problemas y oportunidades vinculados al fortalecimiento del perfil del sector

Si la educación superior se presenta en público al amparo de una voz potente de la universidad, pero con una voz débil del otro sector de la educación superior, por no tener éste un perfil común y por considerarse sus propias instituciones inscritas en un marco transitorio en el camino hacia la conversión en universidades, la imagen que proyecta el sector de la educación superior será forzosamente incompleta. Por ejemplo, hay quien plantea que la representación de la educación superior solo a través de las universidades implicadas en los debates de la Sorbona, Bolonia o Praga puede perjudicar la diversidad del sistema de educación superior.

Sin embargo, el segundo sector lo tiene complicado para convertirse en una voz reconocida, ya que los criterios de distinción no son uniformes y también porque muchas instituciones concretas aspiran a subir de categoría minimizando o incluso eliminando estas diferencias. Por este motivo, no puede sorprendernos la relativa debilidad de las instituciones que representan a dicho sector en comparación con las instituciones que hablan en nombre de las universidades.

La actual evolución hacia la implantación de programas de diplomatura y licenciatura en la mayoría de las universidades europeas plantea un reto de enjundia al segundo sector de la educación superior, pues si no consigue reforzar su perfil terminará por debilitarse, en la medida en que sus instituciones y programas pueden contemplarse puramente como una modalidad ligeramente diferente de un programa universitario de primer ciclo. Así, pues, o la consolidación de este perfil reforzado figura en la agenda de EURASHE o bien el sector deberá hacer frente a una crisis de identidad.

Tengo el convencimiento de que potenciar el perfil de este sector haciendo hincapié en la duración de los programas o en su carácter aplicado equivale prácticamente a resaltar el papel de versión en miniatura de la universidad y, por consiguiente, no resulta en modo alguno útil. Ante esta tesitura, convendría estudiar más a fondo cuál podría ser la iniciativa curricular más adecuada. Una de las posibles soluciones podría pasar por una «educación profesional proactiva», en la que los estudiantes no se limiten a aprender teorías y enfrentarse a las responsabilidades profesionales en virtud de la aplicación práctica de su conocimiento teórico (el enfoque universitario predominante), sino que

obligue a los estudiantes a experimentar la tensión entre los enfoques académicos y prácticos de resolución de problemas desde el inicio de los estudios. Este sistema situaría a los estudiantes en un proceso de socialización profesional adelantado, nacido tanto de la racionalidad crítica de la universidad como de la experiencia práctica inicial en entornos de aprendizaje «aplicado». Con este planteamiento, el segundo sector de la educación superior podría a buen seguro encontrar una identidad propia a caballo entre los enfoques académicos y los aplicados.

VIII. ¿EL FIN DE LAS ALTERNATIVAS A LAS UNIVERSIDADES O LA APARICIÓN DE NUEVAS OPORTUNIDADES? (2006)

8.1. Introducción

Aparición y popularización de un segundo tipo de institución: A partir de la década de los sesenta, la diversidad entre tipos de institución era uno de los rasgos definitorios de los sistemas de educación superior de muchos países europeos. Determinados países figuran a menudo en las publicaciones especializadas en los sistemas de educación superior por haber situado en su agenda la necesidad de evolucionar hacia unos sistemas de educación superior de dos o más tipos (véase OCDE, 1973). Las politécnicas británicas se crearon a principios de los años sesenta, al igual que en Francia los Instituts Universitaires de Technologie (IUT), que aparecieron como tercer tipo de institución de educación superior, además de la universidad y de las *grandes écoles* (véase Bienaymé, 1991). La Fachhochschulen alemana inició su andadura en 1971 (véase Teichler, 1996a), mientras que las facultades regionales de Noruega también destacan entre los primeros prototipos de alternativa institucional a la universidad (véanse Kyvik, 1981; Vangsnes y Jordell, 1992). Por aquel entonces, muchos implicados y expertos pronosticaron que las estructuras duales o múltiples ganarían terreno en el conjunto de Europa.

No obstante, nunca se alcanzó una posición de consenso en relación con la denominación de estas instituciones, llamadas en ocasiones politécnicas, siguiendo el término británico, aunque las politécnicas británicas se diferenciaban bastante de la Fachhochschulen, los IUT y otros modelos. También se optó por «educación superior no universitaria» o «educación superior de primer ciclo» (véase por ejemplo OCDE, 1973), aunque dichos términos se asociaban a connotaciones demasia-

do negativas como para gozar de una aceptación generalizada. Un estudio de la OCDE realizado a principios de los años noventa dio con el término «alternativas a las universidades» (OCDE, 1991), pero esta denominación, en apariencia neutra, no hizo sino resaltar todavía más que las universidades siempre han dispuesto de libertad para plantear sus propias obligaciones y funciones, mientras que este segundo tipo de institución estaba permanentemente obligada a definirse por oposición al «gran hermano», esto es, la universidad.

En los años ochenta, el segundo tipo de instituciones de educación superior disfrutaba ya de una posición consolidada en muchos países europeos, aunque se puso de manifiesto que, pese al discurso relativamente homogéneo acerca de las virtudes de la diversidad en la educación superior en la inmensa mayoría de países europeos, la heterogeneidad estructural se ha mantenido en los sistemas europeos de educación superior (véanse de Moor, 1978; Consejo de Europa, 1982; OCDE, 1983; Teichler, 1988a, 1988b; Neave, 1989). Por otra parte, los sistemas unitarios no desaparecieron, sino que en algunos casos se apostó por una estructura integral, mientras que en algunos países se potenció más la diversidad informal que la diversidad formal. En mi opinión, en esta fase los sistemas de educación superior de Europa se caracterizaban por una «variedad consolidada» (Teichler, 1990a).

Tres obstáculos en el camino hacia una estructura dual o múltiple: independientemente de si en Europa el esquema de una estructura institucional dual o múltiple era el dominante o era uno más de los esquemas consolidados, se trataba en cualquier caso de una estructura aparentemente estable, ya que las instituciones no universitarias se consideraban en general un actor positivo y también por la ausencia de un consenso general en torno a otra posible estructura del sistema de educación superior. *Sin embargo, la realidad es que, en Europa, esta estructura institucional dual o múltiple no dejaba de ser cuestionada por modelos alternativos.*

En primer lugar, entre finales de los años setenta y la década de los ochenta, fue objeto de una creciente atención el concepto de *diversidad informal*, es decir, las diferencias verticales y horizontales entre instituciones de educación superior pertenecientes a un mismo tipo formal. Si las distinciones entre instituciones concretas de educación superior con arreglo a la reputación académica o los perfiles institucionales y curriculares adquieren tanta importancia, por ejemplo de cara a las oportunidades laborales de los titulados, es posible que el tipo de institución

de educación superior quede rebajado a una dimensión estructural menos relevante.

En segundo lugar, cuando en 1992 las politécnicas británicas adquirieron la categoría de universidades, determinados actores y expertos pronosticaron el fin de las estructuras de educación superior duales o múltiples en los países europeos (véanse algunos trabajos de Meek *et al.*, 1996). Podríamos caer en la tentación de pensar que una «deriva académica», es decir, un esfuerzo consciente por parte de la educación superior no universitaria por imitar a las universidades y buscar una asimilación con dichas instituciones, debería desembocar en último término en la desaparición natural de la estructura dual y en la tan ansiada conversión de las instituciones anteriormente no universitarias en universidades de pleno derecho (véase Neave, 1996). Sin embargo, la realidad es que esta transformación solo se produjo en algunos países, mientras que en muchos otros estados europeos el proceso siguió un movimiento inverso, en la línea de una estructura dual, a lo largo de los años noventa, como demuestran los casos de Austria, Finlandia o Suiza. Asimismo, en otros países se observó también una consolidación de las alternativas a las universidades, como certifican los *institutos politécnicos* de Portugal.

Un tercer elemento está protagonizado por los ministros responsables de la educación superior de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido, que en la Declaración de la Sorbona de 1998 plantearon que la «arquitectura» de los sistemas de educación superior de Europa tenía que armonizarse en la línea de un sistema por fases de programas y títulos. En 1999, los ministros de educación de una treintena de países europeos acordaron en la Declaración de Bolonia trabajar en pos de una *estructura convergente de programas de estudio y títulos*. En la actualidad, continúan en marcha los esfuerzos del llamado Proceso de Bolonia con el objeto de implantar una estructura de programas de estudio y títulos del tipo licenciatura + máster para alcanzar la estructura convergente en el Espacio Europeo de Educación Superior en el año 2010 (véanse Haug y Tauch, 2001; Reichert y Tauch, 2003a). Esta idea hace especial hincapié en los niveles de los programas de estudio y títulos como factor decisivo en términos de características estructurales y diversidad intrainstitucional y, por consiguiente, cuestiona la relevancia e incluso la existencia de una estructura dual o múltiple de educación superior.

Un tercer reto tiene que ver con las perspectivas de futuro: ¿Cuál será el futuro del sector de la educación superior no universitaria en la pri-

mera década del siglo XXI? En un primer momento, lo más fácil es dar la razón al coro de voces que pronostican la desaparición del sector no universitario como tal, pero los hechos de los años ochenta y noventa demuestran que estas predicciones deben considerarse prematuras y erróneas, en tanto en cuanto la estructura dual o múltiple ha sabido afrontar los grandes retos que se le han planteado. A continuación, presentamos un análisis más detallado de los acontecimientos de las últimas cuatro décadas y las diferentes explicaciones en relación con el auge y el ocaso de las instituciones no universitarias en Europa.

8.2. La aparición del sector no universitario

A partir de la década de los sesenta, los países de la Europa Occidental empezaron a mostrar una clara voluntad de comparar su sistema de educación superior con el de otros países, con la intención de extraer ideas para reformar la educación superior. Resulta complicado determinar con exactitud hasta qué punto las presiones sociales motivaron la concienciación pública sobre el problema o si los debates políticos surgieron sin la acción de las presiones sociales, más o menos como por efecto de una «epidemia» difundida por organizaciones internacionales o expertos en modelos comparados.

No obstante, parece evidente, tal y como documentan claramente las publicaciones de la OCDE (véase el análisis de Papadopoulos, 1994), que el aumento de las matriculaciones de estudiantes se convirtió en un aspecto clave en las políticas educativas de la mayoría de los países desarrollados alrededor de 1960. En esta fase, la economía aplicada a la educación planteó un concepto que asumieron rápidamente las políticas de educación superior: un incremento significativo de los índices de matriculación y de graduación entre determinados grupos de edad equivalía en la mayoría de los países a un requisito previo para el estímulo del crecimiento económico.

Durante los años sesenta, entre actores y expertos se forjó un cierto consenso en torno a la imposibilidad de pensar en un aumento significativo de las cifras de estudiantes en unos sistemas universitarios por lo general homogéneos (véase OCDE, 1974a). Así, pues, se generalizó la percepción de que solo una oferta formativa variada podía dar respuesta a las diferentes motivaciones, talentos y perspectivas laborales de los estudiantes, pues un crecimiento de las universidades tradicionales, es-

trechamente vinculadas a la investigación y la docencia, podía resultar excesivamente costoso. Por último, se aceptó también como concepto general la idea de que un sistema en crecimiento solo puede cumplir con sus obligaciones si es capaz de diversificarse, institucionalmente y también en cuanto a su oferta.

Antes del crecimiento de los años sesenta, las universidades representaban las principales instituciones de educación superior en casi todos los países del mundo y se caracterizaban por:

- importancia tanto de la investigación como de la docencia,
- abanico amplio de disciplinas,
- establecimiento de criterios intelectualmente exigentes tanto antes de la matriculación como en el marco de la docencia y la investigación,
- marcado énfasis teórico,
- instituciones altamente autónomas, con un gran nivel de libertad académica.

En la mayor parte de los países europeos, existían también otras facultades, casi todas especializadas por disciplinas o campos profesionales y prácticamente nunca situadas en posición de igualdad en relación con las universidades. Sin embargo, es importante apuntar que estas instituciones no conforman una estructura dual de educación superior, pues en la mayoría de los países todas obtuvieron la categoría de instituciones universitarias, en ocasiones mediante la fusión con las universidades existentes y en otras con la ampliación de su alcance disciplinar, y también con la transformación en universidades unidisciplinarias.

Y es que la consolidación de una estructura institucional dual del sistema de educación superior se plasmó en muchos países europeos a través de la transformación de las instituciones educativas profesionales en instituciones de educación superior no universitarias. Por tanto, el segundo sector de la educación superior apareció rápidamente a través del *ascenso de categoría de las instituciones existentes*. En muchos países, esta decisión se adoptó tras no pocos y controvertidos debates: ¿Era necesaria una transformación del nivel educativo de las profesiones intermedias a las que se debían dichas instituciones? ¿Podía esta transformación perjudicar los enfoques más consolidados de la formación y la práctica profesional? ¿Eran capaces las instituciones consolidadas de transformar su perfil educativo de la forma deseada? ¿Era la transformación necesaria

para evitar la huida de los jóvenes más preparados hacia las universidades? En no pocos casos, el argumento internacional adquirió un peso muy importante a la hora de tomar la decisión, ya que si otros países avanzaban en esa dirección, nadie quería quedar al margen.

La transformación de las instituciones de formación aplicada avanzada existentes presentaba claras ventajas en términos de implantación:

- Las nuevas instituciones podían crearse de forma inmediata.
- La transformación de las instituciones consolidadas resultaba más barata que la creación de nuevas instituciones.
- No se necesitan nuevos grupos de estudiantes ni nuevos segmentos del mercado laboral.

A raíz de la creación de las instituciones no universitarias de educación superior, apareció un concepto de *diversidad interinstitucional* en la educación superior, opuesto a la diversidad intrainstitucional, pues garantizaba que las tareas y funciones del sector se mantenían diferenciadas de las de las universidades. Así, estas instituciones gozaron de libertad para cultivar un perfil propio y para trabajar fijándose sus propios objetivos en un entorno institucional a partir de referencias constantes a las tareas y las funciones de la universidad.

Esta realidad deja entrever que las instituciones no universitarias de educación superior, en el contexto europeo, lo tenían todo a su favor para convertirse en un sector estable junto a la universidad tradicional. En cambio, el mantenimiento de una educación superior unitaria, como en el caso de Italia, pasó a considerarse un modelo caduco. En este sentido, los intentos de crear universidades integrales, es decir, con diferentes tipos de programas y títulos bajo un único «techo» institucional, no gozaron de una gran aceptación y, tras su creación, tuvieron que lidiar con los problemas derivados de una reputación académica constantemente cuestionada tanto por académicos como por departamentos y programas (véanse Hermanns, Teichler y Wasser, 1983).

8.3. El reto de la estratificación

Los expertos coinciden en resaltar el gran impacto de un investigador del ámbito de la educación superior en los debates y las políticas relacionados con los esquemas del sistema de educación superior. Nocio-

nes como «educación superior elitista», «educación superior de masas» y «educación superior universal», acuñadas por Martin Trow a finales de los sesenta (véanse Trow 1970, 1974) se hicieron un hueco en los debates públicos de una forma mucho más visible que cualquier otra idea nacida de un investigador del mismo terreno. Sin embargo, la idea de Trow no estuvo exenta de interpretaciones equivocadas.

Trow no partía de la base, como se ha planteado a menudo, de que la «educación superior elitista» tuviera que ser reemplazada por la «educación superior de masas» en el proceso de expansión, sino que subrayó que el sector de la educación superior de masas aparece cuando los índices de matriculación sobrepasan el 15% del grupo de edad que absorbe los estudiantes adicionales, con lo que protege la «educación superior elitista» y evita que se equipare a la educación superior de carácter masivo. De forma similar, también puede plantearse la aparición de un sector de «educación superior universal» cuando la matriculación supera el 50%.

Además, Trow no sostenía que la «educación superior elitista» tuviera que limitarse a un determinado tipo de institución de educación superior y la «educación superior de masas» a otro, sino todo lo contrario, pues a finales de los años setenta planteó que las políticas educativas de muchos países europeos (también de aquellos con estructuras duales o múltiples) no habían conseguido proteger la «educación superior elitista» (Trow, 1979).

Evidentemente, la idea de plantear una distinción entre educación superior «elitista» y «de masas» surgió a raíz de la experiencia del sistema de educación superior de Estados Unidos, uno de los sistemas con más diferencias en términos de calidad académica y reputación entre instituciones concretas de todos los países económicamente desarrollados. Aunque Trow habló de esta situación aludiendo a una dicotomía, muchos otros expertos prefirieron subrayar la «diversidad» del sistema estadounidense (por ejemplo Clark, 1976).

En el continente europeo, los sistemas universitarios registraron una evolución notable en lo relativo a diferencias verticales, esto es, las diferencias en términos de calidad académica y reputación, y también en cuanto a rutas de acceso a posiciones de prestigio en la sociedad. En este sentido, las universidades británicas siempre se han considerado las más estratificadas, mientras que las alemanas ocuparían la posición contraria.

A partir de los años setenta, observamos en primer lugar que se dedicaba cada día más atención a las diferencias verticales entre institu-

ciones de educación superior, departamentos y programas y, en segundo lugar, una creciente apuesta por ahondar en la jerarquía cualitativa de las instituciones de educación superior. Este énfasis más pronunciado en las diferencias verticales vino motivado tanto por un interés en la docencia y el aprendizaje como por la investigación.

En lo que respecta a la docencia y el aprendizaje, la mayoría de los analistas consideraba que un título de educación superior se arriesgaba, en el marco del crecimiento de la educación superior, a perder su papel en tanto que condición suficiente para desarrollar una carrera profesional de alto nivel. Así, la educación superior ya no se limitaba a responder a las demandas de unas carreras profesionales de alto nivel, por lo que la universidad se convirtió más en un requisito necesario pero nunca suficiente para acceder a estas carreras. Además, era necesario contar también con otros criterios, como los vinculados a las cualificaciones o a la reputación de las instituciones de educación superior, destinados a desempeñar un papel importante en la selección social.

En lo que respecta a la investigación, el éxito de la investigación en Estados Unidos consolida en muchos países europeos la idea de que una mayor estratificación en la asignación de recursos de investigación puede repercutir positivamente en la calidad global de la investigación de un país. En los años ochenta, ganó terreno la opinión de que la investigación en Europa iba muy a la zaga de la investigación en Estados Unidos y, partiendo de la base de que la calidad de la investigación era fundamental para el desarrollo económico del futuro y ante los costes disparados de la investigación, resultaba imprescindible apostar por una concentración del gasto en investigación. A lo largo de esa década, observamos una rápida difusión de los estudios de «clasificación», es decir, estudios pensados para trazar una clasificación por universidades o países a partir de diferentes parámetros de calidad académica. Más allá de si dichos estudios pueden considerarse convincentes desde un punto de vista teórico y metodológico, o de si pueden considerarse marcados por un cierto prejuicio (o «ideología») que establece que las diferencias de calidad entre académicos tienen su origen en el entorno de las universidades concretas, lo cierto es que se detectó un énfasis cada vez más pronunciado en las diferencias de calidad entre instituciones de educación superior a partir de los años setenta, intensificado posteriormente en los años ochenta en varios países europeos.

Evidentemente, esta tendencia podría haber cuestionado el papel de las divisiones institucionales en la educación superior. Si la distinción

entre «universidades elitistas» y «universidades de masas» se traslada al primer plano, ¿por qué debería concederse importancia a la distinción entre los diferentes perfiles curriculares de las «universidades de masas» y «otras instituciones de educación superior de masas»? Asimismo, también podríamos pensar que la competencia entre diferentes posiciones podría desarrollarse de una forma libre y eficaz si no existieran límites entre los diferentes tipos de instituciones de educación superior (véase Scott, 1995, 1996).

Sin embargo, parece justificado plantear que los debates políticos entre las ventajas y las desventajas de los sistemas duales o múltiples de educación superior que tuvieron lugar en Europa en los años ochenta apenas notaron la influencia de los debates acerca de las ventajas y desventajas de profundizar en la jerarquización de las diferencias de calidad. Unos debates, estos últimos, que se centran casi en exclusiva en las diferencias entre universidades. En este sentido, resulta interesante anotar que la mayoría de las clasificaciones realizadas en esa época comprendían solo universidades, pues otros tipos de educación superior no recibían la misma consideración que las universidades. Así, pues, no se produjo un debate alternativo entre, por una parte, un «sistema dual» o «sistema binario» y un «sistema estratificado» por otra, sino que en muchos países europeos, durante la década de los ochenta, la coexistencia de un subsistema universitario «estratificado» y de un «sistema dual» de dos tipos de instituciones de educación superior fue la tónica dominante.

8.4. El reto de la deriva académica

Los análisis de las estructuras «duales» o «binarias» de los sistemas de educación superior en Europa planteados entre principios de los sesenta y finales de los noventa muestran una enorme variedad (véanse Teichler 1988a, b; Gellert, 1993; Meek *et al.*, 1996; Hennessey *et al.*, 1998; OCDE, 1998; Teichler 1998a; Haug, Kirstein y Knudsen, 1999).

- En determinados países, los itinerarios de educación secundaria y formación profesional constituyen los *requisitos de admisión* habituales en universidades y otras instituciones de educación superior, mientras que en otros los requisitos de admisión formales entre universidades y otros tipos de instituciones de educación superior apenas difieren.

- En algunos países, los programas de estudio de otros centros de educación superior son idénticos a los de las universidades, en cuanto a duración de los estudios y titulaciones obtenidas, mientras que en otros los programas son más cortos y las titulaciones son claramente diferentes.
- En la mayoría de los países, se observan bastantes coincidencias entre las carreras profesionales de los titulados, con pocas diferencias entre las perspectivas laborales de los titulados de las diferentes instituciones, mientras que en unos pocos las perspectivas profesionales varían sustancialmente.
- En algunos países, la mayor parte de los profesores del segundo sector de la educación superior están cualificados para llevar a cabo funciones de investigación, mientras que en otros su preparación es escasa. De forma similar, apreciamos diferencias notables en relación con la predisposición de dichas instituciones a emprender una actividad investigadora y el alcance real de dichas actividades.
- Asimismo, en los diferentes países se observan variaciones en las diferencias entre salarios, posición social y salidas profesionales del personal académico de las universidades y el de otras instituciones de educación superior.

A pesar de todas estas diferencias, las políticas de las instituciones de educación superior no universitarias presentaban puntos de coincidencia, pues por una parte aspiraban a fomentar una cierta distinción, mientras que por otra procuraban reforzar su posición en comparación con las universidades buscando una mayor asimilación con éstas. Este fenómeno, conocido popularmente como «*deriva académica*» (véase Neave, 1996) muestra indicios de convertirse en tendencia dominante. Con el paso del tiempo, el desequilibrio no ayuda a estabilizar el segundo sector de instituciones de educación superior, sino que puede desembocar en su transformación en universidades.

Resulta importante subrayar las políticas gubernamentales para fomentar y preservar los diferentes tipos de instituciones de educación superior en muchos países europeos articulando estrategias colectivas pensadas para que el segundo sector de instituciones de educación superior ascendiera de categoría. En los casos en los que han tenido éxito, las estrategias han garantizado el avance del sistema de educación superior. En cambio, observamos que en Estados Unidos y Japón son

las instituciones individuales las que buscan la movilidad vertical, pues evolucionan de facultades de cuatro años a universidades o de centros de dos años a facultades de cuatro años, pese a que la estructura global del sistema se haya mantenido inalterada durante décadas.

Una mirada más atenta al argumento de la «deriva académica» muestra que son varios los motivos que explican la actitud mimética del segundo sector de instituciones de educación superior:

- Determinados argumentos consideran la deriva académica como una *consecuencia de unos valores compartidos*. El personal académico de las instituciones de educación superior, los estudiantes y los titulados, los empresarios y los políticos comparten unas mismas visiones en relación con los principios más válidos en la educación superior.
- Según otros, las actividades de docencia, aprendizaje e investigación de otras instituciones de educación superior son *menos exigentes desde un punto de vista cognitivo*, un aspecto que eclipsa claramente las diferencias horizontales de las iniciativas curriculares. Por consiguiente, los otros tipos de instituciones de educación superior están destinados a terminar situados por debajo de las universidades, en una pugna regida por la meritocracia académica. En este caso, las visiones compartidas acerca de los principios son una consecuencia necesaria de los diferentes niveles cognitivos.
- Un tercer argumento apunta que el segundo sector de la educación superior no puede centrarse exclusivamente en determinados tipos y niveles de estudiantes o en determinados tipos y niveles de ocupaciones. Con un sistema educativo relativamente abierto y una relación estrecha entre éxito educativo y carrera profesional, *el segundo sector de instituciones de educación superior está destinado a perder parte de su clientela* en beneficio de las universidades, por la esperanza de poder acceder a la educación superior. Para evitar perder adeptos y verse obligadas a buscar una clientela «menos noble» desde el punto cognitivo, las instituciones del segundo sector de educación superior intentan que su público trabaje para convertir las instituciones en centros más similares a las universidades.

Cuando las politécnicas británicas ascendieron a la categoría de universidades (véanse Kogan, 1993; Fulton, 1996), el fenómeno se valoró a menudo como un primer paso de una tendencia a la convergencia. Sin embargo, en Europa se produjeron otros movimientos. En algunos países, el segundo sector de instituciones de educación superior se mantuvo, mientras que en otros apareció un nuevo sector durante los años noventa, en la mayoría de los casos mediante la reconversión de las instituciones existentes de formación aplicada. En resumen, pues, el segundo sector de instituciones de educación superior no desapareció, pese al auge de la «deriva académica».

Evidentemente, la presión de la «deriva académica» es omnipresente, pero solo se convirtió en factor dominante en unos pocos casos, durante los años noventa, circunstancia que reclama una explicación acerca de las *condiciones y los factores que propician o contrarrestan la «deriva académica»*, así como las condiciones y factores que potencian o evitan el *mantenimiento de un sistema dual o múltiple* de educación superior. Obviamente, las opciones políticas desempeñan un papel importante (véase van Vught, 1996), pero la voluntad política no deja de ser un reflejo del contexto cultural, social y económico. Parece claro que la dualidad curricular entre universidades y el segundo sector de instituciones de educación superior lo tendrá más fácil para mantenerse en países en los que tanto el ámbito laboral como el terreno educativo y formativo estén sometidos a una influencia más intensa de una cultura profesional o aplicada.

En un país como Alemania, en el que el segundo sector de instituciones de educación superior acumulaba una larga tradición, la aparición de las Fachhochschulen fue consecuencia tanto de una tradición marcada por la coexistencia de diferentes culturas, no sin una cierta pugna entre las profesiones vinculadas a una formación universitaria y las de un nivel considerado inferior basadas en el conocimiento aplicado, como de la «deriva académica» de dichas instituciones. Las Fachhochschulen y sus programas se asimilaron a las universidades y a sus programas, con lo que se produjo una transformación gradual pero innegable de dichas instituciones, aunque sin acabar del todo con la división.

Merece la pena constatar, sin embargo, que ni una transformación total, como en el caso británico, ni una conversión gradual, como en el alemán, son sinónimos de un sistema unitario, ya que las instituciones de un nivel más bajo crecen y asumen en parte funciones educativas que las politécnicas y las Fachhochschulen tal vez habían abandonado.

do como consecuencia de la «deriva académica». El mejor ejemplo de esta consolidación de una nueva categoría de instituciones es el cambio histórico en los miembros de la EURASHE, la asociación europea de instituciones de educación superior. Fundada en 1990 como organismo dependiente de la Conferencia de Rectores Europeos (CRE) y pensada como portavoz de la educación superior no universitaria, la EURASHE contó inicialmente entre sus miembros con instituciones como las Fachhochschulen. En la actualidad, muchas antiguas politécnicas forman parte de la Asociación Europea de Universidades (EUA), la organización heredera de la CRE, mientras que las Fachhochschulen ya no son miembros de la EURASHE y todavía no son aceptadas en la EUA, por lo que la EURASHE depende ahora de otras instituciones de «educación terciaria», como las Berufsakademien alemanas (véanse también Kirsch *et al.*, 2003).

8.5. El reto de una estructura por fases de los programas de estudio y la convergencia europea

En 1999, los ministros de una treintena de países europeos se comprometieron a firmar la Declaración de Bolonia y a trabajar para la creación de una estructura de programas y títulos por fases. En la actualidad, más de cuarenta países europeos están implicados en el denominado proceso de Bolonia, una iniciativa pensada para articular una estructura «convergente», con unos programas de grado de entre tres y cuatro años y unos programas de máster de uno o dos años, con lo que la duración total de las dos fases puede ser de tres o cuatro años. Los estudios doctorales, pues, formarían parte de una tercera fase.

El proceso de Bolonia (véase el resumen de los primeros años en Haug y Tauch, 2001; Reichert y Tauch, 2003a) pone un énfasis especial en las fases de los programas, aspecto que adquiere la consideración de criterio fundamental para la diversidad en la educación superior. Así, la diversidad intrainstitucional se sitúa en primer plano, lo que sin embargo *no excluye otras dimensiones de la diversidad*. En primer lugar, los diferentes tipos de instituciones de educación superior pueden ofrecer programas adecuados a la estructura general por fases. De hecho, la implantación de una estructura por fases se consideró en algunos países como un elemento reforzador de la posición del segundo sector de instituciones de educación superior en comparación con las

universidades. Esta perspectiva cuajó especialmente en los países en los que el segundo sector de instituciones de educación superior está en condiciones de ofrecer programas de máster después de la licenciatura. No debe sorprendernos que la Declaración de Bolonia haya desencadenado controvertidos debates y decisiones tan dispares en relación con la posibilidad de que el segundo sector de instituciones de educación superior ofrezca o no programas de máster. No obstante, existe la convicción general de que la diferencia entre la licenciatura y el máster será fundamental en un futuro, mientras que la decisión de estudiar una licenciatura en una universidad o en un segundo tipo de instituciones de educación superior no será tan importante.

En segundo lugar, el proceso de Bolonia también puede influir en la importancia de las diferencias verticales derivadas de la calidad académica y la reputación entre instituciones y programas de educación superior de la misma categoría. Sin embargo, determinados expertos subrayan la ambivalencia del proceso de Bolonia en este sentido (véanse por ejemplo van der Wende, 2001; van Vught, van der Wende y Westerheijden, 2002; Neave, 2002a; Teichler, 2004a). Por una parte, la implantación de una estructura convergente de programas de estudio y títulos pretende facilitar la movilidad de los estudiantes en Europa, un resultado viable exclusivamente si se mantienen dentro de unos ciertos límites las diferencias cualitativas y curriculares entre los programas de estudio de las instituciones europeas de educación superior. Por otra parte, el proceso de Bolonia se inscribe en una tendencia a una mayor competitividad internacional en la educación superior y la investigación, una competitividad que posiblemente refuerce o acentúe todavía más las diferencias de calidad.

Pese a esta ambivalencia, el proceso de Bolonia hace hincapié de una forma clara en las *fases de los programas y títulos* en tanto que *principal forma de diversificación de la educación superior*. Por consiguiente, la distinción entre los diferentes tipos de instituciones de educación superior pierde en cierto modo una parte del peso que tuviera antaño. Todavía es pronto para predecir si las distinciones formales entre los diferentes tipos de instituciones de educación superior, como entre las universidades alemanas y las Fachhochschulen, desaparecerán en un futuro próximo de igual modo que ocurriera con las politécnicas y las universidades en Gran Bretaña en 1992.

Existe un argumento a favor de esta posible desaparición de la división institucional. Las opciones actuales de las políticas educativas de

los países europeos ya no se consideran, como en las décadas anteriores, simplemente opciones nacionales, con una cierta influencia de las comparaciones internacionales, sino como parte de un esfuerzo conjunto y de una tendencia convergente a escala europea. Ya antes de la Declaración de la Sorbona, el documento que precedió la Declaración de Bolonia suscrito en 1999, Guy Neave (1997), gran experto en el análisis de las tendencias de la educación superior en Europa, observó un interés creciente por la imitación entre los países de Europa. En este sentido, resultará interesante observar si los sistemas de educación superior de Europa optarán por diferentes modelos de estructuras por fases en los programas y títulos en el marco del proceso de Bolonia o bien si apostarán por soluciones similares. En este último supuesto, es probable que el mantenimiento de diferentes tipos de instituciones de educación superior quede en entredicho.

8.6. Conclusión

A partir de los años sesenta hizo aparición en Europa un sector no universitario, pensado para apostar por una diversificación interinstitucional claramente definida. Este movimiento actuó como respuesta al crecimiento de la educación superior, entre otros motivos por la creencia de que la investigación no podía crecer al mismo nivel en las opciones educativas terciarias y que la diversidad de motivaciones, talentos y perspectivas laborales de los estudiantes no podía hacer sino crecer. Así, la diversidad interinstitucional podía garantizar el impulso de conceptos educativos diferentes bajo «techos» institucionales separados.

Los sistemas duales o múltiples de educación superior recibieron una cálida acogida por parte de gobiernos y empresas, que vieron en esta apuesta un modelo estructural ideal, aunque no estuvieron exentos de controversias. Ya en los años sesenta y setenta, se plantearon y aplicaron en parte otros modelos, como por ejemplo los programas cortos o aplicados en las universidades o las universidades integrales, aunque en general no pasaron de meras excepciones.

A partir de los años ochenta, observamos tres aspectos que sembraron dudas en la idea de la estructura dual y múltiple. En primer lugar, la creciente importancia de las diferencias verticales a raíz de la reputación académica y la calidad entre las instituciones de educación superior de la misma categoría, una circunstancia que sin duda debilitó la

importancia de las diferencias por tipos de educación superior, aunque no llegó a plantear problemas a la existencia de las estructuras duales y múltiples. En segundo lugar, la doble estrategia de la educación superior no universitaria, basada por una parte en subrayar las diferencias en relación con las universidades y, por otra, en aproximarse a las universidades en otros aspectos, empezó a inclinarse hasta el segundo componente. Especialmente a raíz de la transformación de las politécnicas británicas en universidades, en 1992, el avance de la «deriva académica» parecía inevitable en el sector no universitario, aparentemente condenado a la desaparición. En realidad, la mayor parte de los sistemas duales o múltiples de Europa logró sobrevivir y en algunos países se crearon nuevas instituciones de educación superior no universitaria. Asimismo, en no pocos estados europeos se observó la aparición de un tercer nivel de opciones de educación terciaria.

El proceso de Bolonia plantea un tercer reto a la educación superior no universitaria, pues a medida que la diversidad intrainstitucional en función de fases de programas y títulos asume el esquema «convergente» de los sistemas de educación superior en Europa, el peso relativo de la diversidad interinstitucional en función de los tipos de instituciones de educación superior no deja de disminuir. Esta realidad queda corroborada por el hecho de que los países defienden ahora, mucho más que antes, las similitudes estructurales entre los sistemas educativos. No obstante, todavía parece precipitado sostener que los esquemas no universitarios de educación superior están en vías de convertirse en universitarios. Si la nueva estructura de programas y títulos contempla una importante diversidad, no parece razonable pensar en una intensa presión convergente en los tipos de educación superior. En cambio, si la estructura de los programas y títulos evoluciona hacia la asimilación entre los países de Europa, tal y como parece que está ocurriendo, tal vez los países apuesten por la transformación de las instituciones de educación superior no universitarias en universidades.

IX. CAMBIOS EN LAS ESTRUCTURAS DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA CRECIENTE COMPLEJIDAD DE LOS FACTORES IMPLICADOS

Introducción

Las estructuras de los sistemas de educación superior o, para ser más exactos, el perfil y la magnitud de los sistemas estatales de educación superior, han centrado los esfuerzos de las políticas de educación superior de los países más avanzados durante más de cuatro décadas (OCDE, 1973; Papadopoulos, 1994; UNESCO, 1995). Obviamente, se sitúan entre las expectativas internas y las dinámicas internas de la educación superior y están condicionadas por las influencias e intereses legítimos de la sociedad, los gobiernos, en su función de impulsor y supervisor, las instituciones de educación superior y sus profesionales y también de los estudiantes. Además, despiertan el interés de todos los actores y analistas, que observan una tendencia a largo plazo hacia el crecimiento de la educación superior junto con un debate constante sobre su idoneidad, así como una permanente inestabilidad de las estructuras, que propicia la constante evolución de la homogeneidad o la diversidad a través de los cambios estructurales y de la reubicación de las instituciones concretas en el mapa global de la educación superior.

No obstante, con el paso de los años el énfasis sobre el perfil y la magnitud de los sistemas de la educación superior ha variado considerablemente. Además, observamos una evolución notable de las perspectivas y los debates relacionados con los cambios cualitativos y estructurales más adecuados. Por último, las percepciones acerca de los factores que moldean los esquemas de los sistemas educativos también han experimentado una constante evolución (véanse las explicaciones de De Moor, 1979; Geiger, 1992; Kyvik, 2004; Meek *et al.*, 1996; OCDE, 1974; Teichler, 1988a, 1988b).

El objetivo de este documento, más allá de presentar un breve resumen de los aspectos clave relacionados con el perfil y la magnitud, es dibujar las principales tendencias transformadoras. En segundo lugar, pretende ofrecer un resumen de los conceptos clave que explican las dinámicas estructurales. A continuación, se analizarán los factores externos e internos más importantes desde el punto de vista de las dinámicas estructurales, un tema que planteamos porque los debates más recientes indican que la complejidad de los factores que inciden en las transformaciones estructurales no cesa de aumentar.

Fronteras, cantidades y dimensiones estructurales

El sistema de educación superior

Conceptos como «educación superior» y «sistema de educación superior» adquirieron una fama notable en la segunda mitad del siglo xx (véase Teichler, 2001). La difusión de estos conceptos acarreó tres grandes implicaciones.

En primer lugar, el uso de estos términos deja entrever la presencia de una macroestructura de la educación superior. Las actividades e instituciones de educación superior de un país presentan similitudes e interrelaciones: no valoramos las instituciones o subunidades concretas en tanto que organismos autónomos, sino más bien como piezas de unos esquemas comunes moldeados por las expectativas de la sociedad, los marcos normativos y los vínculos de cooperación o competitividad. En algunos países, esta evolución en la percepción del sistema se puso claramente de manifiesto cuando las leyes y órdenes gubernamentales que regían el funcionamiento de las instituciones concretas de educación superior dejaron paso a un marco normativo aplicable al conjunto del sistema.

En segundo lugar, los conceptos indican que los rasgos característicos de las universidades ya no sirven necesariamente para hablar del sistema de educación superior en conjunto. Las instituciones bautizadas como universidades cumplen, como regla general, una doble función, docente e investigadora, entendida esta última como la necesidad de crear y preservar el conocimiento sistemático. Las universidades de hoy, en tanto que instituciones dedicadas al estímulo de la reflexión analítica, racional, sistemática, crítica, escéptica e innovadora a través

de la docencia y la investigación tienen su origen en las universidades europeas de la Edad Media. En la segunda mitad del siglo xx, cobró fuerza la opinión de que la educación superior no se limita ya a esta tarea, pues debe competir también con unas pocas instituciones especializadas en disciplinas y profesiones concretas que no se sitúan en plano de igualdad con las universidades. Y es que las instituciones de «educación superior» pueden establecer una relación estrecha entre docencia e investigación o bien centrarse en una función exclusivamente docente, en el nivel cognitivo que determinen y según el peso de los componentes académico y aplicado.

En tercer lugar, el término «superior» deja entrever una calidad específica, esto es, un cierto grado de rigor cognitivo, la expectativa de que los estudiantes aprendan a cuestionar las normas y herramientas predominantes y comprendan las teorías, los métodos y la sustancia del conocimiento «académico». Durante las últimas décadas del siglo xx, términos como «post-secundaria», «terciaria» o «tercer nivel» se granjearon una notable popularidad (OCDE, 1998). Dichos términos resaltan una de las fases biográficas comunes del aprendizaje: tras completar un período de entre diez y catorce años de escolarización, al acabar la educación primaria y la secundaria, los alumnos no pueden acceder a la tercera fase de la educación, normalmente como paso previo a la vida laboral. El concepto de «educación terciaria» sugiere que el aprendizaje en estos niveles tiene tanto en común entre las diferentes instituciones, en lo tocante a expectativas externas y dinámicas internas, que las fronteras estructurales entre la educación «superior» y otros tipos de educación «terciaria» tienden a difuminarse y a perder peso.

En algunos países, esta clase de conceptos ganó muchos adeptos. Entre los organismos internacionales, la OCDE se convirtió en una de las más apasionadas partidarias en los años ochenta a favor de la sustitución del término «educación superior» por «educación terciaria» en el plano de las políticas educativas internacionales. Sin embargo, la separación entre una «educación superior» más rigurosa desde el punto de vista cognitivo y otros ámbitos más allá de la educación secundaria nunca dejó de existir, tal y como se observa en designaciones como «terciaria de tipo B» y «terciaria de tipo A» empleadas en los documentos de la OCDE, «programas de grado» y «programas y diplomas de pregrado», «grados asociados» frente a «grados» o, simplemente, mediante el uso constante y frecuente del término «educación superior».

Por último, podríamos añadir que las fronteras de un sistema de educación superior pueden quedar difuminadas por dos factores más. Aunque el aprendizaje y la docencia en la educación superior son responsabilidad principalmente de instituciones especializadas tanto en docencia como en investigación, otras instituciones centradas en otras funciones (como empresas privadas o de servicios o cámaras de comercio) también pueden ofrecer programas de educación superior dentro de su marco institucional. Por último, merece la pena mencionar que la investigación se sitúa a menudo bajo el abrigo de academias, institutos de investigación independientes, departamentos de asociaciones investigadoras o institutos estatales o bien empresas privadas o de servicios, que también pueden ofrecer determinadas funciones de docencia y conceder titulaciones, de forma autónoma o en colaboración con las instituciones de educación superior.

Desarrollo cuantitativo

El desarrollo cuantitativo de la educación superior, esto es, la magnitud del sistema de educación superior, a menudo ocupó un papel más importante en los debates sobre políticas educativas que las propias estructuras del sistema. El «crecimiento» de la educación superior, aunque interrumpido a veces por períodos de estancamiento (o, en menor medida, recesión), ha sido una tendencia constante en la mayoría de los países y ha motivado que se prestara más atención a los índices de matriculación que a las cifras absolutas de instituciones, estudiantes y personal investigador o académico. En este sentido, los índices de matriculación se definen a menudo como el índice de nuevos estudiantes o estudiantes de primer año en los segmentos de edad respectivos, o bien como el número de estudiantes entre un grupo de edad asociado a población universitaria. Por último, aunque no por ello menos importante, hay que tener presente el énfasis en el cálculo de los índices de graduación, con el objeto de medir los resultados del crecimiento de la educación superior en relación con el nivel educativo de los jóvenes profesionales y el éxito educativo de la población joven.

Las nociones más importantes en la caracterización del crecimiento de la educación superior fueron acuñadas por Martin Trow (1970, 1974, 2000), investigador estadounidense especializado en educación superior y primero en hablar de «educación superior elitista», «educación superior de masas» y «educación superior universal». La preocu-

pación por el desarrollo cuantitativo en los debates públicos se pone de manifiesto por la preponderancia de los argumentos de Trow. Como norma general, la «educación superior elitista» tiene lugar cuando la matriculación es de como máximo el 15%, la «educación superior de masas» se asocia a una matriculación de hasta el 50% y la «educación superior universal» hace referencia a unas proporciones mayores. En cambio, Trow combinó los argumentos cuantitativos con otros de cariz estructural: la «educación superior de masas» desarrolló unas características diferenciadas de la «educación elitista», con el objeto de proteger el «sector elitista» de las presiones y los efectos de la «educación superior de masas».

Las estadísticas nos indican que en torno a 1950 una media de solo el 5% del grupo de edad correspondiente en los países económicamente más avanzados se matriculaba en estudios superiores. Los datos de la OCDE muestran que esta proporción superaba claramente el 40% en el año 2000 y que rebasaba incluso el 50% si se utilizaba una definición más amplia de «educación terciaria» (OCDE, 2002). Aunque las cifras varían de un país a otro en una proporción de 1 a 3 (por ejemplo, entre un 3% y un 10% en 1950, entre un 10% y un 30% a finales de los sesenta y entre un 25% y un 70% en torno al año 2000), los debates alrededor de las posibilidades y los riesgos de la educación superior compartían sorprendentes similitudes en la mayoría de los países económicamente desarrollados en cualquiera de estas épocas (véanse la secuencia de análisis de la OCDE de 1973, 1983, 1991 y 1998).

Dimensiones estructurales

Los sistemas nacionales de educación superior presentan no pocas variaciones en función del alcance de la diversidad y del papel que en cada uno desempeña la diversidad. Por ejemplo, observamos que las universidades unidisciplinarias son habituales en algunos países, mientras que las instituciones multidisciplinarias tienen más protagonismo en otros. En algunos países, una porción significativa de las actividades de investigación básicas se concentra en instituciones de investigación externas a la educación superior, mientras que en otros países los destinatarios son institutos integrados en las universidades. En algunos países, es habitual que exista una vinculación institucional entre investigación y docencia, mientras que en otros se perciben unas fronteras claras entre las instituciones de educación superior que abarcan investigación

y docencia y las que se centran en la docencia. Determinadas universidades transmiten un mensaje sobre su naturaleza en su denominación, como «Universidad Internacional», «Universidad Católica», «Universidad de Electrónica» o «Universidad del Aire», mientras que otras se asocian a focos de escuelas de pensamiento («Escuela de Chicago», «Escuela de Frankfurt»). Por último, los nombres de ciertas universidades, como Harvard y Stanford, Oxford y Cambridge, la Sorbona o Tokio, aparecen a menudo vinculados a ideas de excelencia y prestigio.

Si adoptamos una mirada más atenta, observaremos que los debates públicos acerca de la estructura que debería adoptar el sistema de educación superior ponen de manifiesto determinadas dimensiones de la diversidad, mientras que otras quedan relativamente en segundo término. Tal vez la función investigadora de la educación superior sirva a veces como indicador de la reputación de la educación superior, pero apenas reviste importancia en situaciones en las que la función docente adquiere más protagonismo. Se ha debatido mucho acerca de las ventajas de las instituciones unidisciplinarias frente a las multidisciplinarias, o de las universidades grandes y pequeñas, pero estas distinciones normalmente no se consideran fundamentales a la hora de caracterizar la estructura de los sistemas de educación superior.

En las últimas décadas, se ha prestado una especial atención a una serie de dimensiones formales de la diversidad, especialmente las relacionadas con los tipos de instituciones y programas (por ejemplo, universidades frente a Fachhochschulen) y los niveles de los programas y los títulos (esto es, programas de licenciatura, máster y doctorado). Además, los intercambios de opiniones en torno a la diversidad se centran en dimensiones no regladas, es decir, dimensiones imposibles de localizar en documentos legislativos o descripciones oficiales, entre las que podemos destacar, por una parte, las características verticales de la diversidad informal, como «calidad», «excelencia», «élite» o «reputación», y por otra las características horizontales, como el «perfil» de una institución de educación superior. La mayoría de estos debates se refiere explícitamente a las instituciones de educación superior en tanto que transmisoras esenciales de homogeneidad y diversidad, pero si analizamos más de cerca las características no regladas observaremos que hacen referencia principalmente a subdivisiones de las instituciones, como departamentos, programas de estudio o disciplinas.

Configuraciones y dinámicas estructurales en la segunda mitad del siglo xx

Principales ejes del debate

Entre finales de los años cincuenta y principios de los sesenta, cuando en los países económicamente avanzados ganó aceptación la idea de que el crecimiento de la educación superior era fundamental para el crecimiento económico, también cobró impulso la creencia de que un aumento de la diversidad en la educación superior podía ser deseable. En primer lugar, muchos expertos coincidieron en afirmar que la concentración de recursos resulta más adecuada para la investigación que para la docencia. Por consiguiente, el crecimiento de las instituciones educativas y de las cifras de estudiantes debía ir acompañado de una mayor diferenciación de la función investigadora de cada vez más instituciones de educación superior. En segundo lugar, el incremento de las competencias y de las expectativas laborales entre un número cada vez mayor de estudiantes pasó a tratarse como un aspecto de tipo procedimental, independientemente de si los conceptos predominantes acerca del potencial académico de los estudiantes se acogían de una forma más estática o más dinámica.

No obstante, las ideas en torno al modelo de diversidad más adecuado variaban en no pocos aspectos, como por ejemplo: (a) qué nivel de heterogeneidad u homogeneidad resultaba preferible, (b) hasta qué punto la diversidad debía abordarse desde una perspectiva interinstitucional o intrainstitucional, (c) en qué medida era necesario remarcar o difuminar las diferencias, (d) si la diversidad se articulaba mejor mediante elementos formales (como tipos o niveles diferentes) o no formales (por ejemplo, diferencias en términos de reputación o perfil entre instituciones o subunidades) y (e) si la diversidad está más condicionada por las dimensiones verticales (por ejemplo, clasificaciones en función de calidad o reputación) o por las diferencias horizontales (iniciativas curriculares y perfiles institucionales).

Con el paso del tiempo, los debates fueron evolucionando notablemente, un hecho que se explica por el cambio en las políticas, que pasaron de estar centradas en la formación y el crecimiento económico en los años sesenta a abordar después la igualdad de oportunidades y las perspectivas laborales de los titulados, hasta llegar finalmente a la diversidad de opciones de los años ochenta. Y es que estas políticas en constante transformación permiten ir reinterpretando la diversidad en

la educación superior. Además, las experiencias adquiridas a lo largo de los procesos de expansión y experimentación estructural en la educación superior forzosamente tenían que desembocar en una revisión de las soluciones.

La evolución en Europa

Durante la década de los sesenta, la estructura de los sistemas de educación en Europa saltó a la primera línea de la atención política. La creación de las politécnicas en el Reino Unido, los «*Instituts Universitaires de Technologie*» en Francia y las *Fachhochschulen* en Alemania corroboró en un primer momento el interés de los principales países europeos por la diversificación institucional y la tendencia a la aparición de estructuras duales o múltiples en una serie de países. Sin embargo, un estudio realizado por la OCDE a principios de los años setenta ya puso de manifiesto una variedad de opciones mucho más amplia, como la educación superior «multifuncional», «especializada» o «binaria» (OCDE, 1973; se plantean otras tipologías en Kyvik, 2004; Neave, 1989; Scott, 1995; Teichler, 1988). En lo que respecta a los tipos de instituciones de educación superior, algunos países continuaron apostando por un sistema «unitario», como por ejemplo Italia, que conservó un único sistema de universidades. En algunos países, como Francia, se apostó más por el nivel de los programas que por los tipos de instituciones de educación superior, mientras que en Suecia la duración de los programas universitarios variaba considerablemente en función de la disciplina académica y tanto universidades como otros centros se consideraban elementos integrantes de un sistema «integral» de educación superior. En conjunto, se observa en los años setenta un distanciamiento en relación con las alternativas relativamente extremas planteadas e implantadas en los años sesenta y una tendencia a buscar alternativas más moderadas, con un abanico de modelos integrado en un extremo por el llamado «modelo diversificado» y, en el otro, por el «modelo integrado». Según el primer modelo (que alcanzó una mayor popularidad), las diferencias de calidad, estatus y contenido deben ser más marcadas, mientras que para el segundo (no tan bien acogido en muchos países), las diferencias deben estar más limitadas (Hermanns *et al.*, 1998). Sin embargo, se alcanzó un cierto consenso en torno a la necesidad de difuminar los límites entre los diferentes sectores del sistema de educación superior y de garantizar un cierto grado de permeabilidad en los estratos educativos.

A partir de finales de la década de los setenta, y hasta mediados de los años ochenta, los debates en torno a las estructuras del sistema de educación superior perdieron fuelle en Europa (OCDE, 1983), momento que coincidió con unas políticas de la Comunidad Económica Europea centradas en potenciar la movilidad y la cooperación, así como el respeto para con los diferentes referentes culturales de los sistemas de educación superior de los países europeos (véanse los resúmenes de Neave, 1984; Comisión Europea, 1994). Además, los debates observados en los países europeos prestaban cada vez más atención a los aspectos estructurales no formales, especialmente las diferencias verticales en cuanto a reputación académica y perspectivas laborales de los titulados.

A finales de los años ochenta, las estructuras formales de los sistemas de educación superior regresaron al primer plano de la actualidad. La decisión del Consejo de la Comunidad Europea de 1988 (que consideraba que un período de tres años era el más adecuado para acceder a profesiones cualificadas) puede interpretarse como un indicio de que los tipos de programas e instituciones empezaron a perder importancia de cara a las perspectivas profesionales. Asimismo, la transformación de las politécnicas en universidades en el Reino Unido en 1992 (Fulton, 1996; Kogan, 1995, 1997; Scott, 1996) se interpretó entre muchos expertos como señal inequívoca de la conveniencia de apostar por una estructura unitaria, aunque la diversidad no solo se mantuvo, sino que incluso aumentó en el aspecto no formal entre instituciones de la misma categoría, por cuestiones de calidad, reputación y salidas laborales de los titulados. En cambio, algunos países optaron por crear o reforzar estructuras duales, como en el caso de los Países Bajos con la transformación de las Hogescholen, de Finlandia con las Ammattikorkeakoulu y de Austria y Suiza con las Fachhochschulen (Kyvik, 2004).

Explicaciones de las dinámicas transformadoras

A lo largo del tiempo, se han desarrollado varios conceptos con la idea de explicar las dinámicas estructurales (véanse los resúmenes de Meek *et al.*, 1996; Neave, 1989; Teichler, 1988, 1998). Sin entrar en detalles, podemos subrayar que surgieron cuatro grandes marcos conceptuales, aunque ninguno de ellos puede considerarse superior a los demás a la hora de explicar la evolución real.

El primer concepto plantea que la aparición de un segundo tipo de instituciones de educación superior, en la línea de una profundización

de la diversidad, podría explicarse como la consecuencia natural del crecimiento de la educación superior (Clark, 1983; Trow, 1974). Estos conceptos de «expansión y diversificación» parten del supuesto de que el crecimiento de la educación superior se traduce en una mayor diversidad de los estudiantes, en términos de motivaciones, competencias y perspectivas laborales, así como en una mayor diversidad de necesidades por parte de otros usuarios. Y para dar respuesta a estas necesidades la mejor opción pasa por una mayor «división del trabajo» entre las instituciones de educación superior.

Un segundo tipo de conceptos que adquirió una gran popularidad es el formado por las denominadas «teorías de derivas» (Neave, 1996), en virtud de las cuales los diferentes tipos de instituciones o los centros concretos no siempre pueden atender las diferentes necesidades, sino que buscan estabilizarse y mejorar su condición mediante la imitación de las instituciones líderes. A menudo, esta «deriva académica» se observó entre instituciones de educación superior no universitarias, mientras que la «deriva aplicada» hizo acto de presencia en situaciones presididas por la escasez de titulados en el mercado laboral y por las presiones por una mayor vocación práctica de la educación superior (Williams, 1985).

El tercer enfoque podría asociarse a una idea de «flexibilización». En contraste con la segmentación clara por tipos de institución o perfiles de contenido, apareció un planteamiento basado en la apuesta por una selección más tardía de las opciones de formación, la permeabilidad entre las opciones formativas, acciones de compensación y unas estructuras flexibles y diversificadas. Así, ninguna de las decisiones tomadas a lo largo de la trayectoria formativa se considera definitiva, el modelo resulta satisfactorio tanto para partidarios como para detractores del crecimiento educativo y, además, facilita una adaptación rápida si se producen problemas (véase el análisis de las políticas de la OCDE en Teichler, 1988a).

Por último, merece la pena reseñar las teorías «cíclicas» del desarrollo estructural de la educación superior (véase el debate de Windolf, 1997). Según estas teorías, determinados esquemas y políticas estructurales aparecen y desaparecen en función de ciclos. Por ejemplo, la creación de itinerarios educativos y la reducción de las diferencias entre instituciones y programas pueden figurar en las agendas políticas en épocas marcadas por la escasez de titulados, mientras que la segmentación y la jerarquización ganan terreno en períodos presididos por el temor a un «exceso de formación».

Explicaciones de las políticas

La heterogeneidad estructural en los sistemas de educación superior estatales no resulta en modo alguno sorprendente, ya que las políticas educativas no se regían por objetivos comunes. En este sentido, los debates en torno a las políticas de educación superior muchas veces se centraron más en la búsqueda de la mejor opción funcional, por lo que las comparaciones internacionales se convirtieron en una herramienta muy popular.

No obstante, en un estudio publicado a finales de los años ochenta, llegué a la conclusión de que estos «enfoques funcionales» no eran los dominantes, ya que también entraban en juego diferentes «enfoques políticos». Los actores presentaban variaciones en la medida en que asumían valores «elitistas», «meritocráticos», «igualitarios», «tradicionales» o de otras clases. Por último, los «enfoques idiosincrásicos» nunca cedieron terreno (Teichler, 1988a). A la hora de interpretar los puntos fuertes y débiles de los diferentes modelos estructurales, existe una cierta tendencia a contemplar con benevolencia la tradición nacional de los sistemas de educación superior y los vínculos históricos entre la educación superior y la sociedad.

Situación actual

De las políticas nacionales a las supranacionales

Hasta principios de la década de los noventa, las políticas y tendencias educativas estructurales tenían un origen y una aplicación claramente nacionales (Gellert, 1993). La comparación internacional actuó como potente herramienta a la hora de facilitar la familiarización con las medidas nacionales y de establecer un marco propicio para el crecimiento, aunque en países concretos se tomaron decisiones basadas en las mejores opciones, preferencias políticas y contextos nacionales. La Declaración de la Sorbona de 1998 y la Declaración de Bolonia de 1999 representaron los puntos de partida más visibles de la acción supranacional orientada a confeccionar los patrones de unos sistemas educativos más similares en el conjunto de Europa.

La Declaración de Bolonia nace de la convicción de que: (a) los sistemas de educación superior de Europa evolucionarán hacia unos esquemas más similares, (b) los niveles de los programas de educación superior se convertirán en el parámetro estructural más claro de la edu-

cación superior, en comparación con los tipos de instituciones y programas, las clasificaciones o los perfiles, y (c) que las estructuras de los sistemas de educación superior tienen un gran impacto en los aspectos clave de la educación superior.

Llegados al ecuador del proceso que debía desembocar en el objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior (previsto para el año 2010), no resulta fácil pronosticar si estas convicciones se confirmarán o pondrán en entredicho. El Proceso de Bolonia ha desencadenado una gran actividad de reforma educativa y se han realizado enormes esfuerzos para materializar reformas estructurales que se traduzcan en un modelo convergente (los cambios se documentan en Haug *et al.*, 1999; Haug y Tauch, 2001; Reichert y Tauch, 2003; UNESCO, 2003). Sin embargo, observamos también que: (a) el objetivo ideal de buscar una estructura similar parece diluido en el proceso de implantación, (b) las dimensiones estructurales más allá de los niveles de los programas y los títulos no han perdido la importancia que cabría esperar (por ejemplo, la implantación del Proceso de Bolonia cuenta con itinerarios específicos en países con diferentes instituciones de educación superior. Asimismo, aunque por motivos diferentes, se presta cada vez más atención a las clasificaciones y los perfiles de los centros educativos o sus subunidades) y (c) la «lista» de reformas del Proceso de Bolonia no deja de crecer, probablemente porque se ha perdido toda confianza en el impacto de las estructuras y se aspira a implantar estructuras convergentes en el marco de varios procesos de reforma educativa (Kehm *et al.*, 2005; Teichler, 2005).

Resulta imposible predecir los resultados del proceso de Bolonia, pues son muchos los factores implicados, unos factores poco visibles al principio y que no siempre se ponen al servicio de unas políticas europeas comunes basadas en la Declaración de Bolonia.

La creciente complejidad de los condicionantes

Desde los años cincuenta hasta la década de los noventa, las transformaciones estructurales y las políticas de los sistemas de educación superior de los países económicamente más avanzados se analizaron en la mayoría de los casos tomando como referencia una serie limitada de factores, como el aumento de los estudiantes matriculados, la diversidad en materia de competencias y motivaciones, los cambios en el mercado laboral de los titulados, las compatibilidades y tensiones entre las funciones investigadora y docente de la educación superior y, por

último, las políticas estructurales a caballo entre la imitación y la búsqueda de soluciones únicas.

A la hora de explicar la situación actual, merece la pena subrayar los siguientes factores: (a) cooperación y movilidad internacionales; (b) globalización, difuminación de los límites de los sistemas nacionales y mayor interconexión a escala mundial; (c) nuevos medios; (d) nuevo sistema de dirección y gestión en materia de educación superior y (e) sociedad del conocimiento (presiones en cuanto a relevancia y nuevos modelos de competencias).

En el marco del Foro sobre Educación Superior, Investigación y Conocimiento de la UNESCO, expertos de Europa y Norteamérica analizaron los últimos cambios estructurales en la educación superior, prestando una especial atención a los factores clave reflejados en las políticas estructurales y los cambios materializados (Bleiklie, 2004; Guri-Rosenblit y Sebkova, 2004). Dichos análisis indican claramente un aumento de la complejidad de los principales condicionantes. En el caso de los cinco factores mencionados, a continuación se detallará su importancia.

Cooperación y movilidad internacionales

En la Declaración de Bolonia de 1999 se apuesta por la convergencia estructural de los sistemas de educación superior, con un objetivo doble: (a) potenciar el atractivo de la educación superior en los países europeos entre los estudiantes de otras partes del mundo mediante la introducción de un sistema de programas y títulos por fases y (b) facilitar la movilidad de los estudiantes en Europa.

El primer objetivo reclama una mayor transparencia, pero tiene una vocación neutral en lo que respecta a la diversidad en el sistema de educación superior de cada estado, pero el segundo exige una cierta limitación en las diferencias de calidad entre instituciones de educación superior (Bleiklie, 2001; Neave, 2002; Van der Wende, 2001). Las estructuras convergentes pueden servir para facilitar la movilidad en Europa solo si se garantiza una calidad docente similar en un sistema por fases en el conjunto de Europa. Por consiguiente, las oportunidades para lograr el reconocimiento de los estudios en el extranjero ya no dependen de la situación global de las tendencias y políticas, sino que las políticas nacionales, en cierto modo, vienen condicionadas por unas políticas comunes de varios países pensadas para estimular la movilidad de los estudiantes facilitando el reconocimiento de los estudios cursados en el extranjero.

Globalización

En los últimos años, el término «globalización» ha superado ampliamente al concepto de «internacionalización» en cuanto a frecuencia de uso en los países económicamente más avanzados a la hora de hablar de los cambios transnacionales tanto en los contextos educativos como en los propios sistemas de educación superior. Este término deja entrever que la intensificación de las actividades transfronterizas en la educación superior se traduce en una «difuminación» de las fronteras, mientras que la «internacionalización» parte del supuesto de que los sistemas nacionales continúan ejerciendo un papel protagonista en un marco presidido por un crecimiento de las actividades transfronterizas. Además, el término «globalización» se utiliza más a menudo para plantear que la educación superior forzosamente tiene que verse afectada por las transformaciones económicas internacionales, así como por la posibilidad de que las instituciones de educación superior (especialmente las que con más insistencia desean auparse al primer nivel de la jerarquía de la reputación) tengan que competir a escala internacional (Teichler, 2005).

Esta tipología de conceptos de «globalización» juzga deseable una fuerte diversificación vertical de la educación superior, aunque sin apostar por unas dimensiones formales concretas de diversidad vertical ni asumir posturas claras sobre si dicha diversidad debe ir acompañada de una diversidad horizontal, tal vez porque se considera que la estable armonía entre calidad y relevancia en el sector elitista de la educación superior será en el siglo XXI una realidad inamovible.

Nuevos medios

Obviamente, las nuevas tecnologías contribuyen a una mayor interconexión internacional en la educación superior, pues el acceso a la información académica es más sencillo y rápido, así como su difusión por todo el mundo. En este contexto, debemos destacar el fuerte impacto que pueden tener las nuevas tecnologías en la estructura del sistema de educación superior (Guri-Rosenblit y Sebkova, 2004).

No cabe duda de que la consolidación de las jerarquías existentes en lo que a reputación se refiere a menudo es el primer resultado visible de la intensificación del uso de los nuevos medios. Sin embargo, existen motivos para pensar que las nuevas tecnologías y medios no necesariamente contribuyen a reforzar la diversificación vertical de la educación

superior, en primer lugar porque la rápida difusión de la información podría poner en peligro las lógicas tradicionales basadas en la concentración física de la excelencia. Las universidades elitistas y los centros de excelencia pueden verse sustituidos por una «red de excelencia» entre instituciones. Y, en segundo lugar, porque la diversidad en la educación superior puede ser menos pronunciada si todas las instituciones disfrutaran de una igualdad de oportunidades prácticamente total en lo que respecta al acceso a información de calidad. Por ejemplo, tal vez resulte más fácil aspirar a un aprendizaje y una docencia de alta calidad si no se integran directamente en una investigación de calidad.

Nuevos sistemas de dirección y gestión

Los nuevos mecanismos de dirección y gestión pueden también tener un cierto impacto en las estructuras del sistema de educación superior (Bleiklie, 2004). Evidentemente, la educación superior en Europa está cada día más presidida por mecanismos basados en incentivos y sanciones.

En general, se parte de la base de que dichos mecanismos contribuyen a mejorar la eficiencia de la educación superior. Sus más fervientes partidarios sostienen que el aumento de la diversificación vertical y horizontal es producto de una creciente competitividad. Sin embargo, este resultado no puede considerarse en modo alguno el único imaginable. Por ejemplo, las instituciones y académicos que o bien no desean confiarse en exceso desde su posición de liderazgo o bien desean abandonar los furgones de cola tal vez sean los más presionados, lo que podría traducirse en un estrechamiento de la distancia que separaba antaño las instituciones de primer nivel y las intermedias. Asimismo, la competitividad puede estimular las pulsiones imitadoras en lugar de la diversidad. Un énfasis excesivo en los mecanismos de recompensas y sanciones puede erosionar las motivaciones inherentes, mientras que una focalización más acentuada en la gestión podría dar como resultado un aumento de las tensiones entre el ámbito administrativo y los académicos. En ambos casos, el resultado puede ser un cambio descontrolado del sistema educativo en conjunto. El papel reforzado de los mecanismos de evaluación y certificación no necesariamente consolida la diversidad horizontal. En general, los conocimientos de los que disponemos actualmente en lo que respecta al impacto de los nuevos sistemas de dirección y gestión en la estructura de los sistemas de educación superior carecen todavía de la solidez necesaria.

Cambios estructurales en el camino hacia la sociedad del conocimiento

La mayoría de los expertos coincide en plantear la idea de «sociedad del conocimiento» a la hora de hablar de escenarios de futuro de la sociedad y de los retos y oportunidades que tiene por delante la educación superior. La idea de fondo plantea que el conocimiento será el factor determinante del crecimiento económico y del bienestar de las sociedades.

Si observamos más atentamente los debates públicos y la bibliografía especializada descubriremos que la «sociedad del conocimiento» no es un concepto útil para predecir las futuras estructuras de los sistemas de educación superior. Por una parte, existen determinadas nociones elitistas de «sociedad del conocimiento»: las élites intelectuales serán las que condicionen su evolución y las que formen y capten a los mejores talentos académicos dominarán la sociedad del conocimiento. Sin embargo, por otra parte encontramos las nociones igualitaristas de la «sociedad del conocimiento», que dictan que dicha sociedad dependerá de un gran número de personas con unos conocimientos y unos saberes profundos, capaces de asumir decisiones de una forma descentralizada (Teichler, 2003).

A mayor complejidad de los condicionantes, menor predictibilidad de los resultados

Partiendo de la base de que un conjunto de condicionantes determina el desarrollo estructural de la educación superior, nos situamos en una posición que permite plantear conceptos relativamente atrevidos en torno a las causas y las consecuencias de determinados patrones de los sistemas de educación superior. Cuanto mayor conocimiento tengamos acerca de la complejidad de los condicionantes, menos podemos confiar en causas y efectos simples. Por tanto, necesitamos un análisis más profundo para visualizar claramente el papel que desempeñan estos condicionantes. El animado proceso de reformas educativas ha llenado la actualidad de esperanzas y polémicas en relación con la forma que debe adoptar la evolución de la educación superior. De momento, no estamos más que al principio de este proceso de análisis de la realidad.

X. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA EN 2010: POLÍTICAS Y TENDENCIAS

1. Las políticas recientes más importantes

Los actores clave de la educación superior en Europa proclamaron el propósito de establecer el espacio europeo de educación superior e investigación. En realidad, hubo dos iniciativas diferentes:

- En 1999, los ministros de Educación de casi treinta países europeos se reunieron en Bolonia y declararon su voluntad de promover conjuntamente reformas de los programas de estudio y de las titulaciones, así como apoyar varias otras actividades con objeto de aumentar las similitudes estructurales. La convergencia estructural no debería cuestionar la variedad de conceptos educativos ni la sustancia de los programas de los cursos. Debería lograr que el estudio en Europa fuese más atractivo para estudiantes procedentes de fuera de Europa, así como facilitar la movilidad de los estudiantes y la cooperación entre las universidades europeas. Mientras eso se lograba, los ministros de educación y los representantes de las instituciones de educación superior de cuarenta países, acordaron cooperar en este llamado «proceso de Bolonia», con el objetivo de alcanzar un «espacio europeo de educación superior» para el año 2010.
- En el año 2000, el Consejo Europeo, es decir, la asamblea de los jefes de los gobiernos de los quince países (en aquellos momentos) de la Unión Europea, acordaron cooperar y tomar medidas conjuntas para invertir en la investigación y el desarrollo y, eventualmente, para crear un «espacio europeo de investigación» en 2010. Los gastos en investigación y desarrollo deberían incrementarse hasta alcanzar el tres por ciento del PIB y se deberían fortalecer los mecanismos

Europeos conjuntos para la cooperación en investigación y para la financiación. Eso debería convertir a Europa en «la economía más competitiva y dinámica del mundo, basada en el conocimiento».

¿Qué está sucediendo en Europa? ¿Acaso los sistemas nacionales de educación superior desaparecerán pronto y serán sustituidos por un sistema europeo de educación superior? ¿Se producirán cambios sustanciales en algunas dimensiones y pocos cambios o ninguno en otras dimensiones de la educación superior? ¿O sólo se trata de una de esas maniobras propagandísticas que los políticos necesitan hacer de vez en cuando para lograr algo más de dinero para su sector y persuadir a la población de que están haciendo algo, cuando en realidad los cambios serán muy probablemente pequeños? ¿Y por qué se ha decidido seguir estas políticas? ¿Cuáles son las actuales deficiencias percibidas de la educación superior y de la investigación en los diversos países europeos? ¿Cuáles son las intenciones, tanto las que se declaran oficialmente, como las menos visibles? ¿Existe acaso un concepto relativo consistente o se trata de intenciones divergentes apenas combinadas? ¿Por qué se han elegido ciertas medidas para el cambio y no otras? ¿Qué cambios se han producido en realidad hasta el presente? Confiamos en que este capítulo contribuya a dar respuesta a algunas de estas preguntas (véase también Teichler, 2006).

2. El papel cambiante de Europa en las políticas de educación superior de los países europeos

2.1. Etapas e ideas centrales después de la Segunda Guerra Mundial

Los expertos suelen estar de acuerdo en que las políticas de educación superior aplicadas en los países europeos han estado mirando más allá de las fronteras nacionales desde poco después de la Segunda Guerra Mundial. A principios del siglo XXI, sin embargo, la mayoría de europeos están convencidos de que la educación superior se ve mucho más fuertemente afectada que antes por el hecho de hallarse estrechamente incrustada en ambientes europeos y mundiales. El análisis que sigue, sobre la situación actual de la educación superior y las políticas relacionadas con la misma en Europa hará cinco propuestas, que se presentan aquí con antelación.

Primera: al caracterizar el desarrollo producido desde aproximadamente 1950 hasta nuestros días, observamos que la importancia de las relaciones europeas e internacionales para los sistemas nacionales de educación superior ha aumentado constantemente a lo largo de este período de más de cincuenta años y que, en las políticas nacionales de educación superior, se ha prestado una atención cada vez mayor a los temas europeos e internacionales. En este proceso de cambio gradual, el ámbito nacional dominó con claridad en las políticas de la educación superior de cada uno de los países europeos hasta la década de 1980. A partir de la década de 1990, sin embargo, las políticas nacionales de educación superior de los países europeos son, al mismo tiempo, políticas europeas e internacionales y las políticas europeas e internacionales de educación superior en Europa son, al mismo tiempo, políticas nacionales.

Segunda: desde inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial y hasta la primera década del siglo XXI, observo cuatro fases de las políticas europeas e internacionales de educación superior de los países europeos occidentales:

- La primera fase se caracteriza por los esfuerzos por intensificar la comprensión mutua entre las sociedades libres y democráticas.
- En la segunda fase, el consejo y el aprendizaje mutuos se extienden en la búsqueda del mejor sistema de educación superior que sirva al progreso económico y social.
- La tercera fase puede describirse como de cooperación, movilidad y fomento de una «dimensión europea» dentro del club político europeo.
- La cuarta fase, la actual, está siendo configurada por el predominio selecto de un sistema europeo de educación superior en un mundo globalizado.

Tercera: con cada nueva fase se pone un énfasis nuevo en las políticas europeas e internacionales de educación superior, pero las viejas políticas no desaparecen por ello. Como consecuencia, las políticas europeas e internacionales de educación superior se vuelven crecientemente complejas.

Cuarta: la europeización de las políticas de educación superior de los países europeos o de los cuerpos europeos supranacionales en ningún momento contradijeron sustancialmente las políticas internacio-

nales. Se las vio, predominantemente, como un énfasis regional en la promoción de la comprensión de otras culturas y sociedades, de la cooperación y la movilidad

Quinta: las políticas de investigación de los países europeos occidentales y de las organizaciones supranacionales activas en Europa siempre fueron impulsadas por otras justificaciones racionales, aparte de las políticas de educación superior. En la actualidad, no observamos ninguna integración de las políticas de educación superior por lo que respecta al «proceso de Bolonia» y al «espacio europeo de la educación superior» y de las políticas europeas de investigación por lo que respecta al «espacio europeo de la educación superior».

2.2. Comprensión mutua entre sociedades democráticas y libres

Después de la Segunda Guerra Mundial, todos los países europeos participaron fuertemente en el proceso de reconstrucción después de los daños causados por el nacionalismo y la guerra. Una vez más, los sistemas nacionales de educación superior emergieron o continuaron. Aun teniendo dimensiones universalistas, internacionales y cosmopolitas, fueron nacionales en cuanto a financiación, administración, características cuantitativas y estructurales y currículos. La educación superior alemana no fue tan remozada como la educación superior japonesa, sino que más bien regresó a una situación anterior a la de 1933, ya que, según se afirmó, el viejo sistema era «básicamente saludable».

Pero, incluso bajo estas difíciles condiciones de reconstrucción, se echó un vistazo más allá de las fronteras nacionales. Por esa misma época se había popularizado en Estados Unidos la idea de que las experiencias de otros países podían contribuir al enriquecimiento cultural, la comprensión mutua más allá de las fronteras y el despertar de la conciencia internacional. El Programa Fullbright llegó a ser un conocido programa de apoyo para esas ideas y varias universidades estadounidenses animaron a sus estudiantes a pasar su tercer año de estudios en otro país. Por esa misma época, los países europeos occidentales también decidieron cooperar entre sí para facilitar la movilidad del estudiantado europeo. El principal organismo fue el Consejo de Europa, creado hacia 1950, como un cuerpo supranacional destinado a estimular la cooperación entre los países democráticos y libres (no comunistas) en los ámbitos de la cultura, la educación y la ciencia. (No debe confundirse con el Consejo Europeo, o asamblea de jefes de los gobiernos de

la Unión Europea.) El Consejo de Europa formuló convenciones que fueron ratificadas por muchos países europeos, destinadas al reconocimiento de:

- Calificaciones escolares para el ingreso en la educación superior.
- Estudios previos para estudiantes móviles durante el curso de estudios.
- Titulaciones de las personas que deseaban graduarse en el extranjero o ser profesionalmente móviles (véase Teichler, 2003c).

Las convenciones no produjeron resultados espectaculares. Fue imposible abrir las puertas de todas las universidades de Europa a todos los estudiantes de todos los demás países europeos, debido a que muchas universidades son selectivas en su propio país y, en consecuencia, no están dispuestas a aceptar a todos los estudiantes de otras universidades europeas que lo soliciten. No cabe la menor duda, sin embargo, de que el espíritu que subyacía en estas convenciones ejerció un impacto al aumentar la probabilidad de que los estudiantes fuesen aceptados por las universidades y de que los títulos fuesen reconocidos por los patronos de otros países europeos.

En la década de 1970 y, de nuevo, en la de 1990, el Consejo de Europa desarrolló estas convenciones varios pasos más, en cooperación con la UNESCO, que promulgó convenciones desde la década de 1970 para toda la zona europea, incluidos los países del este de Europa, e incluso algunos países no europeos. Según la Convención de Lisboa de 1997, se espera que todas las universidades europeas acepten a estudiantes de otros países europeos «a menos que se pueda demostrar la existencia de diferencias sustanciales» (Consejo de Europa, 1997).

2.3. Consejo mutuo sobre la búsqueda del sistema de educación superior más avanzado

A partir de, aproximadamente, 1960, los países europeos se mostraron cada vez más interesados en comparar su sistema de educación superior con el de otros países, con objeto de generar ideas para reformas de la educación superior. Las actividades de comparación y búsqueda de la solución más moderna fueron impulsadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), una organización intergubernamental fundada en 1957 en la que participan los países

económicamente avanzados, caracterizados por una economía de mercado. La OCDE no se limitó a estimular los diálogos entre países europeos, sino que entre sus primeros miembros también se contaron países como Estados Unidos, Canadá, Japón, Australia y Nueva Zelanda.

La OCDE resultó ser un importante «tanque pensante» (véase Sadlak y Hüfner, 2002) y contribuyó a la difusión de ideas según las cuales:

- Las políticas deberían considerar los medios de mejorar las contribuciones de la educación superior al desarrollo económico.
- Deberían aumentarse sustancialmente las cuotas de matriculación en la educación, más allá de la escuela (llamada inicialmente «educación superior» y posteriormente «educación terciaria»).
- La igualdad de oportunidades en educación debería tomarse como contribuciones tanto a la justicia social como a la movilización de talentos.
- Era deseable el establecimiento de algún tipo de sistema diversificado y permeable de educación terciaria.
- Debería prestarse más atención a la educación después del inicio de la carrera profesional (llamada «educación recurrente», «continuación de la educación profesional», «educación permanente») (véase también Papadopoulos, 1994).

Desde aproximadamente 1960 se emprendieron reformas en cada país europeo, haciendo referencia a las buenas prácticas detectadas en otros países. Pero, en conjunto, observamos que los países europeos siguieron caminos diferentes. Al sintetizar estos desarrollos de los sistemas europeos de educación superior, en un libro publicado en alemán, elegí el título de *Sistemas europeos de educación superior: la persistencia de modelos variados* (Teichler, 1990). Argumenté que durante la década de los años sesenta surgió una convicción relativamente fuerte en una tendencia convergente internacional y definitiva de los sistemas de educación superior, pero que esa tendencia se erosionó más y más durante las dos décadas siguientes. En su lugar, las políticas de educación superior de cada uno de los países se vieron configuradas por una combinación de:

- No sólo un enfoque de modernización, sino también de la búsqueda del sistema de educación superior más moderno.
- Un enfoque idiosincrásico, en el que se ponía el énfasis en el valor de tradiciones y características nacionales específicas.

- Un enfoque político, en el que se perseguían determinados objetivos políticos y, en consecuencia, se prestaba atención a los desarrollos ocurridos en países que trataban de alcanzar objetivos políticos similares.

Para poner un ejemplo, en 1992 se dejó de crear el segundo tipo de instituciones de educación superior del Reino Unido, los politécnicos, instituciones a las que se dio el nombre de universidades. Por aquel entonces, algunos expertos afirmaban que ésta era una tendencia internacionalmente convergente y señalaron la introducción de reformas similares en Australia y en algunos otros países. En contraste, sin embargo, varios otros países europeos establecieron un segundo tipo de instituciones de educación superior, precisamente durante este mismo período. Así sucedió en Austria, Suiza (con la creación de las *Fachhochschulen* en ambos países), Finlandia (*Ammattikorkeakoulu*) y en algunos países de Europa central y oriental (véase Meek *et al.*, 1996; Teichler, 1998).

Como ya se ha indicado, la búsqueda del mejor modelo de un sistema moderno de educación superior perdió algo de popularidad durante las décadas de 1970 y 1980. Y la OCDE ya no es la organización supragubernamental más influyente a la hora de estimular los debates de política sobre educación superior en Europa. No obstante, esa búsqueda del mejor sistema no desapareció, como observamos en los debates actuales sobre el impacto de la «globalización» de la educación superior.

2.4. Cooperación, movilidad y fomento de una «dimensión europea de la educación superior»

Hacia 1990, la movilidad estudiantil temporal entre países europeos selectos era el tema más visible de las políticas europeas o internacionales de educación superior en los países europeos. La Comunidad Europea (CE, llamada anteriormente «Comunidad Económica Europea», CEE, y, desde 1992, «Unión Europea», UE) fue el organismo supranacional que se encontró en el centro de estas políticas.

Cuando se fundó la CEE, en la década de 1950, únicamente abordó las cuestiones educativas en los ámbitos de la formación profesional y de las calificaciones como barreras o elementos facilitadores de la movilidad ocupacional intraeuropea. Finalmente, a mediados de la década de 1970, se alcanzó un acuerdo para emprender algunas actividades

europeas en el ámbito de la educación superior. No obstante, se estableció la condición de que esas actividades no debían cuestionar la variedad de sistemas nacionales de la educación superior en Europa (véase Neave, 1984; Comisión Europea, 1994). Desde 1976 hasta 1986, la cooperación y la movilidad universitarias fueron apoyadas por un pequeño plan piloto. Al considerarse que ese plan había tenido éxito, en 1987 se inauguró el programa ERASMUS, que proporciona becas con el propósito de cubrir los costes adicionales de estudiar en el extranjero para más de 100.000 estudiantes al año, que estudian durante medio año o un año en otro país europeo. El apoyo se ofrece a los estudiantes y a las universidades, para que los estudiantes sean móviles entre facultades y universidades asociadas, que cooperan en diversas actividades académicas y administrativas y para que el período de estudio en otro país sea un éxito, al tiempo que se acuerda que, por regla general, la universidad madre reconocerá los logros del estudiante en el extranjero, una vez que éste regrese. También se establecieron varios otros programas educativos para la cooperación y la movilidad.

Por regla general, estas medidas de apoyo no consideraron a Europa como un conjunto. La cooperación se estimuló más bien dentro de un club de países europeos, principalmente entre los estados miembros de la Unión Europea y, además, aquellos que firmaron un tratado de asociación para programas específicos y que pagaran por sí mismos los costos en que se incurriese.

La movilidad estudiantil fue promovida con el objetivo de respetar la variedad de los sistemas nacionales de educación superior en Europa. Y, de hecho, el programa ERASMUS fue todo un éxito a la hora de estimular el interés de los estudiantes por estudiar en el extranjero, así como la voluntad de las universidades por cooperar entre sí en muchos aspectos, porque quedó muy claro el gran valor de aprender de los contrastes entre los países y los sistemas nacionales de educación superior: los estudiantes amplían el horizonte y son conscientes de que hay varias teorías y métodos que merece la pena tener en cuenta y no simplemente aquellos que conocieron en su país de origen (véase Teichler, 2001).

Todavía el reconocimiento de los estudios en el extranjero sigue siendo un tema complicado en Europa, ya que los sistemas nacionales de educación superior varían según la duración del estudio, los niveles de los programas y los títulos, las características curriculares, etc. Las universidades europeas trataron de obtener reconocimiento mediante:

- Asumir que hay un nivel similar de cursos en el cuarto año de estudios de la educación superior, independientemente de que sea el cuarto año de un programa de cinco, el último año de un programa de cuatro o el primer año de un programa de graduado después de un programa de subgraduado de tres años.
- Cooperar en el desarrollo del currículum con el propósito de establecer cursos que sean similares o que, aun siendo diferentes, sean complementarios respecto de los cursos de la universidad asociada.
- Aconsejar a los estudiantes qué cursos elegir en el extranjero, con objeto de elevar al máximo las oportunidades de reconocimiento.
- Introducir un sistema conjunto de créditos.

La cooperación curricular entre facultades asociadas condujo, en algunos casos, al desarrollo de programas de estudio similares o incluso conjuntos, con titulaciones conjuntas. Como consecuencia de ello, la cooperación europea entre universidades estimuló la diversidad curricular también dentro de cada uno de los países europeos. No obstante, en cierto sentido, la cooperación y la movilidad entre las universidades europeas no resaltó explícitamente la variedad entre los países europeos; en ERASMUS se hizo un ruego para fomentar «una dimensión europea de la educación superior». Las interpretaciones y las actividades relacionadas siguen siendo a menudo vagas y, ciertamente, diversas: algunas de las instituciones asociadas que cooperan entre sí pueden resaltar elementos comunes de las culturas y de las sociedades europeas, mientras que otras pueden considerar el diálogo entre diferentes culturas y sociedades como algo típico de Europa.

Los programas de movilidad y cooperación en Europa que respetan el valor de los variados sistemas de educación superior siguieron siendo importantes hasta mediados de la década de los años noventa e incluso aumentaron sus presupuestos cuando cambió el énfasis de las políticas de educación superior, como se analiza más adelante. En realidad, los diversos programas educativos existentes se fusionaron en tres grandes programas: SOCRATES para diversos ámbitos de la educación, LEONARDO DA VINCI para la formación profesional y TEMPUS para la ayuda educativa a países de Europa o cercanos que se hallan en proceso de transformación sociopolítica.

3. El enfoque «Bolonia»: selección de un sistema de convergencia intraeuropea en un mundo globalizado

Mientras que la movilidad temporal estudiantil intraeuropea se expandía en Europa, muchos políticos y otros actores empezaron a preocuparse porque, desde mediados de la década de los años noventa, pareció perder atractivo, para los estudiantes de otras partes del mundo, el estudio en países europeos que no son de habla inglesa. En el transcurso de unos pocos años, se popularizó la idea de que el establecimiento de una estructura similar de programas y titulaciones en todos los países europeos sería el mejor método para lograr que estudiar en Europa fuese más atractivos para estudiantes procedentes de fuera de Europa. Es más, se pensaba que eso también podría facilitar sustancialmente la movilidad estudiantil intraeuropea. Finalmente, se creía que sería un diseño razonable de todos los sistemas nacionales de educación superior y de los propósitos que sirven en cada uno de los países europeos.

En 1998, los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido declararon, con ocasión de un aniversario de la universidad de la Sorbonne, en París, que establecerían una estructura «armonizada» de programas y títulos. En 1999, los ministros de 29 países firmaron en Bolonia (Italia) una declaración según la cual se establecería una estructura marco de programas y titulaciones y que, finalmente, se pondría en práctica, en el año 2010, un «espacio europeo de educación superior». Posteriormente, se celebraron conferencias ministeriales para supervisar, especificar y estimular este proceso, en Praga (República Checa) en el 2001, en Berlín (Alemania) en el 2003, en Bergen (Noruega) en 2005 y en Londres en 2007. Mientras tanto, más de cuarenta países se han unido a esta cooperación. Habría que añadir que algunos países pusieron en marcha sus respectivas reformas con bastante antelación: la legislación alemana ya se cambió en 1998 para permitir a todas las instituciones de educación superior el establecimiento de un programa de Grado (*Bachelor* y las traducciones nacionales convergentes) y otro de Máster, en lugar o junto a la vieja estructura de programas y titulaciones (véase Schwarz y Rehburg, 2004).

El actor supranacional de este proceso de reforma no fue la Unión Europea, sino que más bien fueron los ministros de cada uno de los países los que promovieron conjuntamente este proceso que, desde 1999, ha abarcado a más países de los que cooperan dentro de la estructura de la Unión Europea. En realidad, la Comisión Europea, el

cuerpo gubernamental de la Unión Europea, se vio pillado por sorpresa en 1998, ya que los cuatro ministros antes citados propugnaron exactamente lo que habían prohibido hacer a la Comisión Europea: desafiar la variedad de sistemas de educación superior existentes en Europa.

Habría que resaltar que las suposiciones básicas que pusieron en marcha el proceso Bolonia no estaban bien fundamentadas estadísticamente. En realidad, la proporción de estudiantes de todo el mundo que estudian en el extranjero y que optaron por hacerlo en los países europeos de habla no inglesa no había disminuido, como se ha afirmado con frecuencia (véase Teichler, 1999). Es más, no es seguro que las mediciones de convergencia estructural sean las más importantes para lograr que la educación superior en Europa sea más atractiva para los estudiantes procedentes de otras partes del mundo. Otros factores más destacados podrían ser el tema del idioma, la escasez de programas doctorales altamente organizados o de deficiencias relativas al apoyo académico y administrativo individual para los estudiantes en algunos países europeos. Está claro, sin embargo, que las convicciones también son hechos y, así, se difundió rápidamente por Europa la convicción de que las similitudes estructurales de los sistemas europeos de educación superior los harían más atractivos para personas procedentes de fuera de Europa.

También es cuestionable la segunda suposición que subyace en el proceso Bolonia. En la Declaración de Bolonia se señala que la existencia de programas y titulaciones similares en Europa también servirá para fomentar la movilidad estudiantil intraeuropea. Pero ésta, sin embargo, ya funcionaba bastante bien dentro de la estructura de ERASMUS, en medio de programas y titulaciones variadas. Es posible que funcione mejor con programas y titulaciones similares, pero me atrevería a decir que no habríamos asumido la carga de remodelar los programas y las titulaciones en Europa si hacerlo sólo hubiese dado como resultado un moderado aumento de la movilidad estudiantil dentro de Europa.

En la Declaración de la Sorbonne, de 1998, se empleó el término «armonización». Desde la Declaración de Bolonia, en 1999, los actores están de acuerdo en que «convergencia» es el término más adecuado para designar los cambios que se pretenden. Actualmente, la «convergencia» se interpreta en Europa como un proceso de creciente similitud (no el establecimiento de soluciones idénticas) en algunos aspectos, en este caso de una estructura marco de programas y titulaciones, junto con el mantenimiento de la variedad en otros aspectos.

A lo largo del proceso de implantación de los objetivos clave de la Declaración de Bolonia, el debate, la acción y las transformaciones giraron en torno a tres grandes ámbitos:

- *Transformación estructural de los programas de estudios*: la consolidación de una estructura de programas y grados de licenciatura y máster. Asimismo, la tercera etapa, esto es, los programas de doctorado, ganó en consideración con el paso de los años, aunque no gozó del mismo protagonismo que la implantación de una estructura de licenciatura y máster.
- *Mejora de la movilidad*: medidas para reforzar el atractivo de la educación superior en Europa entre los estudiantes de otras partes del mundo y para aumentar la tasa de matriculación de estudiantes de otros continentes y, a la vez, potenciar la movilidad intraeuropea.
- «*Empleabilidad*»: medidas para dar respuesta a las exigencias del sistema de empleo y, de este modo, mejorar la «empleabilidad» de los titulados.

Tal y como se ha mencionado ya, la Declaración de Bolonia planteaba un cambio estructural de los programas de estudio que apostara por un sistema estratificado de programas y grados como pilar operativo fundamental. En esta línea, situó la mejora de la movilidad como principal meta para emprender dicha reforma, amén de señalar que un cambio estructural de los programas de estudio tiene el potencial de transformar las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral, en el que el peso profesional de una licenciatura universitaria se consideraba el aspecto que planteaba mayores retos. En el proceso de implantación, estas conexiones iniciales no desaparecieron, sino que se ampliaron los horizontes, pues los cambios estructurales en la educación superior se vieron afectados por otros factores, se adoptaron medidas complementarias para potenciar la movilidad (más allá de los cambios en las estructuras de los programas) y se fraguó un replanteamiento de las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo, una consecuencia natural del proceso de reforma de los programas, en el que la relevancia profesional de la nueva licenciatura universitaria suponía solo uno de los aspectos clave.

La intención del apartado que sigue es mostrar los grandes cambios en los tres ámbitos del proceso de Bolonia hasta el año 2007. El análisis

sis puede fundamentarse en diferentes actividades de «evaluación», en observaciones de «tendencias» y en reflexiones realizadas en torno al proceso de Bolonia desde el año 2001 (Haug y Tauch, 2001; Reichert y Tauch, 2003, 2005; Alesi *et al.*, 2005; Kehm y Teichler, 2006). Merece la pena subrayar, sin embargo, que este tipo de análisis difícilmente podrá considerarse completo, ya que el proceso de implantación circula a diferentes velocidades en los más de 40 países que han suscrito el proceso de Bolonia. Por tanto, muchos de sus efectos solo resultarán visibles transcurrido un cierto tiempo. Y muchos estudios de evaluación y reflexión abordan solo aspectos y países concretos.

4. Cambios estructurales en los programas y grados

La Declaración de Bolonia de 1999 desencadenó en realidad una sucesión de importantes acciones que transformarían el sistema de programas y grados en Europa. Actualmente, más de 40 países se hallan inmersos en la introducción de un sistema estratificado de programas y grados. En muchos de ellos, se utilizan designaciones propias para las titulaciones, mientras que en otros se ha apostado por recurrir a los términos ingleses «Bachelor» («Licenciatura») y «Master».

En primer lugar, los procesos de implantación presentan importantes variaciones en lo que respecta a la velocidad de la transformación. En el continente europeo, se produjo un intenso y polémico debate en torno a la conveniencia de adoptar un modelo estratificado de programas y grados, un debate que se prolongó durante tres o cuatro años. Finalmente, la adopción del modelo estratificado se consideró como la mejor opción, o bien como una solución inevitable. Sea como fuere, tal y como subrayó un informe de tendencias publicado por la Asociación Europea de Universidades, el debate evolucionó del «sí» al «cómo» (Reichert y Tauch, 2005). En algunos países, la nueva estructura se desplegó oficialmente en un solo año (como en Austria, Noruega e Italia), mientras que en otros el proceso de implantación se extendió a lo largo de varios años, ya que las instituciones y departamentos disponían de un gran margen de libertad y fueron implantando la nueva estructura tras intensas negociaciones en torno a la nueva lógica curricular (como en el caso de Alemania). Otros países, en cambio, esperaron unos cuantos años antes de iniciar el proceso de implantación (como España).

En segundo lugar, las discrepancias tenían que ver con el alcance de la transición hacia los programas de licenciatura y máster. Muchos países situaron el campo de la medicina dentro de las excepciones, mientras que otros hicieron lo propio con otros campos, como el derecho, la formación del profesorado o las bellas artes. Por último, en muchos países continuó vivo el debate en torno a la necesidad de mantener, o incluso ampliar, unos programas más breves que los de tres años y de transformar los programas de «educación terciaria», hasta entonces no considerados parte de la educación superior, en programas de licenciatura.

En tercer lugar, en el proceso de implantación apareció la necesidad evidente de definir la longitud deseable y aceptable de los programas. En el conjunto de Europa, ganó adeptos el modelo de licenciaturas de tres años seguidas por programas de máster de dos años, con un total de cinco años de estudio para la obtención de un máster. Muchos partidarios de un sistema estratificado de programas y grados plantearon de entrada que en la Europa continental convenía introducir un sistema «anglosajón» de programas y grados para buscar una mayor similitud con el panorama internacional. En realidad, no obstante, el modelo dominante en el proceso de Bolonia se sitúa a caballo entre el esquema británico de programas de licenciatura de tres años y programas de máster de un año y el modelo estadounidense, de licenciaturas de cuatro años y programas de máster de dos años. El modelo predominante en el esquema de Bolonia representa una evolución razonable a partir de los anteriores programas universitarios largos de la Europa continental, que en la mayoría de casos duraban entre cuatro y cinco años y que se asemejaban más a la tradición escandinava del «kandidat» de primer ciclo y de segundo ciclo que al modelo inglés o estadounidense.

No obstante, resulta evidente que el modelo dominante ni es totalmente compatible con los sistemas moldeados por la matriz inglesa ni con los próximos al modelo estadounidense. No debe sorprendernos constatar que, en ocasiones, los licenciados de programas europeos de tres años buscan un programa de máster de un año en su campo de especialidad en alguna universidad europea con la esperanza de obtener una titulación con un reconocimiento profesional equivalente a los programas de máster de dos años predominantes en su propio país. Asimismo, no resulta extraño que algunas universidades estadounidenses y de otros países con modelos similares no admitan a un licenciado europeo de tres años en plano de igualdad en comparación con un titulado de un programa de cuatro años.

El proceso de Bolonia se caracterizó por la falta de consenso en lo tocante a la duración de los programas de licenciatura, aunque finalmente se alcanzó un cierto compromiso para fijar un período de entre tres y cuatro años en el caso de las licenciaturas y de entre uno y dos años para los programas de máster, con una duración total de entre cuatro y cinco años. Dentro de estos límites, cada país ha optado por soluciones más o menos restrictivas.

Por ejemplo, en Alemania alrededor de dos tercios de los programas de estudio ofertados a los estudiantes de primer año en verano de 2008 eran programas de licenciatura y máster. De las licenciaturas, el 77% eran de tres años, el 19% de tres años y medio y el 4% de cuatro años. En el caso de los programas de máster, el 76% fijaban dos años de duración, el 17% un año y medio y el 7% solo un año de estudio. La media de años de estudio necesarios para la obtención de un máster se situaba en torno a los cuatro años y medio (Hochschulrektorenkonferenz, 2008).

En los debates en torno al período de estudio necesario, se puso de manifiesto, en primer lugar, que la transición hacia un modelo de corte estadounidense resultaba excesivamente costosa e innecesaria para alcanzar un nivel de competencias similar al de los titulados de programas de máster y profesionales en Estados Unidos. La inmensa mayoría de implicados apostó por una cierta flexibilidad y un período de entre tres y tres años y medio para los programas de licenciatura y de entre un año y medio y dos años para los programas de máster, con una duración total de entre cuatro años y medio y cinco años para la obtención de un máster. Sin embargo, no llegó a consolidarse un consenso en este sentido, ya que también existe un espacio para las excepciones. Por ejemplo, las licenciaturas de cuatro años en instituciones de educación superior no universitarias se equiparan a las licenciaturas de tres años en las universidades de Austria y Países Bajos, ya que se parte de la base de que el nivel de admisión a los programas no universitarios es inferior. No obstante, algunos países se negaron a suscribir este compromiso y amenazaron con vetar una propuesta con menos opciones con el objeto de proteger sus soluciones existentes y mantenerlas dentro de los límites de los acuerdos comunes.

Es pronto todavía para calibrar las consecuencias de la duración acordada para los programas de licenciatura y máster. ¿Se convertirán los grados en el «patrón de referencia» común? Si es así, ¿un titulado de tres años disfrutará a grandes rasgos de las mismas oportunidades en el mercado laboral, y a la hora de acceder a programas de máster, que

un titulado de cuatro años? De forma similar, ¿un máster de cuatro años dispondrá de una consideración similar en el mercado laboral y generará las mismas oportunidades a la hora de acceder a programas de doctorado que un máster obtenido tras cinco años de estudio? ¿O bien los años de estudio continuarán siendo el principal «patrón de referencia» al comparar los programas de estudio entre los diferentes países, especialmente en lo tocante a la movilidad intraeuropea? ¿Un licenciado de cuatro años recibirá un tratamiento similar al que recibirá una persona que haya cursado tres años de licenciatura y un año de máster, o incluso un año y medio?

En general, resulta sorprendente constatar la gran cantidad de energía que en Europa se ha invertido en la convergencia de las estructuras formales de los programas de estudios, en una época marcada, según muchos expertos, por una creciente diversificación no formal: una mayor diversificación no formal «horizontal» a causa de los diferentes «perfiles» de contenido de programas de un mismo tipo (esto es, un mismo campo de estudio y un mismo tipo de programa o de institución de educación superior) y, sin duda, una mayor diversificación «vertical» por el creciente protagonismo de las diferencias en términos de «calidad» y «reputación» entre instituciones concretas de educación superior y programas de estudio.

En unos sistemas de educación superior profundamente estratificados, con una estructura de licenciatura y máster, como en Estados Unidos y Japón, el nivel de licenciatura y el nivel de máster no se han convertido en etiquetas vacías, pues se observan todavía como los niveles mínimos, y a menudo indispensables, para acceder a determinadas categorías laborales y para ampliar los estudios. Sin embargo, la percepción en cuanto a calidad y reputación de la institución que ofrece la titulación destaca como criterio decisivo en situaciones de «cuello de botella», esto es, a la hora de definir la admisión a programas de estudio muy selectos y a la hora de tomar una decisión de contratación en las categorías laborales más atractivas. En estos momentos, resulta prematuro valorar si el nivel de la titulación desempeñará un papel más importante en Europa o si se tendrán en cuenta otros criterios, más allá de la calidad y la reputación de las instituciones, a la hora de acceder a programas avanzados más selectos o a determinadas oportunidades profesionales en países como Estados Unidos y Japón.

Por último, merece la pena añadir que los ministros responsables de la educación superior pusieron de manifiesto, en el marco de la confe-

rencia de seguimiento de Berlín de 2003, la necesidad de prestar más atención a la tercera etapa de los estudios de doctorado. Tal como demuestra el informe «Programas de doctorado en Europa», publicado por el grupo oficial de seguimiento de Bolonia en enero de 2007, se parte de la premisa de que los estudios o proyectos de doctorado a tiempo completo en Europa duran entre tres y cuatro años. El documento recomienda a las universidades una mayor integración de los estudios y proyectos de doctorado en sus estrategias institucionales. Aunque las formas de financiación y de organización puedan variar, es necesario dedicar esfuerzos, en todas las situaciones, para mejorar la supervisión y potenciar un abanico de competencias más amplio que las puramente vinculadas a unos conocimientos más profundos en un determinado ámbito de investigación o estudio avanzado. Asimismo, el documento subraya las ventajas de unos programas de doctorado organizados, aunque no recomienda su introducción como modelo general. Además, el grupo de seguimiento de Bolonia recomendó plantear la creación de una rama específica de «doctorados profesionales», sin dar a entender por ello una apuesta por esta opción como modelo válido.

5. El proceso de Bolonia y la movilidad de los estudiantes

Tanto la Declaración de la Sorbona de 1998 como la Declaración de Bolonia de 1999 plantearon el aumento y la mejora cualitativa de la movilidad de los estudiantes como uno de los grandes objetivos, cuando no el más importante, de la introducción de un sistema estratificado de programas y grados. Asimismo, ambos documentos señalaron una distinción clara entre la movilidad mundial y la movilidad intraeuropea. En cuanto a la movilidad mundial, los esfuerzos deben centrarse en conseguir una educación superior más atractiva y facilitar la llegada de estudiantes de otras partes del mundo a Europa. En cambio, la movilidad intraeuropea se presenta, de forma implícita, como un proceso bidireccional.

A finales de los años noventa, cuando se firmaron la Declaración de la Sorbona y la Declaración de Bolonia, la movilidad estudiantil en el continente europeo era de aproximadamente un 3%, menos de un 1% de los estudiantes de Europa salía del continente para estudiar y alrededor del 3% de los estudiantes procedía de otros continentes. Aunque se trata solo de estimaciones basadas en unas estadísticas incompletas, di-

chos datos son suficientes para constatar que la decisión de rediseñar la estructura de los programas y grados de estudio en Europa con el objeto de incrementar el peso de estos grupos minoritarios debió de resultar forzosamente sorprendente. Además, por entonces la estructura de los programas y los grados no se apreciaba como el factor más decisivo a la hora de reforzar el atractivo de los estudios en Europa de cara al resto del mundo o de potenciar la movilidad intraeuropea.

No son pocos los observadores que consideran que un programa reformador como el del proceso de Bolonia no se habría materializado sin un claro «ejemplo de éxito» como el que encarna el proyecto ERASMUS, el programa de apoyo a la movilidad estudiantil creado en 1987 por la Unión Europea. En el momento de suscribir la Declaración de Bolonia, el número de estudiantes que cada año recibían becas para (en teoría) costear los gastos de sus estudios en otro país europeo por un período máximo de un año ascendía ya a 100.000. La condición para optar a estas ayudas era que la movilidad se inscribiera en el marco de convenios, en virtud de los cuales las instituciones implicadas asumían los trámites administrativos y la cooperación curricular, de modo que los estudios cursados en el extranjero fueran, como norma general, reconocidos sin problemas en la institución de origen al regreso del estudiante. A pesar de los numerosos obstáculos, como la insuficiente financiación por estudiante o los lentos y agotadores procesos administrativos, el programa ERASMUS se granjeó una enorme popularidad. Este proyecto brindó la oportunidad de ampliar los horizontes y disfrutar de experiencias enriquecedoras desde un punto de vista cultural, así como de reforzar la reflexión académica, el dominio de las lenguas extranjeras y todo un abanico de competencias extremadamente útiles tras la obtención de la titulación y de cara a experiencias profesionales de tipo internacional.

Nuevamente, son muchos los observadores que indican que en Europa el énfasis dedicado a la movilidad estudiantil de alcance mundial no ha dejado de aumentar desde mediados de los noventa. La popularización del término «globalización» deja entrever que las instituciones de educación superior asumieron una creciente implicación en la competencia mundial. Los gobiernos constataron que la Europa occidental apenas figuraba en las quinielas cuando desde varios países asiáticos se desató el interés por estudiar en el extranjero y, por consiguiente, a la hora de elegir un país a tales efectos. El consenso político, relativamente sólido, en torno a la necesidad de incrementar la presencia

de estudiantes de otras partes del mundo en Europa y de potenciar la movilidad intraeuropea sin duda tuvo que ver con el protagonismo de estos objetivos en las declaraciones de la Sorbona y de Bolonia. En caso de haber apostado por reforzar el atractivo de los programas de ciclo corto en Europa o por potenciar la relevancia profesional de los programas de estudio probablemente la polémica generada en el sistema de educación superior en los primeros años del proceso de Bolonia habría sido más intensa. Por tanto, podemos afirmar que tal vez se exageró la contribución del nuevo sistema estratificado de programas de estudios al aumento y la mejora de la movilidad estudiantil. Asimismo, podemos aseverar que los objetivos de reforzar el atractivo internacional de la educación superior en Europa y de facilitar la movilidad intraeuropea no están tan interrelacionadas como sugieren las declaraciones. Sin embargo, no por ello debemos poner en duda que el aumento de la movilidad constituía uno de los objetivos claros del proceso de Bolonia, ni la necesidad de definir hasta qué punto puede contribuir dicho proceso a reforzar y mejorar la movilidad.

Resulta extremadamente complicado dilucidar si la introducción de un sistema estratificado de programas y grados en el conjunto de Europa contribuye de forma sustancial a la movilidad estudiantil. En primer lugar, debemos tener en cuenta que dichos efectos no pueden calibrarse al instante. El proceso de despliegue de la nueva estructura de programas abarca varios años, por lo que tal vez necesitemos incluso más tiempo para observar sus posibles efectos en las nociones de los estudiantes. Además, si la movilidad finalmente crece, no dispondremos de estadísticas que lo demuestren hasta dos años después.

En segundo lugar, las estadísticas disponibles no pueden considerarse fuentes de datos sólidas ni válidas para observar las tendencias en lo que a la movilidad respecta. La mayoría de estadísticas disponibles habla acerca de «estudiantes extranjeros» o de «estudios en el extranjero». Sin embargo, cuanto más crecen la movilidad y la emigración, menos valor tienen las estadísticas sobre nacionalidades de los estudiantes a la hora de detectar indicadores de movilidad, como por ejemplo si una persona entra en un país para cursar estudios. Asimismo, la mayoría de estadísticas publicadas son incompletas. Por ejemplo, en muchos países los estudiantes desplazados de forma temporal, como los estudiantes ERASMUS, no computan o solo lo hacen parcialmente. Por su parte, los datos de los estudiantes de doctorado o de tercer ciclo que no forman parte de la educación superior son poco claros. Por último, dichos

datos a menudo no diferencian entre estudiantes de licenciatura y estudiantes de máster (véase Kelo, Teichler y Wächter, 2006).

Las estadísticas publicadas indican que el número de estudiantes extranjeros presentes en Europa y que son ciudadanos de países de otros continentes presenta una tendencia claramente al alza (véase *íbid.* y UNESCO, 2006). Sin embargo, este crecimiento en gran medida responde posiblemente a una presión externa, esto es, en un aumento en el número de estudiantes desplazados procedentes de otras partes del mundo. Con vistas al futuro, deberemos analizar de forma más detallada si se produce un efecto «imán» por un aumento del atractivo de la educación superior en Europa. En este punto, podríamos añadir que una encuesta entre estudiantes de grandes países no europeos ha mostrado que los estudiantes con posibilidades de desplazarse al extranjero visualizan imágenes de la educación superior en Francia, Alemania o el Reino Unido, pero no una imagen de la educación superior en Europa en conjunto (Comisión Europea, 2006).

En Europa, el número de estudiantes ERASMUS no deja de crecer, gracias a la nueva financiación ofrecida. Asimismo, los datos publicados indican un relativo aumento de la movilidad intraeuropea, aunque las cifras son demasiado modestas, y los posibles factores subyacentes demasiado variados, como para hablar de un efecto visible del proceso de Bolonia.

Muchos expertos consideran que el proceso de Bolonia puede traducirse en un crecimiento del número de estudiantes de otras partes del mundo. Para los estudiantes de muchos países del planeta, resulta más atractivo matricularse en programas de licenciatura o de máster, en lugar de hacerlo en los tradicionales programas de larga duración característicos de muchos países de la Europa continental antes del proceso de Bolonia. Además, muchas universidades han mejorado notablemente las condiciones administrativas, académicas y de atención a los estudiantes extranjeros en los últimos años. Asimismo, cada vez son más los programas impartidos en inglés en países europeos no anglófonos. Según un estudio reciente, se han triplicado entre 2002 y 2007, aunque todavía representan una minoría (véase Wächter y Maiworm, 2008).

Los expertos observan con más escepticismo las posibilidades del proceso de Bolonia de incidir positivamente en la movilidad intraeuropea. Los estudios de evaluación de los programas ERASMUS no dejan entrever que los antiguos y heterogéneos sistemas de educación superior de Europa supusieran obstáculo alguno para la movilidad temporal en el

continente europeo, ya que los años de estudio gozaban de la consideración de «patrón de referencia» común en lo tocante a la admisión y la distribución de los estudiantes de otros países europeos. Además, una minoría nada despreciable de expertos considera que los programas de licenciatura de ciclo corto han sido a menudo víctimas de un exceso de carga curricular, una circunstancia que ha echado atrás a estudiantes de otros países europeos ante el temor de enfrentarse a problemas con el posterior reconocimiento de los créditos (Bürger *et al.*, 2005). Por otra parte, un estudio de evaluación reciente indica que el valor profesional atribuido a los programas ERASMUS ha disminuido en algunos aspectos en los últimos años. Según los autores, este cambio puede deberse al hecho de que la experiencia internacional de las personas que no han estudiado en el extranjero también ha aumentado, con lo que la excepcionalidad de estudiar en otro país europeo ha perdido parte de su importancia.

Por último, en varios países europeos se han impulsado políticas para fomentar unas diferencias de calidad más pronunciadas entre las instituciones de educación superior. Términos como «competitividad», «universidades de primera línea» o «economía del conocimiento» son habituales en los postulados que apuestan por una mayor concentración de recursos y académicos de prestigio en unas pocas universidades y por una estratificación pronunciada del sistema de educación superior en general. Este planteamiento enlaza con los objetivos de la Declaración de Lisboa del año 2000 de crear un Espacio Europeo de Investigación y de convertir Europa en «la economía más competitiva del mundo». En el marco del proceso de Bolonia, no obstante, una intensificación de la estratificación de la educación superior podría reducir las «zonas de confianza mutua» en las que las universidades podían intercambiar estudiantes y reconocer los méritos académicos a su regreso con reciprocidad. La intención de la Declaración de Bolonia de facilitar la movilidad de los estudiantes siempre tendrá más posibilidades de éxito si los estudiantes disponen de un mayor abanico de opciones en lugar de pequeñas zonas de confianza mutua. En este caso, resulta también prematuro juzgar si la mayoría de los países de la Europa continental apostará por copiar los modelos basados en unos sistemas de educación superior más estratificados o bien considerarán que una cierta diversidad vertical tiene su razón de ser.

En conjunto, las conclusiones observadas indican una tendencia claramente al alza en el número de estudiantes no europeos en Europa. El principal motivo debemos buscarlo en la popularización de los es-

tudios en el extranjero en muchos países asiáticos, aunque la apuesta del modelo de Bolonia por una estructura estratificada de programas y grados tal vez tenga también sus efectos positivos, así como determinadas actividades complementarias, como el aumento de los programas impartidos en inglés en países no anglófonos. Por otra parte, queda todavía por ver si el proceso de Bolonia repercute positivamente en la movilidad intraeuropea, lo cual no debe ser obstáculo para un previsible incremento de la movilidad intraeuropea, a causa principalmente de los estudiantes de países de la Europa Central y del Este.

6. El cambio en el peso profesional de la educación superior

La Declaración de Bolonia de 1999 reclama, en sus postulados fundamentales, una reestructuración de los programas de estudio y los grados, pensando especialmente en la movilidad transfronteriza. En otras palabras, lograr una «mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior». Sin embargo, se puso también de manifiesto que una nueva estructura se traduciría en unos determinados efectos, directos o indirectos, en las relaciones entre los estudios y la trayectoria profesional de todos los estudiantes, no solo de los estudiantes desplazados. Las políticas europeas de educación superior no solo se refieren al «mercado laboral europeo» en términos de movilidad transfronteriza, sino también pensando en la suma de los mercados de trabajo de los diferentes estados europeos. En este último caso, debemos tener en cuenta que la concepción de un «mercado de trabajo nacional» cobra un carácter cada día más difuso, en un contexto de intensificación de la interacción económica y social en Europa.

En primer lugar, la Declaración de Bolonia solo menciona este aspecto de forma explícita en una ocasión: «El diploma obtenido después del primer ciclo será también considerado en el mercado laboral Europeo como nivel adecuado de cualificación». Teniendo en cuenta que las universidades de muchos países europeos estaban familiarizadas con programas más largos que los del primer ciclo de Bolonia, el proceso de Bolonia supuso para ellas un reto a la hora de encontrar fórmulas para definir unos programas más breves que sirvieran no solo para proseguir los estudios, sino también para acceder con garantías al mercado laboral.

La referencia de la Declaración de Bolonia a la importancia de cara al mercado laboral de un programa breve se hace eco de la tan extendi-

da crítica según la cual las universidades consideran, sin reflexionar demasiado, que la preparación para puestos académicos y profesionales de primer nivel fuera del mundo universitario es más o menos compatible y, por consiguiente, orientan su formación para el mundo del trabajo solo a las necesidades de unos «pocos elegidos», dejando a un lado las perspectivas profesionales del grueso de los estudiantes. Si las universidades no veían en la estructura de licenciatura y máster un acicate para tener en cuenta las perspectivas profesionales de la mayoría de los estudiantes, la licenciatura carecería posiblemente de valor profesional y su peso quedaría tal vez limitado al de una fase preparatoria de los estudios de máster.

Las evaluaciones provisionales del proceso de Bolonia emprendidas en el año 2005 (Reichert y Tauch 2005; Alesi *et al.* 2005) vienen de hecho a corroborar la extendida convicción, entre empresarios, políticos y representantes del sistema de educación superior, de que una licenciatura otorgada por instituciones de educación superior sin la consideración de universidades seguiría los pasos de títulos previos concedidos por *Fachhochschulen*, *hogescholen*, AMK o instituciones de similar naturaleza y que estos titulados tendrían una gran acogida en el mercado laboral. En contraste, empezó a cundir el temor, en muchos países europeos, de que las personas con titulación universitaria pudieran tener problemas para penetrar en el mercado laboral. En algunos países, se realizaron encuestas sobre la transición al mundo laboral de los titulados de los nuevos programas de licenciatura, aunque todavía es pronto para valorar si los nuevos titulados tendrán o no problemas de inserción laboral en una fase tan temprana de la implantación del proceso de Bolonia, o para determinar si los riesgos son fundados. Asimismo, no ha llegado todavía el momento de determinar con claridad si los programas de licenciatura con más énfasis profesional han logrado mejores resultados que los que apuestan por consolidar el bagaje de sus titulados.

En segundo lugar, la Declaración de Bolonia habla de los «ciclos» y de la duración de los programas de estudio a la hora de plantear las dimensiones más importantes de la estructura de las instituciones y los programas de educación superior, con lo que resta importancia al peso asociado tradicionalmente a la diferenciación entre tipos de instituciones de educación superior. Queda todavía por ver si esta evolución sirve para reforzar la consideración de las otras instituciones de educación superior frente a las universidades o bien si las debilita, al socavar la

importancia de sus rasgos tradicionales y empujarlas a profundizar en la «deriva académica» de sus programas.

En tercer lugar, la importancia que el proceso de Bolonia concede a la reforma de los niveles de los títulos desvía indudablemente la atención hacia la pregunta de cómo se vinculan estos nuevos títulos a los requisitos de acceso a la vida profesional. En este debate, intervienen dos conceptos claramente diferenciados:

- La licenciatura puede plantearse como el nivel general de acceso a las posiciones de cualificación elevada, mientras que el título de máster vendría a reforzar las perspectivas de contratación en los ámbitos más atractivos. Esta concepción goza de una amplia aceptación en muchos ámbitos profesionales del Reino Unido.
- El máster se considera el nivel de acceso a las profesiones más elevadas, mientras que la licenciatura correspondería a las profesiones inmediatamente inferiores. Esta sería la concepción tradicionalmente aplicada en Alemania para el acceso a la administración.

También en este caso, no será antes de 2010 que podremos disponer de información en profundidad acerca del papel de los títulos de licenciatura y máster en lo tocante a las cualificaciones profesionales en los diferentes países europeos y en los diferentes sectores del sistema laboral.

En cuarto lugar, la Declaración de Bolonia apuntó la posibilidad de adoptar diferentes medidas complementarias. Evidentemente, la amplia difusión de los sistemas de créditos en la educación superior tiene su influencia en la docencia, el aprendizaje y las evaluaciones y, por tanto, condiciona la mejora y el deterioro de las competencias adquiridas a lo largo de los estudios. Además, la introducción del Suplemento del Diploma se plantea como una forma de reforzar la transparencia del conocimiento y las competencias adquiridas por los estudiantes a lo largo de su trayectoria, no solo pensando en empresas extranjeras, sino también del propio país de origen. En este sentido, merecerá la pena observar si este aumento de la transparencia se deja notar en la contratación de titulados y si, por ejemplo, el peso de las titulaciones pierde importancia en la selección de los candidatos.

En los albores del proceso de Bolonia, la mejora de la «empleabilidad» de los titulados cobró especial importancia en la lista de princi-

pales objetivos (véase Witte 2006), así como en las posteriores declaraciones de las conferencias ministeriales, empezando por la de Praga (2001). Probablemente no se trata solo de una consecuencia directa del espíritu y la dinámica de la Declaración de Bolonia (véase Teichler 2004), pues debemos destacar el concurso de otros dos factores.

En primer lugar, se observa una evolución global del clima que preside las políticas de la educación superior, como demuestra la exigencia de orientar la educación superior hacia el progreso económico: la meta de una «economía más competitiva», la idea de la «economía del conocimiento» o el uso del término «empleabilidad» responden a este cambio de paradigma.

En segundo lugar, las declaraciones de las conferencias ministeriales del proceso de Bolonia reclaman cada vez con mayor insistencia medidas indirectas de tipo curricular para complementar la reforma estructural que supone la introducción de los niveles de los programas de estudio y los grados. La importancia que en dichas declaraciones se concede a la «garantía de calidad», el «aprendizaje basado en competencias», los «marcos de cualificaciones» y la «empleabilidad» puede interpretarse como consecuencia de una pérdida de confianza en los supuestos efectos positivos y deseables de las reformas estructurales por sí solas. Y aunque dicha interpretación no se comparta plenamente, resulta incuestionable que los documentos fundamentales del proceso de Bolonia reclaman de forma patente una combinación de medidas estructurales, medidas que incidan indirectamente en el contenido y los procesos de aprendizaje y también medidas que aborden directamente el contenido y los procesos de aprendizaje a efectos de reforzar el peso profesional de los programas académicos.

La tan popular «empleabilidad» puede dar pie a una cierta confusión. Antes de los debates que marcaron los inicios del proceso de Bolonia, se trataba de un término técnico claramente consolidado del terreno de las políticas del mercado laboral, relacionado con los mecanismos para ayudar a los «jóvenes en situación de riesgo» a encontrar algún tipo de trabajo en mercados laborales con circunstancias adversas. Parece claro, pues, que el concepto de «relevancia profesional» seguramente era el más adecuado para el proceso de Bolonia (véase Teichler, 2004a).

En el marco del proceso de Bolonia, el término «empleabilidad» puede aplicarse a un gran número de aspectos, como por ejemplo:

- información, conocimiento y competencias válidos para afrontar con éxito el proceso de búsqueda de empleo;
- unos procesos de transición fluidos y un éxito profesional temprano pueden considerarse indicadores de la «empleabilidad» de los estudiantes y los titulados, por lo que la «empleabilidad» adquiere el papel de una suerte de «caja negra»;
- redistribuciones cuantitativas y estructurales para incrementar el número de estudiantes y titulados en ámbitos con posibilidades de crecimiento de la demanda;
- cambios en los contenidos y los procesos curriculares, docentes y de aprendizaje, como por ejemplo la especialización, el énfasis en competencias genéricas o fundamentales, el aprendizaje basado en competencias o las prácticas, a efectos de preparar a los estudiantes de una forma más concreta para sus futuras responsabilidades;
- un mayor énfasis en las ideas de «aprender a aprender» y de la «formación continua», con el objeto de afrontar los cambios en las funciones profesionales, renovar los conocimientos obsoletos o responder a las necesidades de reciclaje de conocimientos ante los cambios en el mundo laboral, etc.;
- reforzar la capacidad de cada persona de decidir su propia carrera profesional.

La polémica en Europa en torno a la evolución de los vínculos entre la educación superior y el mundo del trabajo ante la llegada del proceso de Bolonia carece todavía de un análisis sistemático, aunque existen dos documentos semioficiales que nos pueden ayudar a discernir a qué se refieren los principales actores del proceso de Bolonia al reclamar un enfoque curricular y otras medidas para transformar las relaciones entre los estudios y la posterior trayectoria profesional.

En primer lugar, el grupo oficial de seguimiento de Bolonia se limitó en 2005 a formular una serie de recomendaciones generales extremadamente prudentes en las conclusiones del seminario oficial sobre Bolonia celebrado en Swansea y titulado «Enhancing European Employability», por lo que abordaron un buen número de perspectivas y aspectos polémicos:

«– La *integración de las competencias en el plan de estudios* representa un elemento clave de las reformas de Bolonia y debe recibir tal consideración a la hora de analizarlo,

con especial énfasis en la necesidad de compartir las buenas prácticas en Europa. Asumiendo la gran diversidad de sistemas nacionales, prioridades regionales y circunstancias, además de los diferentes objetivos de las instituciones, es importante fomentar el mayor número posible de métodos y enfoques. Sin sobrevalorar la importancia de una vinculación eficaz con las empresas, los métodos adoptados deben ajustarse al contexto del curso estudiado, las instituciones, las regiones geográficas y las políticas nacionales.

- Las instituciones de educación superior deben *ayudar a los estudiantes a identificar y desplegar las competencias vinculadas a la empleabilidad desarrolladas en el marco del plan de estudios* y en otras actividades en los tres ciclos, según los descriptores de Dublín, los marcos nacionales de cualificaciones y las futuras necesidades de formación profesional continua. Asimismo, las instituciones de educación superior deben garantizar que los estudiantes reciben información y asesoramiento acerca de todos los sectores del mercado laboral, así como competencias en materia de orientación y gestión profesional.
- Las reformas de Bolonia han generado *un nuevo conjunto de puntos de transición y salida en la educación superior. La consiguiente complejidad de opciones de ampliación de estudios o de trabajo*, junto con el impulso a la movilidad de los estudiantes, obliga a ofrecer a los estudiantes asesoramiento *de calidad a cargo de profesionales*, amén de una buena formación del personal académico y universitario. En este contexto, las instituciones de educación superior y los gobiernos deben fomentar un enfoque estratégico interdepartamental coherente que permita a las instituciones integrar la dimensión internacional y, sobre todo, la movilidad de los estudiantes, en la planificación curricular y de las políticas institucionales.»

En segundo lugar, un grupo de trabajo del grupo de seguimiento de Bolonia esbozó una propuesta de «marcos de cualificación», en virtud de la cual los estudiantes, para obtener la licenciatura, deberían:

- «– poder acreditar un dominio y un conocimiento de un campo de especialidad fundamentados en la educación secundaria y con un nivel que, aunque con el apoyo de libros de texto avanzados, incluya aspectos derivados de un conocimiento exhaustivo de su campo de estudio;
- poder aplicar su conocimiento y su dominio a partir de un enfoque profesional de su profesión u ocupación y poseer competencias sustentadas en argumentos y en la resolución de problemas de su campo de especialidad;
- poseer la capacidad de recopilar e interpretar datos importantes (normalmente de su campo de especialidad) para fundamentar juicios que incluyan la reflexión sobre determinados aspectos sociales, científicos o éticos, así como de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a públicos especializados y no especializados;
- haber desarrollado las competencias de aprendizaje necesarias para ampliar sus estudios con un cierto grado de autonomía;

- poder acreditar un dominio y un conocimiento igual o mayor que el vinculado tradicionalmente al primer ciclo y que sirva como base para desarrollar o aplicar ideas con originalidad, a menudo en contextos de investigación;
- poder aplicar su conocimiento y su dominio, así como su capacidad de resolución de problemas, en entornos nuevos o poco conocidos en contextos más amplios (o multidisciplinares) más allá de su campo de estudio;
- poseer la capacidad de integrar el conocimiento y gestionar la complejidad, así como formular juicios a partir de información incompleta o limitada, pero con reflexión sobre responsabilidades éticas y sociales en relación con la aplicación de sus conocimientos y juicios;
- ser capaces de transmitir sus conclusiones y los conocimientos y lógicas que las motivan, a públicos especializados y no especializados de una forma clara y sin ambigüedades;
- poseer las capacidades de aprendizaje necesarias para proseguir los estudios de una forma autónoma o independiente.»

Tal vez pueda resultar interesante observar los papeles que desempeñarán los niveles a la hora de definir las cualificaciones mínimas para determinados puestos de trabajo. ¿Recorrerá la mayoría de países un trayecto similar al británico, según el cual la licenciatura se considera el nivel inicial para acceder a muchas profesiones mientras que el máster es sinónimo de competencias complementarias? ¿Se impondrá el planteamiento alemán, en el que el máster es la cualificación mínima para acceder a posiciones de alto nivel (de forma oficial en el sector público y *de facto* en el sector privado), mientras que la licenciatura se reserva para las profesiones inmediatamente inferiores?

7. Conclusiones finales

El proceso de Bolonia representa el paso más decisivo e influyente de todos cuantos se han dado a la hora de transformar la educación superior. Las recomendaciones planteadas en la Sorbona en 1998 y en Bolonia en 1999 para establecer un sistema convergente de programas y grados por etapas han supuesto, en solo una década, una auténtica revolución en el panorama de la educación superior en Europa.

En primer lugar, la diversidad de opciones nacionales que han subsistido hasta hace poco ha dejado paso a un modelo convergente europeo. Y, en segundo lugar, el sistema de dos etapas (licenciatura y máster) se ha convertido en el elemento más importante en cuanto a diversidad formal.

El proceso de Bolonia ha provocado un sinfín de transformaciones en la estructura del sistema de educación superior, aunque no desembocará en unos sistemas plenamente homogéneos en todos los programas académicos, disciplinas y países hasta el año 2010, fecha límite para la finalización del proceso y año en el que, según las previsiones, el Espacio Europeo de Educación Superior será ya una realidad. Los años de estudio necesarios para la obtención de la licenciatura oscilan entre tres y cuatro, la duración de los programas de máster puede ser de uno o dos años y la duración total para la obtención del máster puede situarse entre los cuatro y los cinco años. En 2010 no todos los países habrán completado el proceso de implantación y, en varios países, diferentes campos académicos quedarán exentos del modelo de Bolonia.

Todavía queda por ver hasta qué punto resultará decisiva la creación de unas estructuras formalmente similares en el conjunto de Europa. Los índices de matriculación en la educación superior, en constante aumento, generan, a tenor de muchos expertos, una presión para potenciar la diversidad de la educación superior. Además, la política ha apostado con fuerza para estimular, o cuanto menos facilitar, el aumento de la estratificación vertical informal de la educación superior.

En estos momentos, es pronto para saber hasta dónde puede llegar la estratificación vertical a la hora de agrandar las diferencias en términos de «calidad» y «reputación» entre instituciones de educación superior y programas concretos. Asimismo, no sabemos a ciencia cierta si estas políticas y tendencias orientadas a la diversificación vertical inciden positivamente en una mayor diversidad horizontal, esto es, diversidad en los «perfiles» de contenido de los programas, o bien si actúan en su contra.

En el proceso de Bolonia, el cambio en las estructuras de los sistemas de educación superior se vincula normalmente a dos grandes objetivos de las políticas: mejorar las condiciones de la movilidad estudiantil para potenciar esta movilidad y establecer una relación más estrecha entre la educación superior y el mundo del trabajo.

En lo que a la movilidad respecta, la nueva estructura del sistema de educación superior está pensada para, en primer lugar, reforzar el atractivo de los estudios en Europa de cara a estudiantes de otras partes del mundo. Aunque no disponemos todavía de datos que confirmen que el proceso de Bolonia haya contribuido al aumento de los flujos de estudiantes de otros continentes, parece claro que la nueva estructura resulta más atractiva para muchos estudiantes de fuera de Europa y que

determinadas actividades complementarias, como la mayor presencia de programas académicos en lengua inglesa, repercutirán también positivamente al aumento de los estudiantes de otras partes del mundo. En cambio, existen motivos para pensar que el proceso de Bolonia tal vez no resulte beneficioso para la movilidad intraeuropea. Y es que, por ejemplo, las estructuras heterogéneas de antaño no suponían en modo alguno un obstáculo insalvable para los estudiantes ERASMUS que estudiaban en otros países de Europa, mientras que los planes de estudios nacidos del proceso de Bolonia, a menudo muy cerrados, se presentan en ocasiones como una nueva barrera.

Si nos fijamos en la evolución de las vinculaciones entre la educación superior y el mundo laboral, el debate se centra en gran medida en la «empleabilidad». Por motivos que poco tienen que ver con la agenda de Bolonia, la apuesta política por orientar la educación superior hacia las necesidades del «mercado laboral» ha cobrado especial intensidad en Europa en los últimos tiempos. En cambio, un aspecto más práctico, esto es, los interrogantes en cuanto a la aceptación de los nuevos licenciados universitarios en el sistema de empleo, tiene una relación más directa con el proceso de Bolonia.

En general, el principal motivo de reflexión será sin duda la importancia real que la licenciatura y el máster pueden adquirir a la hora de indicar un determinado nivel de competencias. El nivel mantendrá su importancia si las diferencias entre instituciones y departamentos en Europa no se salen de unos determinados límites en lo que a «calidad» y «reputación» respecta. Si, en cambio, se produce una diversificación vertical pronunciada de la educación superior en Europa (de forma similar al proceso observado en Estados Unidos, Japón y China), la importancia de los niveles en dichas universidades pasará a un segundo plano. Esta evolución perjudicaría sin duda las «zonas de confianza mutua» de las que dependen las universidades a la hora de impulsar la movilidad estudiantil intraeuropea y de reconocer los méritos académicos y devaluaría el papel de los niveles de titulación y de las cualificaciones en tanto que factores decisivos de cara al acceso de los titulados a las profesiones.

En la actualidad, son muchos los cambios operativos que se están produciendo en Europa a raíz del proceso de Bolonia, pero todavía es pronto para evaluar su impacto funcional.

XI. PROGRAMAS Y TÍTULOS DE LICENCIATURA EN EUROPA: PROBLEMAS Y OPORTUNIDADES (2001)

11.1. La introducción de las licenciaturas: el impacto de una idea nacida fuera de Europa

Las propuestas y actividades más populares para la introducción de una estructura de licenciatura y máster por fases en los programas y títulos de educación superior en Europa no nacieron de debates e ideas intraeuropeos, sino que:

- La Comunidad Europea solo accedió a emprender políticas de educación superior en los años setenta, con la condición de que respetaran la variedad existente en las diferentes culturas y sistemas educativos.
- El programa ERASMUS de movilidad de los estudiantes, creado en 1987, funcionó perfectamente sin ninguna estructura de programas y títulos común. El reconocimiento de los estudios cursados en el extranjero se centró en la introducción de un sistema de créditos (ECTS) y no tanto en la armonización de los planes de estudios o las estructuras de los programas y los títulos.
- Los países del norte de Europa se marcaron como meta la armonización con los países anglosajones, y no la convergencia europea, cuando empezaron a introducir las licenciaturas, a finales de los años ochenta (Dinamarca) o principios de los noventa (Finlandia).

En realidad, la conferencia conjunta de primeros ministros europeos y asiáticos celebrada a mediados de los noventa tuvo un impacto enorme. Los jefes de gobierno europeos constataron con sorpresa que los

estudiantes del sureste asiático y de Extremo Oriente apenas elegían centros europeos de educación superior a la hora de buscar destinos internacionales. Por consiguiente, se extendió rápidamente la percepción de que la educación superior europea podía ganar popularidad fuera de Europa si se implantaba una estructura de programas y títulos basados en licenciaturas y másteres. Hubo incluso quien albergó la esperanza (aunque poco realista) de impulsar la «importación» de estudiantes con fines comerciales, de forma similar a lo que sucede con las universidades australianas.

Por tanto, las actividades orientadas a la introducción de una estructura de licenciatura y máster indican que las políticas de educación superior en Europa en los años noventa vinieron condicionadas, a diferencia los años anteriores, no tanto por preocupaciones estrictamente europeas sino más bien por el papel de Europa en el mundo.

Los orígenes del debate en sí no necesariamente resultan decisivos para certificar su importancia. La idea de introducir una estructura de licenciatura y máster en los programas y títulos en la Europa continental no habría cosechado tal popularidad en tan poco tiempo sin la promesa de asumir funciones de gran importancia también en Europa. Los debates más recientes en Europa apuntan que la introducción de una estructura de estas características en los programas y los títulos puede redundar en beneficio de:

- la flexibilidad,
- la diversidad,
- la convergencia y la estandarización en Europa,
- las necesidades de las empresas y la sociedad.

Así, merece la pena reflexionar en torno a las oportunidades que presenta esta estructura de licenciatura y máster a la hora de responder a estas necesidades y también los problemas que puede plantear.

11.2. El papel de los investigadores en la educación superior

La investigación en el terreno de la educación superior, la actividad principal del autor, no es suficiente para legitimar la decisión política de introducir o no un sistema de licenciatura y máster en los programas y títulos. Sin embargo, puede aportar su contribución al debate,

al proporcionar información básica y sistematizar las lógicas de la confrontación de ideas. En los debates públicos en las universidades, a menudo se expresa el temor de que la introducción de una estructura de licenciatura pueda traducirse en una pérdida de calidad y de coherencia curricular, así como en un nuevo proceso de elitización de la educación superior y en una reducción de las salidas laborales de los estudiantes. En este sentido, la investigación en este terreno puede servir para aportar diferentes experiencias y conceptos que tal vez refuercen una visión más equilibrada y generen nuevas ideas sobre cómo anticiparse a los posibles problemas.

En el contexto de los debates de ámbito estatal o europeo en torno a este terreno, la investigación especializada en la educación superior se ve a menudo en la necesidad de cuestionar los planteamientos basados en una simple defensa de la estructura de licenciatura y máster, matizando por ejemplo que estas medidas no constituyen una herramienta para resolver todos los problemas de una forma fluida. Tal vez un nuevo sistema no sea la opción perfecta, pero a buen seguro puede mejorar algunos aspectos.

Las siguientes reflexiones pueden ayudarnos a valorar cuál de las perspectivas expresadas en los debates cuenta con más pruebas empíricas a su favor, así como a poner de manifiesto los conflictos entre los diferentes objetivos fijados. Por último, puede que arroje algo de luz a las potencialidades de las diferentes medidas planteadas o implantadas.

11.3. Primer objetivo: mayor flexibilidad

Los programas y títulos de licenciatura pueden contribuir a un aumento de la flexibilidad del sistema de educación superior. En este contexto, cabe entender el concepto de «flexibilidad» en varios sentidos.

En primer lugar, un programa de licenciatura puede resultar una buena opción para las personas que poseen motivaciones educativas más modestas que otras personas que consiguen graduarse en programas de estudio «largos» de universidades europeas. Por tanto, esta circunstancia puede repercutir en unos menores índices de abandono de los estudios de educación superior. No obstante, hay que tener en cuenta que los índices de abandono varían enormemente entre los diferentes países industrializados, según estimaciones de la OCDE: del 10% de Japón a prácticamente un 70% en Italia, pasando por un 30% en Esta-

dos Unidos, lo que indica que la licenciatura no representa en sí misma una varita mágica a la hora de reducir las cifras de abandono.

En segundo lugar, los programas de licenciatura pueden integrarse más fácilmente en las nuevas formas de temporalización de los estudios, esto es, la acumulación de conocimientos necesaria para obtener un título en períodos de tiempo más largos, lo que supone un paso más en la línea de la formación continua. Sin embargo, la acumulación flexible de conocimientos no es una consecuencia directa de los programas de licenciatura, sino más bien de los sistemas de créditos.

En tercer lugar, la introducción de un nuevo modelo por fases de programas y títulos puede potenciar la movilidad internacional, ya que brinda una tercera oportunidad para estudiar en el extranjero más allá de la fase más larga del inicio de la educación superior y del semestre o el año pasado en el extranjero en el marco del programa ERASMUS-SÓCRATES, pues permite estudiar en el extranjero durante uno o dos años para obtener un título de máster.

En cuarto lugar, la introducción de un modelo por fases de programas y títulos puede contribuir a generar *nuevas combinaciones de conocimientos*, bien a través de la creación de un currículum transversal en los programas de máster o bien a través de la mayor libertad de acción de los estudiantes a la hora de elegir asignaturas de diferentes disciplinas. Esta posibilidad solo podrá materializarse si las universidades valoran la introducción de programas de licenciatura y máster como un primer paso para transformar los viejos esquemas de las estructuras y los requisitos académicos.

En conjunto, no existen indicios que permitan pensar que la introducción de un modelo por fases de programas y títulos pueda comportar una mayor flexibilidad en estos aspectos. Sin embargo, la reforma de la estructura de los programas y los títulos puede representar una oportunidad para valorar las posibilidades de una reforma de mayor calado y, de este modo, traducirse en un aumento de la flexibilidad.

11.4. Segundo objetivo: mayor diversidad

La introducción de programas y títulos de licenciatura y máster puede repercutir directamente en beneficio de una mayor diversidad en la educación superior:

- Las universidades de la mayoría de los estados miembros de la Unión Europea pueden apostar por una *diversificación vertical intrainstitucional*. En lugar de ofrecer un único título definitivo (excepto para quienes continúen vinculados al mundo académico e investigador y cursen un doctorado), se ofrecerán dos títulos.
- Otras instituciones de educación superior, como las AMK en Finlandia, las *hogeschulen* holandesas o las Fachhochschulen de Alemania, Austria y Suiza, conceden títulos de licenciatura y grado notablemente diferentes de los de las universidades, con lo que contribuyen a la *diversidad horizontal*.
- Existe una probabilidad elevada de que una parte importante de otros programas terciarios se convierta en programas de licenciatura una vez implantada en las universidades una estructura estratificada de programas y títulos, circunstancia que contribuiría a reestructurar la diversidad en la educación superior.

En comparación con el sistema actual de programas y títulos, el nuevo sistema de licenciatura y máster se caracterizaría por un mayor peso relativo de la diversificación intrainstitucional. Se trata sin duda de una decisión razonable, ya que la diversificación interinstitucional se ha revelado insuficiente para gestionar las diferentes motivaciones, competencias y perspectivas laborales de los estudiantes. Incluso en los países caracterizados por el predominio de la diversidad vertical de unas instituciones de educación formal oficialmente iguales, muchos estudiantes no se ajustan a los objetivos educativos de la institución. Por tanto, parece más adecuado que la institución ofrezca más de un tipo y nivel de programa.

No obstante, las experiencias en Europa tanto de universidades integrales como de modelos estratificados de programas y títulos en otras partes del mundo demuestran que las instituciones individuales de educación superior no siempre consiguen guiarse por dos objetivos diferentes a la vez. A menudo, los programas y sectores menos reconocidos quedan en el olvido, por lo que hay que plantear la necesidad de adoptar medidas para que los programas de licenciatura no se conviertan en el patito feo de las universidades.

Al reflexionar sobre cómo influirá en los estudiantes una nueva estructura de programas y títulos, podemos clasificarlos a partir del sistema «antiguo»:

- El *estudiante universitario medio* deberá superar dos fases de estudios y *obtendrá dos títulos*. Las antiguas etapas de programas no formales dejarán paso a unas nuevas etapas formales. Los estudiantes tal vez deban asumir solo un único gran cambio: la mayor facilidad a la hora de combinar diferentes materias a lo largo de las sucesivas etapas.
- Los estudiantes universitarios menos ambiciosos, sin unas perspectivas de éxito claras, y con muchas opciones de abandono, pueden fijarse unos objetivos más viables con este nuevo sistema, es decir, *la licenciatura*. Tras obtener una licenciatura, podrán plantearse si desean aspirar a un objetivo más ambicioso.
- Los estudiantes de instituciones como las AMK o Fachhochschulen pueden estudiar con programas similares a los del sistema antiguo y obtener una *diplomatura*. Los estudiantes más ambiciosos podrán tener más oportunidades que antes para continuar estudiando a un nivel más avanzado.

Desde la perspectiva de la mayoría de los estudiantes, la introducción de un modelo de licenciatura y máster en los programas y títulos se antoja como la opción más deseable.

11.5. Tercer objetivo: convergencia y estandarización

El crecimiento de la educación superior en los países de Europa y de la diversidad de los sistemas de educación superior se ha traducido en una mayor sensación de falta de transparencia ante el gran público, una sensación que ha ido acompañada de la preocupación por la posible pérdida de calidad en la educación superior durante el proceso de expansión. Este interés explica la implantación de diferentes medidas de garantía de calidad en la educación superior durante los años ochenta y noventa.

La *transparencia* en cuanto a características y calidad de los programas y títulos de educación superior de los diferentes países representa un objetivo más difícil de conseguir si cabe. Por tanto, en respuesta a la creciente movilidad de estudiantes y titulados, se han planteado diferentes formas de potenciar la transparencia, a menudo a través del estímulo de la *convergencia* de los diferentes sistemas nacionales de educación superior y del aumento del *nivel de estandarización* del carácter

y el nivel de los programas y los títulos. La introducción de programas y títulos de licenciatura supone una contribución a la estandarización internacional en lo que a niveles y títulos respecta y se considera también un punto de partida para la adopción de nuevas medidas en este camino hacia la convergencia y la estandarización.

En el pasado, se pusieron en marcha varias medidas para afrontar esta falta de transparencia entre estados, aunque sin recorrer un camino conjunto hacia la convergencia y la estandarización:

- En tratados y convenios bilaterales, multilaterales o de alcance europeo, se alcanzó el acuerdo de reconocer los estudios cursados y los títulos obtenidos en otros países del continente. Por ejemplo, un titulado universitario de Finlandia de cualquier disciplina debe poder ser aceptado como titulado universitario en Alemania si desea iniciar estudios avanzados o trabajar en Alemania y viceversa. El tratado más conocido de estas características es la decisión del Consejo de Europa de diciembre de 1988 que garantiza el reconocimiento profesional en Europa de los estudiantes que han completado tres años de estudios superiores en cualquier país de la UE.
- Desde finales de los años ochenta, la Comisión Europea empezó a impulsar la creación de un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) con el objeto de facilitar el reconocimiento de las unidades lectivas completadas en un país diferente del país en el que se titulan los estudiantes.
- También desde finales de los años ochenta, la UNESCO, el Consejo de Europa y la Comisión Europea aunaron esfuerzos en la iniciativa a favor de la creación del llamado *suplemento al diploma*, es decir, un documento reconocible internacionalmente que sirva para describir el programa y los objetivos de los estudios y que reciben los estudiantes junto con el documento que certifica la finalización de los estudios.

Todas estas medidas abren la puerta a la posibilidad de que los sistemas nacionales de educación superior en Europa puedan trabajar con *plena confianza mutua* a partir de unos mínimos de calidad y de una serie de similitudes o complementariedades en cuanto a contenido.

La implantación de programas y títulos de licenciatura está pensada para multiplicar la convergencia internacional en lo que respecta a la

duración de los estudios de un programa de primer ciclo. Se trata tan solo de un primer paso para superar el sistema de confianza mutua en el que se fundamentan las medidas anteriores: el objetivo se sitúa de momento en la compatibilidad de la duración de los estudios en la mayoría de los países no europeos.

Podríamos hablar de muchas otras propuestas de estandarización y convergencia de los sistemas de educación superior. Dado que la introducción de un sistema por fases de programas y títulos exige de todos modos reformas curriculares, a menudo se considera la ocasión perfecta para implantar medidas de convergencia y estandarización. Sin embargo, debemos preguntarnos qué grado de diversidad u homogeneidad resulta más adecuado para la expansión de los sistemas de educación superior y también para los diferentes conceptos de la educación superior y de las profesiones en los diferentes países europeos. Asimismo, hay que tener en cuenta el riesgo de fracaso de las medidas pensadas para potenciar la convergencia y la estandarización, pues pueden perjudicar las reformas curriculares necesarias en determinados países para consolidar un buen sistema por fases de programas y títulos.

11.6. Cuarto objetivo: necesidades de la economía y la sociedad

La introducción de una estructura por fases de licenciatura y máster muchas veces se presenta como pieza clave para atender mejor a las necesidades de la economía y la sociedad que el sistema actual de programas universitarios largos. Por una parte, existe el convencimiento general de que *el mercado laboral no reclama el número de titulados de programas largos* de educación superior que producen estos sistemas, que no ofrecen la oportunidad de titularse plenamente con un título de grado. Por otra parte, muchos de los partidarios de los programas de licenciatura consideran que una sociedad del conocimiento moderna reclama cada vez más personas implicadas de algún modo en el aprendizaje académico. Por tanto, una diplomatura podría contribuir a mejorar la base de conocimientos en muchas profesiones de rango medio.

Las visiones actuales de los empresarios sobre las ventajas y las desventajas de los programas y los títulos de licenciatura se interpretan en otro sentido. Hay quien considera fundamentales las perspectivas de los empresarios para tomar decisiones a favor o en contra de la intro-

ducción de un sistema estratificado, mientras que otros prevén que los empresarios (independientemente de sus perspectivas) se formarán una opinión en el momento de analizar la oferta de titulados que cuentan con una diplomatura.

Obviamente, los modelos curriculares de las instituciones estadounidenses de educación superior con vocación investigadora y que tan a menudo se presentan como hoja de ruta para la introducción de un sistema por fases de programas y títulos en Europa no siempre casan bien con la tradición europea de las relaciones entre el mundo académico y el laboral.

En las universidades estadounidenses con vocación investigadora, los programas de licenciatura están pensados a menudo para proporcionar una base de conocimientos generales, mientras que los programas de máster y profesionales abren la puerta a una posterior especialización y preparación profesional. En cambio, en muchos países europeos los titulados de primeros ciclos (normalmente en otros tipos de instituciones de educación superior) en teoría disponen de una preparación más práctica que los titulados de segundos ciclos. Por tanto, los esfuerzos para la creación de un modelo por fases de programas y títulos de educación superior en Europa deberán partir de la base de nuevos modelos curriculares.

11.7. Medidas reformadoras complementarias

Tal y como se ha mencionado, se están produciendo numerosos movimientos orientados a combinar la introducción del sistema por fases de licenciatura y máster en los programas y títulos con otras iniciativas reformadoras. Por ejemplo, merece la pena destacar el esfuerzo por combinar la reforma estructural de los programas y títulos con las medidas de modularización de los programas, la introducción de un sistema de créditos, la convalidación y la potenciación de la educación terciaria no universitaria. Estas reformas no necesariamente están vinculadas a la introducción de un modelo por fases de programas y títulos, ya que, por ejemplo, un programa de diplomatura no necesita un sistema de créditos y, a la vez, un sistema de créditos puede resultar útil en sistemas de educación superior sin títulos de licenciatura. Sin embargo, pocas veces se plantea este tipo de medidas combinadas, por el temor de que reciban la consideración de excesivamente modernas o de herra-

mientas al servicio de la europeización o la internacionalización de la educación superior.

Las ideas en torno a la implantación presentan importantes variaciones en este sentido. Determinados actores y expertos creen que, una vez visibilizada alguna perspectiva de reforma, será posible emprender otras reformas en paralelo. En cambio, otros advierten que cualquier reforma consensuada podría verse perjudicada si se emprenden otras reformas a la vez.

Por ejemplo, en Alemania se adoptó la decisión de aprobar todos los programas de licenciatura y máster a través de un sistema de convalidación creado específicamente para dichos programas y que todos los nuevos programas debían implantar un sistema de créditos. Evidentemente, esta política de reformas interconectadas no necesariamente es la única posible.

No cabe duda de que un *sistema de créditos* exige un seguimiento constante de los resultados académicos que facilite el reconocimiento de los estudios internacionales. El reciente estudio de evaluación SÓCRATES 2000, realizado por el autor de este artículo con la ayuda de otros académicos, demuestra que los estudiantes de ERASMUS solo pueden ver reconocidos un 75% de los estudios cursados en el extranjero sin carga de créditos al regresar a su universidad y un 85% de los estudios mediante transferencia de créditos. Por tanto, los sistemas de créditos se muestran como herramientas útiles de cara al reconocimiento, aunque no poseen propiedades mágicas, a diferencia de lo que a menudo se cree. El reconocimiento de créditos no es un proceso automático, sino que depende en gran medida, al igual que otros procesos de reconocimiento, de la confianza que la universidad receptora tenga en el programa de la universidad extranjera. Sin embargo, cabría también preguntarse si los titulados de un programa de licenciatura pueden experimentar más dificultades en el mercado laboral si se prescinde del tradicional énfasis germánico en los trabajos de fin de carrera y los exámenes finales y se apuesta por un sistema de evaluación continua distribuido por el conjunto de los estudios, como sucede normalmente con los sistemas de créditos.

Asimismo, podríamos preguntarnos también si la introducción de un modelo de programas por fases en Alemania se verá realmente beneficiada por un sistema de convalidación creado específicamente para tales efectos. En este sentido, la Conferencia de Rectores defendió la introducción paralela de un sistema de convalidación de esta guisa ar-

gumentando que ello permitiría cursar los nuevos programas de licenciatura y máster más rápidamente, aunque en realidad también había otro motivo importante: aprovechar la reforma estructural para avanzar en la línea de una nueva forma de reconocimiento de los programas que rebaje el poder del gobierno en la aprobación de las titulaciones. En la práctica, la introducción del sistema de convalidación se produjo a un ritmo más lento de lo que defendían sus partidarios y los debates en torno a los pros y contras de los sistemas de convalidación en comparación con otros sistemas de control de calidad eclipsan el debate central acerca de la introducción de un modelo por fases de programas y títulos.

11.8. El reto curricular

La implantación de un modelo por fases de licenciatura y máster en los programas y títulos responde principalmente a una necesidad de reforma estructural. La duración y el nivel de los programas de la Europa continental deben ser compatibles con los modelos mayoritarios fuera de Europa, aunque existe un cierto riesgo de *enfatizar excesivamente los problemas estructurales*. Además, los debates en torno a la dimensión vertical de la diversificación (un gran número de estudiantes tal vez se conforme con unos programas y títulos más «bajos» o «menos ambiciosos») están tan omnipresentes que a menudo se presta poca atención al contenido curricular de los programas de licenciatura. Los problemas iniciales que experimentó la licenciatura a finales de los ochenta y principios de los noventa, cuando se implantó en Dinamarca sin más esfuerzos curriculares, subrayan claramente la importancia de dotar a los programas de licenciatura de unos fundamentos curriculares sólidos.

En los diferentes países europeos podemos observar varios conceptos y experimentos curriculares. Los enfoques dependen del nivel de detalle de un marco curricular, de las opciones de modularización disponibles, de las similitudes o diferencias que un plan de estudios debe tener con una determinada disciplina en un país, de la importancia de enfatizar el papel de preparación para el mundo laboral de la licenciatura o bien de priorizar su condición de fase previa de un programa de máster, etc. Además, existe también un debate en torno a la conveniencia de disponer de enfoques curriculares específicos de cada país en contraste con los elementos comunes presentes en Europa o en todo el mundo.

11.9. Observaciones finales

La idea de implantar un sistema por fases de licenciatura y máster en los programas y títulos de la Europa continental nace de la voluntad de convertir Europa en un lugar más atractivo para los estudiantes de otros continentes, aunque también responde a otras preocupaciones que persiguen simplemente la mejora de la educación superior en los países europeos.

La introducción de los programas y títulos de licenciatura y máster puede dar respuesta a varias necesidades. Principalmente, la reforma debe contribuir a aumentar la flexibilidad del sistema, la diversidad, la convergencia y la estandarización a escala europea y a responder a las necesidades de la economía y la sociedad. Si analizamos el tema con mayor detenimiento observaremos que algunos de estos objetivos entran en conflicto, mientras que otros tal vez puedan alcanzarse mejor con medidas que vayan más allá de la introducción de un sistema de licenciatura y máster.

En varios países europeos se han dedicado no pocos esfuerzos a combinar otras reformas con la introducción de un sistema por fases de programas y títulos, como por ejemplo la apuesta por la modularización en la educación superior, la introducción de un sistema de créditos, la creación de un sistema de convalidación o la transformación de la educación terciaria no universitaria. Estas reformas complementarias no están necesariamente vinculadas a la introducción del sistema de licenciatura y máster, sino que se plantean a menudo como vía para dar respuesta a la internacionalización de la educación superior. En otros casos, la oportunidad de emprender reformas en un determinado sentido debe aprovecharse también para asumir otras reformas necesarias. Continuamos sin saber a ciencia cierta si las diferentes iniciativas reformadoras reportarán beneficios mutuos o bien si desembocarán en una sobrecarga que ponga en peligro la correcta implantación del nuevo sistema.

Los expertos coinciden en destacar que el éxito de la introducción del modelo de licenciatura y máster depende en gran medida de los enfoques curriculares adoptados con el nuevo esquema estructural. Es importante encontrar nuevos caminos en la encrucijada entre las apuestas por la diversidad y las presiones estandarizadoras. Se necesitan nuevas ideas para dotar a los programas de licenciatura de un contenido curricular que cumpla con la función de preparación laboral y que a la vez proporcione una base sólida para una futura especialización.

La introducción de un sistema por fases de licenciatura y máster en los programas y títulos avanza imparable en Europa, en un momento en que la diversidad de opciones curriculares en los distintos países ha perdido algo de fuelle, mientras que la apuesta por la convergencia no deja de reforzarse. Cabría analizar detenidamente si este mayor énfasis en la convergencia y la estandarización consigue aportar algo de transparencia a la diversidad o bien si se pone al servicio de un sistema de educación superior más homogéneo. Muchos elementos nos indican que un aumento de la diversidad contribuye mucho más a dar respuesta a las necesidades de los estudiantes y de la economía y la sociedad que una mayor tendencia a la estandarización y que Europa puede ganar mucho más, en términos de valor, apostando por la variedad que por la convergencia. Sin embargo, esta perspectiva no deja de tener un carácter totalmente subjetivo.

XII. PROGRAMAS Y TÍTULOS DE MÁSTER EN EUROPA: PROBLEMAS Y OPORTUNIDADES (2003)

12.1. Las estructuras del sistema de educación superior: un tema de debate recurrente

Las estructuras del sistema de educación superior figuran en lo más alto de las prioridades en los debates de las políticas educativas en las últimas cuatro décadas, tanto a escala estatal como en el ámbito de las actividades de información y consulta de los organismos supranacionales (véanse OCDE, 1972; Teichler, 1988a; Jallade, 1991; Meek *et al.*, 1996; Scott, 1996; Neave, 1997; Hennessey *et al.*, 1998; OCDE, 1998; Teichler, 2002b). La aparición de las «politécnicas» británicas, los Instituts Universitaires de Technologie (IUT) franceses y la Fachhochschulen alemana en los años sesenta y setenta se presentan a menudo como los primeros pasos visibles de la reestructuración de la educación superior en Europa en el camino hacia una educación superior de masas, del mayor énfasis en los vínculos entre educación y crecimiento económico y de los esfuerzos por garantizar la igualdad de oportunidades. Los tipos de instituciones, la duración de los programas, los tipos y los niveles de programas y títulos y también las diferencias en reputación y prestigio entre instituciones con las mismas características formales se situaron entre las principales prioridades, junto con el objetivo de consolidar una diversidad de perfiles frente a las tendencias a la estandarización y también una buena jerarquía vertical en lugar de los impulsos homogeneizadores (véase Teichler, 1988a). En conjunto, la búsqueda de más y mejores soluciones no cesó en ningún momento.

Llegados a este punto, podríamos preguntarnos tal vez por qué, todavía hoy, las estructuras del sistema de educación superior continúan marcando la agenda de los debates políticos en Europa.

- Uno de los factores que podría explicar esta importancia sería sin duda la presencia de los tres grandes actores implicados (gobiernos, la «mano invisible» del mercado de titulados, las instituciones educativas y los estudiantes) a la hora de hablar de «forma y tamaño» del sistema de educación superior. En este sentido, las estructuras constituyen una importante herramienta que los gobiernos utilizan para ejercer su control sobre el desarrollo de la educación superior.
- Las estructuras de la educación superior se interpretan muchas veces en tanto que marcos decisivos para determinar la función educativa de la educación superior, los condicionantes institucionales más visibles de las cifras de estudiantes matriculados y titulados en la educación superior y de las similitudes y diferencias entre sus competencias en lo tocante a nivel y contenido.
- Las estructuras actuales son objeto de un cuestionamiento permanente. El volumen de personas que tiene intención de estudiar varía y, con él, las motivaciones, competencias y perspectivas laborales. Asimismo, se observa también una diversificación de las expectativas y las exigencias. Las instituciones y los programas buscan sin descanso un reposicionamiento en la estructura global –circunstancia bautizada en ocasiones como «deriva académica» o «deriva aplicada» y visible también en los diferentes esfuerzos por mejorar la situación en las jerarquías basadas en la reputación. Asimismo, la tensión entre el aumento del conocimiento, por una parte, y la necesidad de mantener la duración de la educación preprofesional dentro de unos límites, por otra, reclama unas reformas curriculares periódicas que pueden traducirse a veces en cambios estructurales. En realidad, en ocasiones se han implantado reformas en determinados países que, aunque en su momento se presentaron como soluciones óptimas, finalmente cedieron también a la presión. Las estructuras buscan proporcionar unos marcos relativamente estables y duraderos que abran la puerta a la innovación curricular, pero a menudo terminan puestos en tela de juicio y, finalmente, revisados mucho antes de lo previsto.
- Por último, aunque no por ello menos importante, merece la pena subrayar que no se vislumbran por el momento soluciones mágicas. A lo largo de sucesivas décadas hemos asistido a constantes debates sobre la solución «moderna» ideal, unos de-

bates marcados por las polémicas acerca de los puntos débiles y los puntos fuertes de las tradiciones y opciones de cada país. Asimismo, se observan también disputas en torno a las prioridades políticas vinculadas a las estructuras de educación superior, como el grado de adaptación de la educación superior a las teóricas necesidades del mercado laboral frente al papel proactivo de la educación superior en relación con el mundo laboral o bien la conveniencia de apostar por una jerarquía suave o más pronunciada en materia de niveles de calidad de los programas de educación superior.

Tal y como ya se ha mencionado, los debates y la búsqueda de nuevas soluciones en relación con las estructuras del sistema de educación superior no pueden considerarse en modo alguno nuevos. El nuevo debate estructural planteado en este marco (etiquetado por muchos de los actores implicados como «Proceso de Bolonia») difiere de los anteriores en dos sentidos. En primer lugar, se hace más hincapié en el argumento de la «internacionalización de la educación superior», esto es, la necesidad de tener más en cuenta las actividades transnacionales y los factores supranacionales a la hora de buscar las mejores soluciones estructurales: «Bolonia» reclama unos objetivos multinacionales. Y en segundo lugar, porque la controversia actual está más caracterizada por la «euforia» y la «pasión» reformadora que la mayoría de debates de otras épocas: la esperanza alarga su sombra ahora que se vislumbra una solución que bien merece un importante esfuerzo reformador.

La actual euforia «pro-Bolonia» adquiere a menudo visos de un cierto dogmatismo, pues al centrar todos los esfuerzos en determinar el cumplimiento de los países y las instituciones con la teórica solución ideal (el «modelo de Bolonia») terminamos por considerar el resto de soluciones anticuadas, trasnochadas y peligrosas.

Es necesario conducirse con una cierta prudencia. La euforia política y las «grandes esperanzas» acostumbran a hacer acto de presencia, irónicamente, cuando más profunda es la incertidumbre acerca de la mejor opción, con lo que tal euforia no pasa de actuar como un grito en mitad de la noche. Además, la voluntad reformadora a menudo aparece cuando una coalición política pone sobre la mesa objetivos y políticas divergentes, una diversidad que explicaría también el corto recorrido de dichas voluntades. No podemos olvidar mencionar por último que los factores que explican el carácter efímero de determinadas opciones

estructurales desempeñarán un papel mucho menos importante en el futuro.

Esta proclama contra la tendencia a analizar las reformas actuales orientadas a una estructura consecutiva de programas de estudio en Europa desde un excesivo dogmatismo pro-Bolonia no se basa en la creencia de que el nuevo modelo sea una opción cuestionable, aunque hay que tener en cuenta:

- los diferentes objetivos que motivan el «proceso de Bolonia»;
- los problemas que los diferentes objetivos puedan afrontar de un modo diferente a través del «modelo de Bolonia»;
- el hecho de que «Bolonia» no plantea claramente un modelo estructural concreto, sino que pone sobre la mesa diferentes soluciones, aceptando que los países concretos no necesariamente deben apostar por una opción idéntica, con el objeto de preservar la diversidad cultural en Europa pese a las tendencias y políticas convergentes;
- los diferentes factores que en el pasado han contribuido a alimentar el debate y las reformas estructurales en los diferentes países europeos;
- las nuevas presiones de diversificación, que, tal y como subrayaremos más adelante, se esgrimen a menudo bajo la etiqueta de «globalización», así como las tendencias hacia la «desinstitucionalización», la «virtualización» y la fragmentación de la oferta de aprendizaje, que tal vez pongan en entredicho el papel de las etapas formativas en los programas y los títulos.

La vocación descriptiva de este análisis resulta evidente. En primer lugar, pretendemos descubrir *qué aspecto tendrán los programas* correspondientes (o similares) a la segunda etapa de los programas del «modelo de Bolonia», esto es, programas de uno o dos años posteriores a programas de tres o cuatro años, con una duración total de cinco años entre los dos programas. El objetivo es determinar qué opciones se ajustan al modelo y cuáles van más allá. En segundo lugar, nos proponemos analizar *otros elementos estructurales y de contenido* vinculados a este nuevo modelo consecutivo, como por ejemplo relacionados con el acceso y la admisión, los diferentes tipos de institución, las vocaciones curriculares y también el grado de homogeneidad y diversidad en el seno de este modelo estructural.

En este punto, no buscamos hacer especial hincapié en el grado de implantación del componente principal del modelo de Bolonia, pues la velocidad del proceso de cambio no representa un indicador válido de las posibilidades de éxito finales de la implantación.

Sin embargo, más allá de la descripción de las opciones estructurales seleccionadas y su contexto, queremos también analizar los debates surgidos a raíz del proceso de implantación, así como el abanico de opciones existentes o de nuevo cuño. De este modo pretendemos entender mejor los diferentes objetivos vinculados al proceso de Bolonia y el papel que debe desempeñar el modelo, así como los factores que continúan motivando la necesidad de buscar nuevas soluciones y de emprender constantes revisiones.

12.2. Las teóricas necesidades de «europeización», «internacionalización» y «globalización»

¿Por qué no hemos dejado de buscar soluciones estructurales comunes en la educación superior de Europa desde finales del siglo xx? ¿Qué es lo que esperamos obtener a través del modelo por fases de programas y titulaciones de Bolonia, con una duración global de hasta cinco años? A menudo los propios actores implicados aportan respuestas claras, pero una segunda mirada nos permite observar un abanico de objetivos muy variados, y no necesariamente compatibles.

Los expertos coinciden claramente en considerar que el «modelo de Bolonia» no podría haber cobrado impulso si un gran número de los implicados no hubiera coincidido en la necesidad de buscar opciones viables más allá de las fronteras nacionales. Sin embargo, los términos empleados para indicar el peso creciente de los factores supranacionales, como «europeización», «internacionalización» y «globalización», dejan entrever la presencia de *unos factores heterogéneos*. En realidad, los esfuerzos para implantar una estructura de licenciatura y máster en los programas y títulos (véanse los resúmenes de Haug, Kirstein y Knudsen, 1999; Haug y Tauch, 2001; Tauch, 2002) están vinculados al *papel cada vez más importante de los factores supranacionales* en cuatro sentidos.

En primer lugar, el proceso de Bolonia debe desembocar en una estructura de programas y títulos de orden europeo *más equiparable a los patrones dominantes fuera de Europa*. En los debates actuales acerca

de un espacio europeo de educación superior de cara al año 2010, a veces se olvida que los esfuerzos por crear un sistema consecutivo de programas y títulos en Europa nacieron de la preocupante constatación de que solo unos pocos estudiantes de otros continentes elegían centros europeos de educación superior. Por tanto, existe el convencimiento general de que una estructura de licenciatura y máster contribuirá a reforzar el atractivo de la educación superior en Europa, pues ofrecerá una estructura comparable de titulaciones. No obstante, hay que apuntar que la estructura de cinco años con dos fases planteada por el modelo de Bolonia no es una práctica habitual fuera de Europa. Además, hay que tener en cuenta que otros factores contribuyen también al escaso atractivo de los centros europeos entre los estudiantes de otros continentes, como las barreras lingüísticas, el poco énfasis en los servicios para estudiantes y en la orientación académica, así como una cierta escasez de programas doctorales visibles. Por consiguiente, las reformas en estos ámbitos podrían contribuir también a multiplicar el atractivo.

En segundo lugar, las reformas estructurales deberían facilitar la movilidad de los estudiantes y los titulados en el continente europeo, mediante un mayor reconocimiento de la trayectoria educativa previa. No obstante, no podemos olvidar que hace ya algún tiempo se alcanzó un amplio consenso en Europa en torno a la necesidad de considerar equiparables las carreras europeas con idéntico número de años, independientemente de la duración mínima necesaria de una determinada titulación. El Consejo Europeo, es decir, los jefes de gobierno de la Comunidad Europea, acordaron en diciembre de 1988 en el debate acerca del reconocimiento profesional de los estudios y los títulos que un período de tres años cursado en una institución de educación superior podía considerarse requisito suficiente para el acceso a profesiones de alta cualificación en Europa, independientemente de si los programas de cada estado fijan unas duraciones de tres, cuatro o incluso más años para la obtención del título. Asimismo, el reconocimiento en el marco del programa ERASMUS funcionó razonablemente bien partiendo de la base de que los años de estudio deben ser la principal «divisa». Con estos antecedentes, podemos afirmar que la convergencia de las estructuras de los programas y títulos no resulta imprescindible para garantizar la movilidad intraeuropea.

En tercer lugar, la búsqueda compartida de *soluciones estructurales óptimas* se considera totalmente deseable para que la educación superior pueda *responder mejor a las necesidades tecnológicas, económicas, sociales*

y culturales de Europa en su camino hacia su consolidación en tanto que entidad sociopolítica. En este contexto, cabría esperar que se produjeran debates similares con una frecuencia cada día mayor a escala supranacional, de forma similar a los debates nacionales o a las comparativas internacionales observados en el pasado. Queda por ver cómo afectarán las presiones de diversidad, estandarización y flexibilidad al «modelo de Bolonia» cuando aumente la voluntad de relativizar las tradiciones nacionales.

En cuarto lugar, las reformas estructurales en la educación superior probablemente cobrarán una gran importancia en *la adaptación de las instituciones europeas de educación superior a un mundo globalizado* (véase el resumen de los debates de Enders y Fulton, 2002). Determinados expertos (como van der Wende, 2001) argumentan que los factores globalizadores pueden traducirse en realidad en un mayor énfasis en la competitividad y en la búsqueda de soluciones propias de cada institución y cada programa en un marco presidido por una mayor diversidad educativa. De ello se desprende que las similitudes estructurales, como entre tipos de instituciones, duraciones de programas o tipos de programas y títulos, pueden *perder importancia a la hora de determinar tipos o niveles comparables, similares o idénticos de educación*, mientras que las pequeñas distinciones entre instituciones y programas formalmente idénticos pueden ver reforzado su papel y convertirse en última instancia en obstáculos para la movilidad y el reconocimiento. En este escenario, muchas de las esperanzas depositadas en el proceso de Bolonia terminarían por desvanecerse.

Por consiguiente, un primer resumen de estas reflexiones deja entrever la aparición de un escenario paradójico: por una parte, planteamos que los esfuerzos por introducir una estructura de programas y títulos de licenciatura y máster nunca habría cobrado impulso si la «internacionalización» no se hubiera convertido en objetivo prioritario de la educación superior. Sin embargo, por otra parte, tenemos *motivos para dudar de que la introducción de un modelo de licenciatura y máster pueda resultar positivo en algunos de los aspectos vinculados a la internacionalización*, tal y como sostienen muchos de los partidarios del proceso de Bolonia.

No obstante, parece claro que los efectos de la introducción de un programa por fases de licenciatura y máster en el atractivo de Europa como lugar de estudio entre estudiantes no europeos, en el reconocimiento de los estudios previos entre estudiantes desplazados y titulados

Europeos y en la importancia de las pequeñas diferencias de contenido y nivel solo serán visibles en el futuro. Por el momento, no podemos extraer conclusiones válidas.

Pese a lo expuesto, unos años después de la Declaración de Bolonia podemos arriesgarnos a dibujar un resumen preliminar de las reformas desde otra perspectiva. Y es que podemos constatar ya que los nuevos esquemas de programas y títulos de Europa apuntan hacia un nuevo equilibrio entre las presiones y expectativas más encontradas que en el pasado aparecieron a escala nacional. Por ello, optaremos de momento por dejar a un lado los debates sobre la «internacionalización» para centrarnos en los problemas y potencialidades reales de la nueva estructura de programas y títulos en lo que respecta a las funciones que la educación superior debe desempeñar en la sociedad –independientemente de si partimos de la base de que vivimos todavía en una «sociedad» nacional con una interacción más frecuente con las sociedades vecinas o bien si nos hallamos ya en el escenario de una «sociedad» europea.

12.3. Principios clave de la estructura consecutiva de programas y títulos

La introducción de una estructura consecutiva de programas y títulos de educación superior acarrea dos efectos indiscutibles en el contexto europeo, dominado por programas de ciclos largos en las universidades y de ciclos cortos en otras instituciones de educación superior regidas por planteamientos curriculares diferentes:

- La consideración de los programas y títulos de ciclo corto mejora gracias a la introducción del «modelo de Bolonia».
- La duración de los estudios se convierte (incluso más que en el pasado) en el criterio individual más importante a la hora de determinar el valor de un programa o un título. Y también en el sentido opuesto: la distinción en función de tipo de institución o programa pierde una parte de su tradicional importancia.

En relación con el primer punto, en algunos países europeos muchos actores y expertos abogaron en el pasado por un aumento importante de las matriculaciones en los *programas de estudios cortos y con una vocación más aplicada* para dar respuesta al crecimiento de las matriculacio-

nes y de la diversidad de los estudiantes en lo relativo a motivaciones, competencias y perspectivas laborales. La preocupación por el aumento de costes y por la creciente importancia de la formación continua sirvieron como argumentos adicionales. No obstante, en la mayor parte de los países los programas universitarios de primer ciclo no gozaron de una gran popularidad, por el temor entre muchos estudiantes de que estas opciones pudieran desembocar en una vía muerta, por lo que las instituciones «no universitarias» de educación superior mostraron síntomas visibles de una «deriva académica». En este contexto, no fue hasta hace relativamente poco que las presiones «internacionales» finalmente contribuyeron a la «victoria» de los argumentos a favor de una estructura por fases de programas y títulos, que no logró materializarse en el pasado en los debates de orden nacional. Ahora, los programas y títulos de primer ciclo son ya una realidad en todas las instituciones de educación superior, lo que contribuye enormemente a reforzar el estatus de los programas y títulos de educación superior de primer ciclo en el continente europeo (véase también Teichler 2001a).

En cuanto a la importancia de la *duración de los estudios*, debemos recordar que la educación superior en los países europeos se caracterizó en el pasado por una diversidad estructural centrada en dos dimensiones: por una parte, *la duración de los estudios y los niveles de los programas* y los títulos y, por otra, *los tipos de instituciones y programas* y los diferentes principios curriculares, una distinción que raras veces pudo sustraerse a las constantes polémicas acerca de si las diferencias curriculares, más allá de indicar una diversidad horizontal, podían también ser sinónimo de diferencias verticales (o, dicho de otro modo, el sector «aplicado» o «profesional» se consideraba a menudo menos exigente intelectualmente que el sector «académico»).

La duración de los estudios puede analizarse también a partir de categorías más detalladas, como el número de *créditos* (por ejemplo, 60 ECTS por año de estudio completo) o en función de la *carga lectiva de los estudios* (en Europa la norma oscila entre las 1.200 y las 1.800 horas anuales). Sin embargo, esta precisión resultaría artificial en este contexto, ya que, como norma general, al hablar sobre la comparabilidad y las equivalencias entre programas y títulos no se mide el valor de los niveles puramente en términos de créditos u horas, sino más bien en años o semestres.

Tal y como ya se indicó, la decisión de 1988 del Consejo Europeo en el sentido de considerar un período de tres años cursado en una ins-

titución de educación superior como requisito suficiente para el acceso a profesiones de alta cualificación en Europa supuso ya un gran paso adelante hacia el reconocimiento de la duración de los estudios como principal criterio de valor y, a la vez, implicó rebajar la importancia de los tipos de institución y las iniciativas curriculares. La Declaración de Bolonia de los ministros europeos de educación en 1999 hace claramente hincapié en la importancia de la duración de los estudios en tanto que principal «divisa», especialmente teniendo en cuenta que los programas de ciclo corto se implantarán en todos los tipos de institución, mientras que en muchas otras instituciones que anteriormente no ofrecían programas para alumnos de cuarto o quinto año se implantarán también programas de segundo ciclo.

La importancia real de estos cambios podrá determinarse mejor en el futuro, ya que también depende de si la licenciatura se convierte realmente en un «título definitivo» en las universidades y de cómo se materializa la diversidad curricular en los programas de licenciatura y máster.

12.4. Duración de los estudios: ¿estandarización o diversificación?

En el «proceso de Bolonia», tal y como se ha subrayado, son muchos los esfuerzos realizados para implantar una estructura consecutiva (licenciatura-máster) de programas y títulos, basada en programas de uno o dos años posteriores a programas de tres o cuatro años, con una duración total de como máximo cinco años entre los dos programas. Este modelo consecutivo fue planteado inicialmente por los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido en 1998 en la Declaración de la Sorbona («Declaración conjunta para la armonización de la arquitectura del sistema europeo de educación superior». París, La Sorbona, 25 de mayo de 1998). Este principio quedó plenamente recogido en la Declaración de Bolonia firmada en 1999 por 30 ministros de educación (Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, Bolonia, 19 de junio de 1999). La confirmación definitiva llegó con la Declaración de Praga (Rumbo al Espacio Europeo de Educación Superior: Declaración de la cumbre de ministros europeos responsables de educación superior en Praga, el 19 de mayo de 2001).

Evidentemente, el llamado «modelo de Bolonia» deja un cierto *margen a la diversidad*, tanto en lo relativo a la duración de los programas de licenciatura como a los de máster, así como, en cierto modo, al período total de estudios mínimo para acceder al segundo título. Asimismo, deja también la puerta abierta a la posibilidad de definir qué tipos de instituciones y programas se mantendrán y el grado de similitud o divergencia de los principios curriculares de los programas. Esta diversidad se ilustra perfectamente si tenemos en cuenta, por ejemplo, que tras cuatro años de estudio un estudiante puede acceder tanto a una licenciatura (programa de cuatro años) como a un máster (licenciatura de tres años y máster de un año).

En lo que respecta a la duración de los estudios, el análisis de «Master Degrees in the European Higher Education Area» (Tauch, 2002) habla de la aparición de *un cierto grado de diversidad*:

- Las opciones partidarias de programas de licenciatura de tres años son más habituales, aunque las licenciaturas más largas también son frecuentes.
- Los programas de máster pueden constar de un año, un año y medio o dos años de estudios.
- La duración total de las dos fases normalmente es de dos años, pero también se constata la presencia de programas de cuatro años, cuatro años y medio o cinco años en los que el peso de las asignaturas de máster queda algo rebajado, así como programas de seis años (más allá de disciplinas como la medicina, que constituye en sí misma una excepción).

¿Qué deparará el futuro a esta gran heterogeneidad en cuanto a la duración de los estudios? Cinco son los escenarios más previsibles:

- El escenario de la «flexibilidad»: los másteres son más o menos similares independientemente de la duración del programa o de la duración total de la suma de la licenciatura y el máster.
- El escenario de la «estructura de dos niveles»: los másteres se dividen entre másteres largos o cortos en función de si implican cuatro o cinco años de educación superior.
- El escenario de la «estandarización»: gobiernos, organismos profesionales y organismos de certificación u otros actores realizan esfuerzos para definir una duración común, obstaculizando el

reconocimiento o por lo menos incrementando el riesgo de disconformidades.

- El escenario de la «economización»: instituciones y estudiantes pueden optar también por un modelo que garantice un título lustroso en el menor tiempo posible (por ejemplo, una licenciatura en tres años y un máster con un año más, para un total de cuatro años).
- El escenario de la «obsesión por la duración»: cuando determinados programas tratan de ganar importancia exigiendo un período de estudios relativamente largo hasta el máster, la intensificación de la competencia en este sentido se traduce en un alargamiento constante de los períodos de estudio.

Sin embargo, desconocemos todavía cuál será el escenario más plausible como consecuencia de la evolución actual de los diferentes países europeos.

12.5. Planteamientos institucionales y programáticos: ¿estandarización o diversificación?

La experimentación curricular está al orden del día si hablamos de desarrollo de nuevos programas de licenciatura y máster, hecho que podría trasladarnos a un nuevo «que florezcan 1.000 flores», no solo por el inevitable período inicial de ensayo y error, sino también por la infinidad de opciones a largo plazo. Tal vez sea «el mercado», es decir, las selecciones de los estudiantes y las recompensas de las empresas, quien decida qué flores sobreviven y qué diversidad se revela finalmente como más sostenible. Sin embargo, esta perspectiva no termina de encajar con las tradiciones europeas, pues tenemos tendencia a creer en la necesidad de un *cierto grado* o incluso de un *elevado grado de estandarización* para:

- garantizar la *transparencia* para con los estudiantes y las empresas,
- salvaguardar la calidad,
- garantizar unas competencias profesionales comunes,
- *definir unos requisitos de admisión mínimos* para la función pública o para determinadas profesiones.

Por consiguiente, es probable que del inicial «que florezcan 1.000 flores» pasemos pronto a un *período de clasificación y racionalización* en función de tipos de programas de máster. Tal y como demuestra el informe de Tauch, estos expertos en clasificación y racionalización están ya activos en determinados países.

Una de las áreas de experimentación curricular tiene que ver con el papel de los programas de licenciatura y máster. Tenemos tendencia a etiquetar los programas de licenciatura estadounidense como relativamente generales y los programas de máster como altamente especializados, lo que deja en el olvido un gran número de programas de licenciatura bastante especializados y con un fuerte componente aplicado. En cambio, en la mayoría de los países de Europa estamos acostumbrados a la tradición que dicta que los titulados en programas de ciclos cortos poseen una mayor especialización o están más preparados para el mundo profesional que los titulados en ciclos relativamente largos. Si las instituciones europeas de educación superior apuestan por una licenciatura relativamente amplia y general tal vez perjudiquen las perspectivas laborales de los titulados que abandonan la educación superior una vez obtenido el título. El informe del proyecto TUNING (TUNING Educational Structure in Europe, 2002), sin embargo, indica que son muchos los experimentos curriculares que sugieren la conveniencia de apostar por un programa de licenciatura relativamente general y unos programas de máster más especializados y aplicados.

Sin duda merecería la pena desarrollar una *tipología de las relaciones entre los principios de los programas de licenciatura y máster* (véase Haug y Tauch, 2001). A continuación planteamos algunas opciones:

- Programas de máster pensados como una fase de especialización posterior a un programa de licenciatura más amplio.
- Programas de máster profesionales posteriores a programas de licenciatura más académicos.
- Programas de máster académicos posteriores a programas de licenciatura aplicados.
- Cambio a un nuevo campo de estudios de máster desde otro campo de estudio de licenciatura.
- Programas de máster de formación profesional continuada pensados como reflejo de la práctica profesional, posteriores a programas de licenciatura iniciales de diferentes características y a prácticas profesionales.

- Programas de máster interdisciplinarios posteriores a programas de licenciatura específicos.
- Programas de máster orientados a la investigación posteriores a programas de licenciatura académicos básicos.

Hasta la fecha, los experimentos han sido muchos, con diferencias muy notables en función de las disciplinas. No obstante, en este caso debemos plantearnos de nuevo la pregunta de si tal variedad de opciones resulta deseable o bien si sería preferible disponer de un menor número de posibilidades. Antes de pensar en una respuesta, debemos tener en cuenta el posible conflicto que plantea el hecho de que una solución ideal para un estudiante de máster tras obtener una licenciatura tal vez no lo sea para un estudiante que desee introducirse en el mundo del trabajo tras obtener un máster.

El informe sobre los programas y títulos elaborado por Tauch (2002) deja entrever que muchos actores implicados están más preocupados por encontrar unos principios curriculares de los programas de máster que por la definición de los papeles de los propios programas de licenciatura y máster. En este contexto, observamos no pocas controversias en torno al énfasis aplicado de los programas de máster. La distinción entre las facultades «académicas» y las «escuelas profesionales» de Estados Unidos y otras diferenciaciones de similar guisa en el universo formativo del Reino Unido han dejado huella en los debates de los países centroeuropeos, aunque también hay otros factores importantes. En Europa existen diferentes opiniones en torno a la conveniencia de que las instituciones de educación superior de vocación aplicada consideradas tradicionalmente instituciones «no universitarias» ofrezcan programas de máster, así como acerca de la necesidad de considerar dichos programas al mismo nivel que los programas universitarios.

El término *profesional* utilizado en Europa en este terreno va asociado a diferentes significados:

- Un elevado grado de especialización en contraste con un programa más amplio o general.
- Una definición de campo de estudio diferente de una disciplina con una serie de teorías y métodos en común.
- Un terreno cuyos titulados acceden mayoritariamente a su categoría laboral correspondiente.

- Un programa pensado para estimular la resolución profesional de problemas y los conocimientos directamente aplicables a la práctica profesional.
- Un programa sin mayor énfasis en la transmisión de los fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para adentrarse en la investigación.

Esta variedad de opciones no responde únicamente a un conflicto semántico. Tal y como ilustra el informe de Tauch (2002), la asimilación de la idea de los «programas profesionales» puede acarrear implicaciones importantes desde la óptica de los requisitos de acceso, el valor del título en el mercado laboral (por ejemplo, para acceder a las profesiones más cualificadas del sector público) y la preparación para el acceso a programas de doctorado. En este sentido, cabría la posibilidad de argumentar que los programas deberían definir de forma más clara su concepto de «profesional», pues de este modo podrían adoptarse unas decisiones más coherentes en lo relativo a requisitos de acceso, nivel de calidad o acceso a programas de doctorado, por ejemplo. Sin embargo, somos conscientes también de que nos movemos en un terreno abonado en el pasado a la confusión deliberada, amparada en la batalla por subir de categoría entre el sector tradicional «no universitario» y las universidades. Por tanto, tenemos que asumir que cualquier llamada a la transparencia conceptual puede verse ensombrecida por la diversidad real de interpretaciones y por unos intereses creados que (de forma deliberada o no) perpetúan un estado de cosas definido según algunos con la etiqueta de «diversidad» y considerado por otros como simple «confusión».

12.6. La estructura de licenciatura y máster: ¿fases o división?

El debate público en torno al «proceso de Bolonia», la introducción de un modelo por fases de programas y títulos de licenciatura y máster, acostumbra a percibirse como el auténtico núcleo de la reforma. Así:

- Los programas de licenciatura y máster no se contemplan como opciones diferenciadas y divididas, sino que se hace hincapié en la *opción de transición* de una fase a la siguiente y en los *elementos*

comunes de una fase inicial y de las posteriores etapas de docencia y aprendizaje.

- Por lo general, se presta poca atención a los *estudios de doctorado* y a las relaciones entre los estudios de máster y los de doctorado.

Este énfasis en un modelo por fases no debería sorprendernos, si nos fijamos en los cambios que un modelo de licenciatura y máster puede desencadenar en los programas universitarios tradicionalmente más largos del continente europeo. El modelo de licenciatura y máster divide los programas largos en fases, la primera de las cuales concluye con un título que (en la terminología estadounidense) posee una función a la vez «definitiva» y «transitoria». En el terreno de los valores académicos, claro está, la función «transitoria» es más valiosa que la función «definitiva». Podríamos pensar que las universidades europeas tienen más posibilidades de apuntarse al «proceso de Bolonia» si contemplan la introducción de los programas y títulos de licenciatura y máster más como la introducción de un sistema por fases que como la apuesta por una división clara entre dos tipos de programas y títulos.

Determinados expertos han apuntado que los programas de educación superior de Estados Unidos y el Reino Unido no se aproximan tanto al sistema por fases planteado por el modelo de Bolonia. En Estados Unidos, predominaba la noción de una división clara entre la idea de «ir a la facultad», por una parte, y los «estudios de tercer ciclo», con unas diferencias menos visibles entre los estudios de máster y los doctorados que las existentes entre una licenciatura y un máster, así como los estudios en «escuelas profesionales». En el Reino Unido, los estudios de posgrado gozaban antaño de una reputación incluso mejor que los de Estados Unidos y la formación profesional reglada posterior a la licenciatura se situaba más a menudo fuera de la universidad en el Reino Unido que en Estados Unidos.

Recuperando de nuevo el modelo de Bolonia, la idea de *modelo por fases* va mucho más allá de la terminología:

- En Estados Unidos, la formación de grado tiene mucho que ver con la responsabilidad de los profesores, la orientación, la responsabilidad institucional *in loco parentis* y el énfasis en la personalidad general, mientras que la formación de posgrado se dirige al estudiante maduro y responsable y se centra en un estudio académica o profesionalmente exigente. En cambio, a la hora de

introducir el modelo de Bolonia, *los papeles de los profesores y los alumnos y los estilos de docencia y aprendizaje* adoptan formas diferentes en función de las etapas.

- En la formación de grado en Estados Unidos, tanto la selección de los estudiantes como su financiación hacen especial hincapié en la igualdad de oportunidades, apostando incluso por la discriminación positiva, mientras que el acceso a los estudios de posgrado se basa exclusivamente en la meritocracia, sin ayudas a los estudiantes (véase Ward, 2002). Al implantar el modelo de Bolonia, comprobamos de nuevo que esta distinción no se hace visible. La selección de los estudiantes de los programas de licenciatura apenas contempla medidas de discriminación positiva y son muchos todavía los países europeos que ofrecen ayudas a los estudiantes sin tener en cuenta los méritos.
- En Estados Unidos, los estudiantes que aspiran a cursar estudios de máster y doctorado normalmente deben pasar por el proceso habitual de estudio y obtención de una licenciatura. Sin embargo, las fronteras son menos nítidas en lo que respecta a la transición entre los programas de máster y los doctorados. En cambio, con la implantación del modelo de Bolonia en Europa, observamos muchas medidas de cara al último año de los estudios de licenciatura para los futuros estudiantes de máster, con lo que se *difuminan las divisiones entre el programa de licenciatura y el máster*. No obstante, en Europa no existe tanto debate acerca de la necesidad de suavizar la división entre el programa de máster y la fase doctoral.
- En Estados Unidos, los estudios de máster los imparten normalmente escuelas de posgrado y escuelas profesionales, es decir, divisiones de las instituciones de educación superior con una «vida» relativamente propia en relación con los centros responsables de la formación de grado. De este modo, la implicación de los profesores también puede variar entre el grado y el posgrado, así como las horas de docencia semanales y la vocación investigadora. Hasta la fecha, *no observamos esta clase de separación en la mayoría de las instituciones europeas de educación superior*, sino simplemente diferencias graduales en la implicación de los profesores en los programas de máster y, a lo sumo, ligeras diferencias en cuanto a carga lectiva.

Merecería la pena analizar si en Europa se mantendrá una relación más estrecha que actualmente en Estados Unidos entre las condiciones, la oferta docente y las actividades reales de los estudios de licenciatura y máster. La incógnita es saber si los gobiernos optarán por aumentar la presión por una separación más clara con la idea de ahorrar costes en la formación de grado y si los académicos preferirán unas diferencias más marcadas en términos de condiciones y privilegios una vez que las universidades europeas hayan completado la transición al modelo de Bolonia.

El debate en torno a las fases de los programas y los títulos en contraposición con una visión diferenciada de la formación de grado y posgrado acostumbra a venir acompañado de los interrogantes acerca de la cifra ideal y deseable de licenciados que (de forma inmediata o tras un cierto tiempo) debe realizar la transición hacia los programas de máster. Ciertos académicos y políticos sostienen que solo una minoría entre los licenciados en los sistemas de licenciatura y máster pasan a los programas de máster. En este sentido, en los países europeos no resulta extraño plantear cifras situadas en torno a un 25% como nivel más habitual y deseable (un nivel más bajo que el de Estados Unidos). Los partidarios de un nivel de cribado tan restrictivo en los programas de máster a menudo no tienen en cuenta que la proporción de titulados de máster en los grupos de edad correspondientes en los países anglosajones coincide prácticamente con la proporción de titulados en programas universitarios largos en la Europa continental (véase OCDE, 2001). Asimismo, la inmensa mayoría de licenciados en universidades estadounidenses con vocación investigadora emprenden estudios de posgrado. Si partimos de la base de que la interacción internacional debe traducirse en una mayor convergencia de los sistemas de educación superior, una de las consecuencias más probables puede ser que la mayoría de los países europeos, como Francia o Alemania, modifiquen los principales componentes de sus estudios aplicados para convertirlos en programas orientados a la obtención de una licenciatura.

En contraste con las voces que reclaman unos exigentes requisitos de acceso a los programas de máster, determinadas instituciones y programas recorren un camino aparentemente opuesto. En estos casos, se admiten incluso estudiantes que no están en posesión de una licenciatura, sino de otra titulación de educación terciaria (programa de primer ciclo o programa aplicado sin posibilidades de transformarse en licenciatura). En algunos casos, se introducen ciclos puente para preparar a los estudiantes para afrontar las exigencias del programa. Merece la

pena analizar si el acceso a los programas de máster a través de itinerarios convencionales se define a partir de decisiones individualizadas, de normas generales aplicadas a los programas concretos, de legislaciones estatales en relación con determinados tipos de programas de máster o disciplinas o bien de legislaciones estatales relativas a todos los programas de máster. Asimismo, también merecería la pena observar si la proporción real de estudiantes de máster admitidos de este modo es insignificante o considerable.

12.7. Otras reformas en el marco del proceso de bolonia

La introducción de un modelo consecutivo de programas y títulos, centrado principalmente en los programas de licenciatura y máster, encarna sin duda el espíritu de la reforma planteada en la Declaración de la Sorbona de 1998 y en la Declaración de Bolonia de 1999. Sin embargo, estos elementos no son los únicos, pues en los últimos tiempos se ha insistido más en la evolución hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, a medida que la lista de prioridades ha ido creciendo.

Determinados expertos consideran que los temas adicionales planteados en las declaraciones y comunicados de los ministros contribuyen a reforzar la implantación de la estructura consecutiva de programas y títulos. La difusión de los sistemas de créditos, la introducción del suplemento al diploma y el mayor énfasis en las medidas de «garantía de calidad» son algunos de los argumentos más habitualmente esgrimidos en este contexto. Sin embargo, no abordaremos ahora estos temas, pues no forman parte de la «lógica» de la estructura consecutiva de programas y títulos. La consolidación de la importancia de la «garantía de calidad» es una constante en las dos últimas décadas, la introducción del suplemento al diploma se planteó por primera vez en 1988, mientras que el proyecto piloto de ECTS en el marco del programa ERASMUS empezó en 1989. Todas estas reformas gozaron de su importancia, independientemente de si los programas de estudio se organizaban en ciclos largos, cortos o por etapas. Y, a la inversa, también habría resultado factible introducir la estructura por etapas de programas y títulos sin necesidad de recurrir a los créditos, los suplementos al diploma ni las medidas de «garantía de calidad».

Asimismo, debemos ser conscientes de que estos mecanismos de reforma parten de postulados diferentes en lo relativo al Espacio Europeo

de Educación Superior. A menudo se defiende la apuesta por el sistema de créditos como vía para establecer unos elementos formales idénticos (en este caso en cuanto al período de estudios) que garanticen el reconocimiento. Dichos argumentos se basan en un enfoque estandarizador. En cambio, la propuesta de introducción del suplemento al diploma se fundamenta en la creencia de que la diversidad de programas y de resultados de los estudiantes se halla en pleno proceso de expansión. Así, los suplementos al diploma actúan como una declaración pública del contenido del programa y de los conocimientos individuales (véase Berg y Teichler, 1988).

12.8. Conclusiones

Los acalorados debates, experimentos reformadores y procesos graduales de reajuste relacionados con las estructuras de las instituciones y programas europeos de educación superior observados desde los años sesenta cobraron un especial protagonismo a raíz del llamado *proceso de Bolonia*. El renovado énfasis en los diferentes aspectos de la «internacionalización» desembocó en un acuerdo entre ministros de educación y muchos otros actores e implicados en torno a la necesidad de un sistema consecutivo, esto es, una estructura por fases de programas y títulos (la estructura de licenciatura y máster) como modelo convergente a escala europea. En la Declaración de Bolonia de los ministros europeos de educación de 1999 se sugirió una primera etapa de tres o cuatro años y una segunda etapa de uno o dos años, con una duración total de no más de cinco años. Este «modelo de Bolonia» está llamado a convertirse en el modelo de referencia de los programas y títulos del Espacio Europeo de Educación Superior, un objetivo que debía convertirse en una realidad en el año 2010.

Parece claro que son varios los argumentos vinculados a la «internacionalización» que contribuyeron a estimular la apuesta por una estructura convergente de programas y títulos en Europa. Sin embargo, un análisis más detallado nos muestra que los aspectos de la internacionalización de la educación superior abordados podrían haberse traducido en posturas diferentes acerca de las instituciones, los programas y los títulos más adecuados y que parece poco probable que el modelo de Bolonia pueda responder del mismo modo a los diferentes objetivos, a diferencia de lo que se preveía inicialmente. A pesar de estas reservas,

el modelo de Bolonia, entendido como la introducción de un sistema por fases de licenciatura y máster, se ha granjeado una popularidad tan visible y ha desencadenado tal cantidad de reformas que nada nos hace pensar que el movimiento reformador pueda convertirse en un simple esqueleto estructural. La realidad nos permite afirmar que la educación superior europea asumirá como modelo dominante en unos pocos años un esquema de programas y títulos de licenciatura y máster.

Los dos principales efectos de esta reforma son especialmente visibles. En primer lugar, la obtención de un primer título tras un programa lectivo relativamente corto acarrea sin duda un aumento de estatus. Además, el hecho de que se trate de un título normal en el marco de una universidad y no de un título de otras instituciones de educación superior que en contadas ocasiones gozan de un reconocimiento que las equipare a las universidades representa también un paso muy positivo, aunque la inmensa mayoría de los licenciados universitarios (pero no todos) se matricule en programas de máster. En segundo lugar, el modelo de Bolonia subraya, más que nunca antes en Europa, que la duración de los estudios debe convertirse en el criterio estructural más importante en lo tocante al valor académico y profesional de los estudios. Al considerar la duración de los estudios como «unidad de medida», el peso relativo de los tipos de instituciones y programas no puede más que reducirse.

No obstante, podemos constatar que las reformas implantadas en la línea del modelo de Bolonia presentan importantes variaciones en función de los países, las instituciones, las disciplinas y los programas concretos. Así, los enfoques varían principalmente en tres sentidos:

- En función de si los programas de licenciatura y máster se consideran *fases ligeramente diferentes* de un modelo consecutivo o bien *esferas de aprendizaje totalmente distintas*.
- En relación con los *años de estudio* necesarios para la obtención de una licenciatura, un máster y los dos títulos juntos.
- En relación con las características de los *perfiles curriculares de los programas de máster* y las relaciones de los principios curriculares en los niveles de la licenciatura y el máster.

A la hora de comentar las diferentes opciones, podríamos hacerlo en función de si apostamos por una idea de convergencia europea o bien por una diversidad intraeuropea en el ámbito de los estados y las regio-

nes. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la introducción de una estructura de licenciatura y máster en los programas y títulos de educación superior se presentó principalmente como vía para facilitar la comparación internacional de los programas y los títulos y para reconocer los estudios y los títulos en el continente europeo y potenciar así la movilidad de los estudiantes y los titulados. Por consiguiente, parece razonable analizar si las estructuras emergentes de los programas y títulos de educación superior pueden clasificarse en una escala de homogeneidad/heterogeneidad y qué implicaciones tendría de cara al reconocimiento y la movilidad. Asimismo, debemos preguntarnos también qué nivel de homogeneidad o heterogeneidad consideran deseable los actores en sus actividades reformadoras. Por último, deberíamos preguntarnos si, en el caso de que los principales actores estatales o europeos aunaran esfuerzos, y tras observar y analizar las reformas iniciales, deberían actuar para orientar las reformas hacia una homogeneidad o heterogeneidad mayor o menor de la que parecen indicar las tendencias.

Desde la perspectiva del conflicto entre homogeneidad y heterogeneidad, son tres los posibles escenarios de los programas y títulos del Espacio Europeo de Educación Superior, unos escenarios que podríamos bautizar como modelos de «estandarización», «flexibilización» y «diversificación».

Los partidarios del *modelo estandarizado* apuestan por un número limitado de niveles «verticales» de programas y títulos, así como por un número limitado de perfiles «horizontales» de programas y títulos en cada nivel, con unas mismas características estructurales y con similares niveles de contenidos y calidad en cada nivel y perfil curricular. De este modo resultaría más fácil garantizar una elevada transparencia en el conjunto del sistema, el reconocimiento de los estudios previos de los estudiantes y los titulados desplazados y la posibilidad de disponer de unos resultados similares en cada uno de los niveles y perfiles. Esta voluntad de estandarización fue la que marcó, por ejemplo, la práctica del sector público alemán a la hora de seleccionar candidatos a profesores y profesionales administrativos de las diferentes universidades en función de las notas obtenidas en los exámenes finales.

Estos principios estandarizadores coparon la mayoría de los debates europeos sobre el modelo de Bolonia y las reformas vinculadas al mismo, una realidad visible también en las notables expectativas depositadas en los sistemas de créditos para reconocer los estudios previos de los estudiantes desplazados.

Los defensores del *modelo flexibilizador* apuestan también por un número limitado de niveles y perfiles en la educación superior, aunque aceptan también una cierta variedad en los rasgos estructurales, además de partir de la base de una cierta diversidad en cuanto al contenido y la calidad de las competencias adquiridas por los estudiantes de un mismo nivel y perfil. Así, consideran perfectamente normal un cierto grado de variación en un determinado campo, perfil curricular y nivel educativo. La sociedad, por lo general, no reclama medidas más específicas y es posible cultivar un cierto nivel de confianza en la comparabilidad de los programas y las competencias de estudiantes y graduados, una confianza que deviene un factor muy deseable en un contexto de movilidad, pues se valora la posibilidad de aprender de la diversidad y de contar con una combinación creativa de estudiantes y titulados, buscando más bien una serie de competencias comparables y no tanto un elevado nivel de similitud.

Por último, los partidarios de la *diversificación* consideran que el aumento de las matriculaciones de estudiantes, las necesidades de la sociedad del conocimiento, la globalización de la educación superior y el aumento de la competencia entre instituciones se traducen en un incremento de la diversidad, en lo relativo a niveles de calidad y perfiles de contenido. Los elementos estructurales comunes, como los niveles de los programas y los títulos o los sistemas de créditos, ayudan a no perderse del todo en la jungla de la diversidad, y también contribuyen a facilitar el reconocimiento de los estudiantes y titulados situados en la misma categoría dentro del sistema diversificado. Asimismo, las clasificaciones y las redes de instituciones de educación superior (de forma similar a las marcas de coches y las clasificaciones de coches en función de su potencia) determinan los espacios comunes que pueden abrir la puerta al reconocimiento, la transferencia y la movilidad.

La mayor parte de los partidarios del modelo de Bolonia en tanto que modelo consecutivo de programas y títulos visualiza aparentemente un término medio entre la estandarización y la flexibilización. Sin embargo, interrogados acerca del futuro de la educación superior, estas mismas personas a menudo consideran que el aumento de la confianza, la competencia y la diversidad, agrupados a veces bajo el paraguas de la «globalización», representa una perspectiva muy probable. Por ello, muchos expertos plantean que la filosofía en la que se basa el proceso de Bolonia es desfasada y poco realista. No obstante, la Declaración de Bolonia y los documentos relacionados nacen en teoría de la

creencia de que el futuro de la educación superior no depende exclusivamente de factores de crecimiento, sino también en cierta medida de políticas diseñadas con criterio. Así, los actores de los estados y del conjunto de Europa deberán sin duda valorar si apuestan por marcos que determinen una duración de los estudios homogénea o heterogénea, si los principios curriculares se consideran adecuados o perjudiciales y qué vinculación deben tener los programas de máster con los programas de licenciatura.

Estas decisiones no pueden fundamentarse exclusivamente en consideraciones de orden pragmático, ni pueden dejarse en manos de los esfuerzos por definir marcos de cualificaciones o competencias, ya que el abanico de cualificaciones y competencias valorado depende de si se opta por un grado u otro de homogeneidad o de diversidad. El objetivo, pues, debe ser visualizar los pros y los contras de la homogeneidad y la diversidad de los programas de educación superior y definir los baremos que deben caracterizar el Espacio Europeo de Educación Superior.

XIII. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE BOLONIA (2006)¹

13.1. Una gran cantidad de expectativas

Cuando los esfuerzos por iniciar una reforma en la educación superior se convierten en «movimientos», suele surgir una gran cantidad de expectativas. Este es el caso del proceso de Bolonia, relacionado con un amplísimo abanico de expectativas.

El núcleo del proceso de Bolonia, es decir, el programa de reforma, es muy sencillo. El principal objetivo es introducir una *estructura por fases de programas de estudio y títulos*. La fase más o menos estructurada de cualificación para un título de doctorado se considera una tercera fase de estudio en el proceso de Bolonia. La introducción de un sistema de programas y títulos por fases en más de cuarenta países europeos pretende mejorar la compatibilidad y la comparabilidad de los distintos sistemas de educación superior. Durante la primera década del tercer milenio, está previsto implantar en Europa un sistema de licenciaturas «fácilmente comparables y comprensibles» para «crear un Espacio Europeo de Educación Superior».

La Declaración de Bolonia del 19 de junio de 1999 plantea otros objetivos prácticos, aunque no de la misma importancia. Merece la pena destacar dos de estos objetivos:

- La transparencia y la probabilidad de reconocimiento deberían aumentar con la publicación de los *suplementos al diploma* –explicaciones de los certificados de licenciaturas comprensibles en cualquier país– y con la introducción de los *créditos* para calcular

1. Coautora: Barbara M. Kehm.

las asignaturas y las fases cursadas en un programa de estudio determinado.

- Los países europeos deberían cooperar para continuar desarrollando medidas de *garantía de la calidad*.

No obstante, los objetivos básicos de este nuevo «movimiento» de reforma van mucho más allá de estas dos ideas. Elaborar una lista de los objetivos o los resultados esperados del proceso de Bolonia no es tarea fácil. Los principales documentos (la mayoría documentados en HRK Service-Stelle Bologna 2004) dan pie a distintas interpretaciones, mientras que las conferencias vinculadas, más o menos oficiales, destinadas a analizar las experiencias del proceso de implantación y a continuar desarrollando el programa de reforma, han contribuido parcialmente a precisar los objetivos, pero, por otra parte, también los han multiplicado y suavizado. Las conferencias de seguimiento tienen que lidiar con la carga que supone la expectativa de *enunciar un conjunto más amplio de objetivos y medidas para la reforma de la educación superior*, es decir, todo lo que se considera positivo e importante, e incluirlos como un punto más de la declaración correspondiente.

De acuerdo con las decisiones, recomendaciones y consultas, las reformas de Bolonia deberían traducirse en cuatro efectos:

- aumentar el *atractivo internacional* y la competitividad de las universidades europeas,
- facilitar la movilidad de los estudiantes dentro de Europa,
- garantizar una *oferta de estudios totalmente transparente, flexible y diferenciada* que permita mejorar el atractivo de los programas de estudios de menor duración,
- desencadenar reformas académicas en cuyo marco las *cualificaciones «relevantes para el mercado laboral»* se fomenten con más empeño y se tengan especialmente en consideración a la hora de diseñar los programas para las licenciaturas universitarias.

Los documentos básicos del proceso de Bolonia hacen especial énfasis en la necesidad de disponer de un «Espacio Europeo de Educación Superior» antes del año 2010. Los esfuerzos políticos en materia de educación superior tienen como objetivo la implementación de una estructura convergente de programas de estudios y licenciaturas antes de 2010, además de otras medidas complementarias. Por lo tanto, el año

2005 se consideró oportuno para hacer balance de la situación buscando respuestas para las preguntas que se incluyen a continuación:

- *Estado de la implantación:* ¿En qué medida se sostienen debates políticos abiertos y seguramente polémicos para discutir las intenciones de reforma –especialmente un sistema de programas de estudio y licenciaturas por niveles– y hasta qué punto son aceptadas por la mayoría de actores principales de los sistemas de educación superior respectivos? ¿Hasta qué punto se ha introducido un sistema por fases de programas y títulos? ¿Se han implantado medidas complementarias?
- *Aplicación o modificación del programa de reforma:* ¿En qué medida se han mantenido estables los objetivos de trabajo durante el proceso de implantación o hasta qué punto se han puntualizado o modificado? ¿Qué grado de convergencia o divergencia presenta el desarrollo de la nueva estructura de programas y licenciaturas en cada país? ¿Hasta qué punto las estructuras de los programas de estudios y licenciaturas que se están desarrollando en Europa están unificadas, son «convergentes» o incluso heterogéneas? ¿Qué tipo de escenario se está dibujando en la evolución hacia un sistema convergente en relación con el grado de heterogeneidad aceptable y qué se puede apreciar más allá de este escenario? ¿Hasta qué punto las medidas complementarias se desarrollan de un modo unificado o diverso?
- *Efectos del programa de reforma:* ¿En qué medida se cumplen las expectativas relacionadas con la introducción de una estructura de programas de estudio y títulos por niveles y, en particular, con el aumento de la movilidad de los estudiantes dentro de Europa, la mejora del atractivo internacional de las instituciones de educación superior europeas, el incremento de la transparencia, la flexibilidad y la eficiencia de los itinerarios de estudio y la evolución de las reformas curriculares para fomentar las cualificaciones más importantes de los estudiantes de cara al mercado laboral?

Hasta el momento se han llevado a cabo una gran cantidad de análisis sistemáticos sobre el proceso de Bolonia y todavía son más numerosos los trabajos de actores y expertos independientes que han intentado resumir sus impresiones sobre este tema. No obstante, hay que

destacar dos estudios sistemáticos publicados en 2005 que permiten realizar una evaluación global de la situación:

- En el estudio «Tendencias IV: Puesta en práctica de las reformas de Bolonia por parte de las universidades», encargado por la Asociación Europea de Universidades, Sybille Reichert y Christian Tauch (2005) analizan la situación. Además de un análisis de varios informes, una encuesta entre conferencias de rectores de los distintos países y conversaciones con varios expertos, el estudio se basa en estudios de caso realizados en 62 universidades, cuyas iniciativas de reforma han sido observadas y analizadas en visitas de campo. El estudio es una continuación de las series de ejercicios de evaluación que se han llevado a cabo después de la consulta entre los ministros europeos de educación, los representantes de las instituciones de educación superior y la Comisión Europea, que financia los estudios (Haug, Kirstein y Knudsen, 1999; Haug y Tauch, 2001; Reichert y Tauch, 2003b). En este contexto, el estudio Tendencias III se puede considerar una evaluación cuantitativa del proceso de introducción hasta el año 2002.
- Miembros del Centro de Investigación sobre la Educación Superior y el Empleo de la Universidad de Kassel (Alesi *et al.*, 2005) han analizado la introducción de programas de licenciatura y máster en distintos países europeos. En este estudio comparativo, financiado por el Ministerio de Educación e Investigación de la República Federal de Alemania, y en el cual cooperaron varios expertos nacionales, se comparan los avances realizados en Austria, Francia, Hungría, los Países Bajos y Noruega con la evolución de Alemania. Por otro lado, también se analiza el tratamiento de este proceso de reforma europeo en el Reino Unido en los casos en los que ya existían programas de licenciatura y máster. El estudio se basa en el análisis de documentos y entrevistas con distintos expertos y actores, y fue precedido por un estudio cuantitativo sobre el proceso de introducción en Alemania (Schwarz-Hahn y Rehburg, 2004).

En este trabajo, los autores intentarán analizar los avances del proceso de Bolonia y determinar qué efectos o impactos se pueden detectar realizando un segundo análisis de los dos estudios mencionados an-

teriormente, así como otros estudios de los autores sobre la diferenciación estructural de los sistemas de educación superior (Teichler 2005b, 2005c).

13.2. Situación de la implantación y aceptación

En el informe Tendencias III de 2003, los autores determinan que las reformas de Bolonia «todavía no han llegado a la mayoría de los representantes de las bases de la educación superior que deberían implantarlas y proporcionarles un significado concreto» (Reichert y Tauch 2003b, pág. 7). A pesar de que, en ese momento, la idea de introducir un sistema de fases similares de programas de estudio y títulos ya había sido aceptada por los gobiernos nacionales, los responsables políticos de la educación superior y los líderes de las instituciones de educación superior, estas intenciones de reforma solo habían sido aceptadas parcialmente por los responsables de la educación y la investigación, los estudiantes y, en algunos países, los representantes del sistema de empleo. Para algunos, se trataba de ideas desconocidas o sobre las cuales tenían muy poca información, para otros eran poco importantes, mientras que algunos mostraban escepticismo, rechazo o una voluntad de reforma que apuntaban a otra dirección.

Sin embargo, en la conclusión de los dos estudios de evaluación realizados en 2005 se menciona que, en 2004, la introducción en toda Europa de una estructura convergente por fases de programas de estudio y títulos *goza de una amplia aceptación*. En el informe Tendencias IV los autores incluyen la siguiente observación: «Las conclusiones sobre las actitudes ante la reforma en las universidades difieren radicalmente de las opiniones de los líderes institucionales hace solo dos años [...] La aceptación general de la necesidad de introducir las reformas parece haberse generalizado en las universidades. De hecho, muchas instituciones han realizado grandes esfuerzos para «interiorizar» el proceso de reforma incorporando distintos puntos del proceso de Bolonia en sus propias estrategias y actividades institucionales» (*ibid.* pág. 6). En el estudio comparativo destaca la siguiente evaluación: «El estado de ánimo general en relación con la introducción de una estructura de estudios por fases puede considerarse de «optimismo provisional» (Alessi *et al.*, 2005, pág. I)». En cuanto a la situación en Alemania, el estudio destaca que al principio del proceso de Bolonia existía una «gran variedad»

de opiniones entre los actores y las personas afectadas, opiniones que podían ser «muy positivas o muy negativas». Con el paso del tiempo la aceptación ha aumentado notoriamente, aunque todavía persisten las opiniones críticas, especialmente entre los profesores académicos y algunos representantes de los sistemas de empleo (*ibid.*, pág. III, IV).

Estos resultados indican que, en el año 2004, en Europa ya no se discutía sobre la «posibilidad de aceptar» la agenda de reformas de Bolonia, sino sobre «en qué medida» y «cómo» se podía implantar la reforma, qué impacto se podía esperar y qué efectos se querían obtener. Las opiniones continuaban siendo muy distintas, desde las más entusiastas hasta las más escépticas, pero ya no se dudaba de que una estructura convergente de estudios por fases se convertiría en una realidad.

En el marco del estudio Tendencias III (publicado en 2003), se envió un cuestionario por escrito a 1.800 instituciones de educación superior de los países europeos que participaban en el proceso de Bolonia. El porcentaje de cuestionarios devueltos alcanzó un 45%. Entre las instituciones de educación superior que respondieron al cuestionario, un tercio ya disponía de una estructura de estudios por niveles antes de 1999; poco más de una quinta parte había aplicado la estructura por niveles durante los primeros tres años posteriores a la Declaración de Bolonia, y la mayoría de las instituciones restantes estaba planificando la implantación de esta medida (Reichert y Tauch, 2003b, pág. 48f). Además, las instituciones de educación superior de Italia, Noruega y los Países Bajos habían introducido el sistema por fases de programas de estudio y licenciaturas con especial rapidez.

Paralelamente, el estudio comparativo (Alesi *et al.*, 2005) demostró que la implantación de la estructura de licenciatura-máster casi había finalizado en 2004 en los Países Bajos y Noruega. En Austria, la nueva estructura se utilizaba en casi un 25% de todos los programas de estudio y se calculaba que para el año 2006 se aplicaría en un 50% de los programas. En cambio, en Francia se esperaba que el proceso de implementación fuera más largo y se produjera por regiones. En Hungría, la aplicación de la nueva estructura de estudios estaba programada para el año 2005, después de un largo proceso de preparación. En Alemania, el proceso de reforma se inició con lentitud pero avanzó rápidamente en 2004. Los informes nacionales oficiales indican que a principios del curso académico 2005-2006 aproximadamente el 33% de todos los programas de estudios de Alemania se habían adaptado a la nueva estructura.

13.3. Grado de unidad y convergencia estructurales

El grado de unidad y convergencia estructurales de las reformas de Bolonia es menos elevado de lo que se esperaba inicialmente. Existen algunos modelos estructurales más o menos aceptados que pueden definirse con las siguientes características:

- Los programas de licenciatura tienen una duración mínima de tres años y una duración máxima de cuatro años de estudio o 180 créditos (ECTS o equivalente).
- Los programas de máster deberían tener una duración de entre uno y dos años de estudio.
- Los programas de licenciatura y máster deberían tener una duración conjunta de entre cuatro años y medio y cinco años de estudio.
- Es aconsejable disponer de un sistema de programas de estudio y licenciaturas por niveles con una cobertura tan amplia como sea posible.
- También es aconsejable que, independientemente del tipo de institución y el énfasis del programa académico, todas las licenciaturas permitan acceder a programas de máster y todos los programas de máster permitan acceder a estudios de doctorado.

Los dos estudios que se resumen en este documento demuestran la existencia de muchas excepciones al modelo básico de 3+2 años de estudio de un programa de licenciatura seguido de un programa de máster. En algunos países, el período de estudio de un programa de licenciatura y un máster para una materia concreta es de menor duración, por ejemplo 3+1 años, mientras que para otras materias el período de estudios es más largo, por ejemplo 4+2. A pesar de la opinión generalizada de que los programas de máster de solo un año de duración cursados después de un programa de licenciatura de tres años no serán un modelo válido a largo plazo, el Reino Unido continúa exigiendo que su modelo de 3+1 se acepte como parte de una estructura europea convergente de educación superior.

En casi todos los países también existen distintas *materias que quedan excluidas* de la estructura de fases, unas excepciones que no siempre coinciden en los distintos países que participan en el proceso de Bolonia. Es muy frecuente que los estudios de medicina queden exclu-

dos de la nueva estructura. En la mayoría de países el período mínimo de estudio para esta materia es de seis años. Sin embargo, también hay otros campos, programas y materias de estudio que suelen estar regulados por el Estado que a menudo quedan fuera de la nueva estructura, como la pedagogía, el derecho o la teología.

En lo que respecta al grado de convergencia, la *diferenciación entre los tipos de instituciones de educación superior y los tipos de programas* también es un factor que hay que tener en consideración. A nivel de licenciatura, destaca un tipo de programa de estudio dominante, aunque en algunos de los países que disponen de un sistema binario de instituciones de educación superior existe una diferenciación entre los programas de licenciatura «académicos» y los «profesionales». Finlandia, los Países Bajos y Letonia son algunos ejemplos. La variación y la diferenciación todavía son más relevantes en el nivel de máster. Con frecuencia se hacen distinciones entre los programas más aplicados/profesionales y los más académicos. En el Reino Unido e Irlanda existe una distinción entre los programas de máster de «enseñanza» y de «investigación», y los programas de máster «con tesis» y «sin tesis». En otros países, los programas se dividen entre disciplinarios e interdisciplinarios o entre programas de máster consecutivos y programas de máster de educación académica continua.

Todavía no se ha elaborado ningún estudio de evaluación sobre los *programas de doctorado*, puesto que estos programas aún no se han integrado en la estructura de estudio por fases del principio del proceso de Bolonia (en el Comunicado de Berlín de 2003). No obstante, se ha detectado una primera tendencia de distinguir entre «doctorados profesionales» y «de investigación». A pesar de las diferencias continuas sobre el grado de estructura de los programas de doctorado y la situación de los que se encuentran en esta fase de cualificación (estudiantes que seguramente costean sus estudios frente a investigadores jóvenes que reciben un salario), el informe Tendencias IV subraya que «[...] las características comunes de las reformas actuales de los estudios de doctorado están más centradas en ofrecer más orientación, más asesoramiento, más integración, más formación en competencias profesionalmente relevantes y unas estructuras institucionales más claras para fomentar el intercambio y ampliar la masa crítica» (Reichert y Tauch, 2005, p. 38).

En Alemania, la *diferenciación formal entre los distintos tipos de programas de máster* (consecutivo, académico continuo e «independientes») es especialmente complicada y el proceso de acreditación debe clasificar

cada uno de los programas de estudio según estas diferenciaciones. Sin embargo, el estudio comparativo de Alesi *et al.* (2005) destaca que este tipo de clasificaciones y clasificaciones similares en función del perfil también pueden observarse principalmente –pero no exclusivamente– en los países con dos o más tipos de instituciones de educación superior. El estudio también pone de manifiesto que las reformas de Bolonia en estos países tienden a provocar una mayor superposición funcional de los tipos de instituciones y a difuminar las líneas divisorias.

13.4. Medidas y actividades adicionales

Más allá de la reforma de las estructuras de estudios y los títulos, en la Declaración de Bolonia de 1999 se nombraron explícitamente dos instrumentos que deberían contribuir a alcanzar los objetivos de reforma: el suplemento al diploma y los sistemas de créditos (comparables y compatibles con el ECTS).

Estos instrumentos se crearon con la intención de mejorar el reconocimiento de los estudios en el extranjero y facilitar la movilidad profesional. La introducción de un sistema de créditos también conlleva la recomendación de organizar un sistema de exámenes durante el curso académico de un programa de estudios para reducir el peso del examen final.

En cuanto a la introducción de un *suplemento al diploma*, el informe Tendencias IV señala que «la mayoría de instituciones de educación superior están preparadas para cumplir con la especificación de la Declaración de Berlín en virtud de la cual deberá entregarse un suplemento al diploma a todos los estudiantes que obtengan su titulación a partir de finales del año 2005» (Reichert y Tauch, 2005, pág. 23f.). En cambio, el estudio comparativo sobre la situación en siete de los países participantes en el proceso de Bolonia realizado por el Kassel Centre muestra diferencias todavía significativas en la implantación del suplemento al diploma y, por lo tanto, indica que no cabe esperar una aplicación al 100% a corto plazo (Alesi *et al.*, 2005, pág. 16-17). Según una encuesta de Eurydice (2005, pág. 24-27), casi todos los países que todavía no han introducido el suplemento al diploma estaban elaborando un corpus jurídico para su aplicación en 2005/2006.

Los estudios resumidos en este análisis muestran cierta vaguedad en la aplicación de los *sistemas de créditos*, lo cual refleja una dificultad

conceptual general. En primer lugar, la Declaración de Bolonia solo mencionó un ejemplo de un sistema de créditos, a saber, el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS, por sus siglas en inglés). No obstante, antes de la introducción del ECTS, ya se habían introducido distintos sistemas nacionales de créditos en el marco de los programas ERASMUS. Los países que cuentan con estos sistemas de créditos solo deben plantearse si es necesario volver a calcular los créditos que los estudiantes deben acumular cada año para hacerlos compatibles con el sistema ECTS. Otro de los problemas es que no existe ninguna noción unificada que determine las características que debería tener un sistema de créditos en el marco del proceso de Bolonia, más allá de contabilizar de manera poco sistemática el rendimiento académico de los estudiantes: un sistema para calcular el tiempo de aprendizaje, pero sin apenas más información (véase Schwarz y Teichler, 2000b).

El informe Tendencias IV no incluye ninguna aclaración sobre este tema, que continúa alzándose como una cuestión poco precisa (véase Schwarz y Tauch, 2005, pág. 7). El estudio comparativo realizado en Kassel destaca que los créditos acostumbra a utilizarse de manera general, como un instrumento posible, pero pone de manifiesto dos cuestiones en referencia a la compatibilidad europea de los créditos: en primer lugar, en varios de los países analizados en el estudio los exámenes finales continúan erigiéndose como principal elemento para evaluar los resultados académicos globales; en segundo lugar, las universidades británicas clasifican los créditos por niveles, en función, por ejemplo, del año de estudio de que se trate o de si son cursos introductorios o avanzados (Alesi *et al.*, 2005, pág. 15-16).

13.5. La cuestión de la «empleabilidad»

La gran cantidad de cambios relacionados con la elaboración de los programas de estudios y la organización de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de las reformas de Bolonia resulta evidente. Por otra parte, también se han detectado unas diferencias considerables a la hora de interpretar si estas actividades deben considerarse elementos más o menos oficiales del proceso de Bolonia, si son necesarias para la lógica del nuevo sistema o si simplemente se añaden a modo de complemento. Por ejemplo, en Noruega se puso en práctica un programa de reforma nacional («la reforma de calidad») vinculado de tal modo al

proceso de Bolonia que ambos procesos han quedado entrelazados y en la actualidad se consideran uno solo.

Aparte de la introducción de un sistema por niveles de programas de estudio y licenciaturas, la Declaración de Bolonia no incluye ninguna otra recomendación general para modificar la estructura de los programas de estudios. Sin embargo, una de las finalidades de la Declaración es adaptar el sistema de «licenciaturas fácilmente comparables y comprensibles» para alcanzar dos objetivos más: mejorar las cualificaciones relevantes de cara al mercado laboral y estimular la competitividad internacional del sistema de educación superior europeo. De este modo, se supone que un estudiante que haya obtenido un título de licenciatura habrá adquirido determinadas cualificaciones que le permitirán acceder al mercado laboral europeo. En este sentido, la Declaración de Berlín de 2003 también recomendaba fomentar la cooperación entre las instituciones de educación superior y los representantes del sistema de empleo en la elaboración de los programas académicos.

Los dos estudios que se resumen en este trabajo mencionan que, en los países que acaban de introducir la estructura de estudios y títulos por fases, la aceptación general de los licenciados en el mercado laboral no queda garantizada. El estudio de Kassel destaca que las oportunidades laborales de los licenciados universitarios son especialmente precarias (véase *ibíd.*, pág. 36-38). El informe Tendencias IV indica que, en muchos países, las autoridades responsables todavía no han adaptado las estructuras de empleo y selección a la nueva estructura de licenciaturas, un factor que supone una barrera para mejorar las condiciones actuales.

Los dos estudios enumeran *cuatro cuestiones polémicas básicas* con puntualizaciones distintas:

- ¿Es necesario, y hasta qué punto, fomentar la orientación hacia el mercado laboral o profesional del *perfil curricular de los programas de estudios de primer ciclo*? En este aspecto, muchos académicos temen que esta orientación pueda reducir la calidad académica.
- Otra preocupación frecuente es que los licenciados universitarios con una *titulación de tres años* no hayan alcanzado el nivel de cualificación y las competencias necesarias para *asumir puestos de trabajo de alta cualificación*. Las universidades priorizan normalmente que los programas de licenciatura tengan un enfoque aca-

démico y recomiendan a sus estudiantes continuar sus estudios y cursar un programa de máster.

- La introducción de una estructura por niveles de programas de estudios y títulos se interpreta con frecuencia como un intento de *reducir la duración total de los estudios* y el nivel de cualificación de la mayoría de los estudiantes.
- Generalmente, las decisiones finales se toman para *añadir el máximo contenido y materias de estudio posibles en los programas de licenciatura* y garantizar que, por un lado, el programa académico se adapta a las necesidades del mercado laboral y, por otro, que alcanza un nivel de cualificación similar al de los programas de estudios universitarios anteriores, con ciclos más largos. Esta tendencia ha fomentado la creencia o la expectativa de que el intervalo de tiempo destinado a la movilidad va a disminuir.

13.6. Mejora de la calidad

La Declaración de Bolonia se basó en el principio optimista según el cual la introducción de un sistema por fases de programas de estudio y títulos permitiría alcanzar una similitud estructural a gran escala, facilitar la movilidad y mejorar el reconocimiento académico. Sin embargo, la Declaración de Praga de 2001 ya evidenció la existencia de una variación estructural relativamente general y justificó estas diferencias hablando de la fortaleza de la variedad de Europa. No obstante, entre líneas podía interpretarse una merma de la confianza en que una estructura similar de programas de estudios conllevaría la aceptación mutua del rendimiento y los resultados académicos. A partir de 2001, el número de recomendaciones en los comunicados sobre la esencia de los programas de estudios aumentó notablemente.

Como mencionan Alesi *et al.* (2005, pág. II), las instituciones de educación superior europeas han aprovechado la introducción de un sistema por niveles de programas de estudio para reflexionar sobre la posible modernización de sus programas de estudios. Sin embargo, algunos de los puntos clave de la reforma, como el aprendizaje centrado en los estudiantes, el énfasis en los resultados del aprendizaje y la evaluación del rendimiento basada en la competencia, la modularización, el reconocimiento del aprendizaje no formal o el reconocimiento de los estudios previos, no se han mencionado en los comunicados ministeriales.

De hecho, la Declaración de Praga de 2001 planteó la cuestión de la garantía de la calidad como primer paso para obtener un apoyo generalizado a la reforma estructural. Mejorar el nivel de calidad se consideraba un objetivo por sí solo, pero también era un factor que podía contribuir a asegurar la comparabilidad de los resultados académicos y los títulos. Los ministros no aceptaron las propuestas para establecer un sistema europeo de garantía de calidad responsable para evaluar y acreditar los programas de estudio en los países europeos. En Bergen (2005) se adoptaron *los estándares y las directrices para garantizar la calidad* creados por la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA, por sus siglas en inglés) y se acordó la creación de un registro europeo de agencias de garantía de calidad basados en análisis nacionales.

El informe Tendencias IV dedica mucha atención a la cuestión de la calidad y destaca la especial importancia de este aspecto en el marco del proceso de Bolonia. No obstante, también menciona que la mejora de la calidad queda limitada por los recursos disponibles y el grado de autonomía institucional (Reichert y Tauch, 2005, pág. 32).

Un segundo paso para que las reformas estructurales recibieran un apoyo visible se produjo con el llamamiento a crear *marcos de cualificación nacionales* de la Declaración de Berlín de 2003. En el Comunicado de Bergen este tema se trató con mayor detalle: «Adoptamos un marco global de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior que incluya tres ciclos (con la posibilidad, dentro de los contextos nacionales, de incluir cualificaciones intermedias), descriptores genéricos para cada ciclo en función de los resultados de aprendizaje y las competencias, y variaciones de créditos en el primer y el segundo ciclo. Nos comprometemos a crear marcos nacionales para las cualificaciones que sean compatibles con el marco general [...] antes de 2010 [...]». Según el informe Tendencias IV, hasta finales de 2004 los avances en la creación de marcos de cualificación nacionales eran muy poco relevantes, aunque hay que tener en cuenta que muchos países disponen de estándares curriculares distintos (*ibid.*, pág. 18).

13.7. Evaluación en función de los objetivos

El informe Tendencias IV se centra casi exclusivamente en evaluar qué aspectos de la reforma se han llevado a cabo y se han aplicado, y presta

mucha menos atención a estudiar si los objetivos del programa de reforma se han materializado introduciendo la estructura por niveles de programas de estudio y títulos. Los autores destacan que los reglamentos jurídicos y las medidas formales por sí solos no permiten aumentar el reconocimiento y facilitar la movilidad y, por lo tanto, no mejoran la calidad ni fomentan las cualificaciones relevantes para el mercado laboral. Por estos motivos, aconsejan dedicar más esfuerzos a desarrollar los programas de estudios y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, también recomiendan a las autoridades estatales que proporcionen más autonomía a las universidades para poder avanzar en el proceso de Bolonia (véase *ibid.*, pág. 6, 8, y 44-45).

En el resumen del estudio comparativo realizado por Alesi *et al.* (2005, pág. II-V) se mencionan algunas indicaciones sobre los siguientes temas, que podrían influir en las reformas de Bolonia:

- Se está consiguiendo un mayor grado de uniformidad entre los sistemas de educación superior europeos y, a escala nacional, está aumentando la superposición funcional entre las instituciones de educación superior. Sin embargo, continúa abierta la pregunta de *si esta emergente unidad es suficiente para facilitar la movilidad.*
- En 2005 todavía no se podía evaluar si la estructura de estudios por fases permitiría cumplir la expectativa generalizada de disminuir el período de tiempo necesario para obtener una licenciatura y reducir el número de estudiantes que abandonan los estudios.
- El número de estudiantes desplazados procedentes de otras regiones del mundo ha aumentado durante los últimos años, pero resulta difícil afirmar si este fenómeno se debe a las nuevas estructuras de estudio y hasta qué punto.
- Contrariamente a las expectativas iniciales, en Europa existe la *creencia* general de que la *movilidad de los estudiantes europeos disminuirá.* Esta tendencia se debe a que, por una parte, la similitud estructural no está avanzando al ritmo esperado y, por otra, existen diferencias continuas en el énfasis curricular y la calidad académica. Además, los programas de licenciatura son tan densos desde un punto de vista académico que los estudiantes se sienten poco inclinados a realizar un período de estudios en el extranjero.

- La movilidad dentro de Europa no aumenta al ritmo esperado porque se ha producido un cambio de objetivos: cada vez son más las instituciones de educación superior que dan prioridad a atraer más estudiantes internacionales, mientras que la organización de programas de movilidad para sus propios estudiantes ha quedado relegada a un segundo término.
- La idea de que los estudiantes con licenciaturas universitarias tendrán *problemas considerables cuando intenten acceder al mercado laboral* está cada vez más extendida.

A pesar de que en el estudio comparativo de Alesi *et al.* (2005) se indica que todavía es demasiado pronto para evaluar los impactos y los resultados del proceso de Bolonia más allá de los cambios estructurales y formales que comporta, los resultados presentados en el estudio también demuestran que la magnitud de estos impactos y resultados será mucho más modesta de lo que se esperaba.

13.8. Conclusiones

De igual modo que otros programas europeos creados por la Comisión Europea (por ejemplo, el programa SÓCRATES), el proceso de Bolonia dedica más atención al seguimiento, la aplicación y los efectos de los planes de reforma de lo que es habitual para los planes de reforma nacionales en la mayoría de países europeos. Los procesos de reforma a escala europea requieren una mayor observación y reflexión, puesto que resulta más difícil gestionarlos y supervisarlos.

Entre la Declaración de Bolonia de 1999 y la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior en 2010 se han publicado dos informes de evaluación principales. Uno de ellos es la continuación de las series de «informes Tendencias» que se han ido elaborando desde 1999, coordinados por rectores y presidentes de instituciones de educación superior, representantes gubernamentales y la Comisión Europea. El otro es un estudio complementario encargado y financiado por el gobierno alemán. Ambos estudios permiten observar los cambios que se han producido en la situación de la legislación de la educación superior y presentar los principales rasgos de los cambios. Las conclusiones de los dos estudios son similares:

- Con el tiempo, las reservas más importantes sobre las principales cuestiones del programa de reforma de Bolonia han perdido peso en la legislación de la educación superior. A mitad de camino del proceso de reforma, la cuestión ya no es si debe introducirse un sistema por fases de programas de estudio y títulos y medidas adicionales, sino *cómo y en qué medida* debe aplicarse.
- Existe una evolución evidente en la introducción de un sistema por fases de programas de estudio y títulos y en el uso del sistema ECTS. Sin embargo, los progresos se alcanzan a *distintas velocidades y con muchos matices particulares*.
- Se ha observado una tendencia general hacia una mayor convergencia de los sistemas de educación superior, aunque *el grado de unidad estructural es claramente menor de lo que se esperaba inicialmente*.
- Durante el proceso de Bolonia, y en paralelo a la idea cada vez más presente de que el grado de unidad estructural no sería tan elevado como se había esperado, el número de *actividades* en el marco del proceso de Bolonia y complementarias al proceso *ha aumentado con el objetivo de conseguir una mayor convergencia en la elaboración esencial* de los programas de estudios, por ejemplo, a la hora de determinar el énfasis curricular, adaptar los modos de enseñanza, aprendizaje y exámenes, y proporcionar garantía de calidad.

Sin embargo, estas conclusiones principales se interpretan de formas distintas en los dos estudios. *En el estudio Tendencias IV, los procesos de cambio se interpretan con optimismo*. En este estudio, apenas se menciona la cuestión de si la implantación cada vez más extendida del programa de reforma de Bolonia producirá los resultados esperados, y sus autores parecen confiar en que los efectos esperados se podrán alcanzar en un grado mucho mayor si se refuerzan las actividades destinadas a modificar sustancialmente los procesos de enseñanza y aprendizaje, y si aumenta la autonomía de las instituciones de educación superior. Sin embargo, la uniformidad de las acciones en cuestiones de calidad, perfil institucional y conceptos de enseñanza y aprendizaje es menos probable que la uniformidad en los aspectos estructurales. El estudio tampoco precisa hasta qué punto los potenciales y las actividades de la administración de la educación superior para modificar sus instituciones están en armonía o en conflicto con los miembros del personal académico responsables de la modificación de la enseñanza.

El estudio comparativo de Alesi *et al.* (2005) destaca que el avance del proceso de reforma no unifica la lógica del sistema y *no implica la unidad de la arquitectura de los estudios*. Según los autores de este estudio, es necesario disponer de un grado de convergencia muy elevado para conseguir los objetivos relacionados con la reforma de alcanzar una mayor transparencia, facilitar la movilidad, etc. En cambio, el estudio intenta ofrecer una evaluación intermedia de los impactos del proceso de reforma. En muchos casos, se menciona que, a pesar de que todavía es demasiado pronto para obtener conclusiones finales, resulta posible determinar que el proceso de Bolonia casi no ha tenido ningún impacto a la hora de facilitar la movilidad dentro de Europa y, en muchas instituciones de educación superior, ha disminuido la importancia de fomentar un período temporal de estudios en el extranjero para sus propios estudiantes. Evidentemente, una posible objeción sería que al principio del proceso de Bolonia se esperaba y deseaba cierto nivel de diversidad estructural y que la Declaración de Bolonia solo exigía un nivel de convergencia que permitiera aumentar la transparencia y el reconocimiento académicos.

Las diferencias entre los dos estudios analizados en este documento ponen de relieve la vaguedad y los problemas todavía por resolver en el proceso de Bolonia, bien porque todavía no se han analizado suficientemente o porque el consenso entre los actores es demasiado bajo. A continuación se enumeran los problemas más importantes pendientes de resolver:

- La primera cuestión es cuál es el nivel de divergencia estructural aceptable en los sistemas con los que se deba alcanzar la «convergencia». ¿Cuál es el margen de amplitud de las *zonas de confianza mutua* (véase Le Mouillour y Teichler, 2004, pp. 97-98) en las que distintas soluciones pueden considerarse más o menos equivalentes y dónde hay que establecer los límites de estas zonas? Por ejemplo, ¿podemos asumir que un programa de máster basado en unos estudios de cuatro años y medio será aproximadamente equivalente a una titulación concedida después de un período de cinco años de estudios, mientras que un máster cursado en cuatro años equivale a un nivel inferior de cualificación? ¿Puede la «zona de confianza mutua» ampliarse de cuatro a cinco años?
- En segundo lugar, ¿hasta qué punto es deseable alcanzar una *convergencia relativa de la calidad y el perfil* de todos los programas

de licenciatura y máster? Cuanto más importante –e incluso indispensable– sea la diferenciación en función de las capacidades de los estudiantes, los recursos institucionales y las demandas del sistema de empleo, menos posibilidades habrá de que las medidas para la convergencia estructural y curricular fomenten las oportunidades de movilidad. ¿Existe un conflicto entre los aspectos considerados competencias europeas deseables y los aspectos que fomentan la movilidad? ¿Tenemos que aceptar que la movilidad solo aumentará en un número limitado de programas de estudio similares, y que la diferenciación en función de la calidad y el perfil del resto de programas está aumentando y no puede reducirse con medidas que fomenten el reconocimiento? En este contexto, muchos expertos han declarado que los objetivos del proceso de Bolonia y del proceso de Lisboa entran claramente en conflicto en relación con el grado deseado de diferenciación del sistema de educación superior europeo (véase, por ejemplo, van Vught, van der Wende y Westerheijden, 2002).

- La tercera pregunta, relacionada con el último punto, es hasta qué punto se fomenta la convergencia estructural para que el reconocimiento sea más probable ante de la diversidad de calidad y perfiles, o hasta qué punto se supone que la convergencia estructural debe ser un instrumento para aumentar la convergencia sustantiva de calidad y perfiles.
- En relación con esta pregunta, la cuarta cuestión es si el proceso de Bolonia puede pretender que el grado de convergencia en aspectos de calidad, programas de estudios, enseñanza y aprendizaje y exámenes sea similar al grado de convergencia en cuestiones de estructura de programas de estudio y documentación de resultados académicos mediante el sistema de créditos y los suplementos al diploma, o bien si, en relación con este último aspecto, debemos aceptar una diversidad que apenas contribuya a aumentar la «comparabilidad».
- Trascurrido algún tiempo, también es necesario plantear una quinta pregunta que cuestiona si los esfuerzos para que las instituciones europeas de educación superior sean más atractivas para los *estudiantes de todo el mundo* requieren unas medidas similares pero al mismo tiempo bastante diferentes a las medidas necesarias para facilitar la movilidad *dentro de Europa*. Existen algunas opiniones críticas que reclaman que el objetivo de mejorar el

atractivo de las instituciones de educación superior europeas para los estudiantes internacionales presente en el proceso de Bolonia ha quedado totalmente relegado a un segundo término, completamente al margen de la introducción de los programas de licenciatura y máster (véase, por ejemplo, Muche, 2005).

En general, podemos destacar que el impacto de las medidas llevadas a cabo en el marco del proceso de Bolonia resulta difícil de evaluar puesto que se incluyen en el contexto mucho más amplio de la educación superior y la sociedad. Por lo tanto, el estudio comparativo de Alessi *et al.* (2005) determina que las reformas de Bolonia han desencadenado una gran cantidad de reformas en el proceso de elaboración de los programas de estudios que no se pueden considerar únicamente parte del proceso de Bolonia. O, desde la perspectiva optimista del estudio Tendencias IV: «La ola de reformas de la educación superior europea va más allá y alcanza unos niveles más profundos que las reformas de Bolonia» (Reichert y Tauch, 2005, pág. 41). Por lo tanto, las medidas para facilitar la movilidad y mejorar el atractivo internacional de las instituciones europeas de educación superior solo se pueden optimizar hasta cierto punto teniendo en cuenta los objetivos de Bolonia, ya que hay otros objetivos programados y el clima actual de los esfuerzos de reforma también sigue otras máximas. Expresado de otra forma, no se puede demostrar claramente qué parte de los progresos alcanzados en movilidad y atractivo son consecuencia de las medidas de reforma de Bolonia y qué parte se debe a otras medidas y progresos subyacentes.

El proceso de Bolonia es definitivamente un proceso *irreversible*. En 2010, aproximadamente, los programas de estudio y títulos por fases estarán más extendidos en Europa y posiblemente se alcanzará una cobertura total, habrá más créditos, más suplementos al diploma o sus equivalentes, más cooperación en cuestiones de calidad y más descripciones de competencias al final de los programas de estudios, entre otros cambios. No obstante, cuanto más se avance en el programa de reformas, más evidente resultará su significado para la convergencia y también cuáles de los efectos esperados realmente se producirán. Es necesario elaborar más estudios para determinar el nivel de convergencia estructural y sustantiva, la amplitud de las «zonas de confianza mutua» para aceptar equivalencias y facilitar la movilidad dentro de Europa y, por último, mejorar el atractivo de los sistemas de educación superior europeos a escala internacional. También es muy probable que resulte

necesario introducir nuevas medidas para alcanzar los objetivos planteados en la Declaración de Bolonia. Si, por ejemplo, se confirma que la movilidad dentro de Europa es cada vez menos relevante ante las tendencias dominantes relativas al diseño curricular de los programas de licenciatura, deberán acordarse nuevos enfoques para las reformas. Y es que el proceso de Bolonia no es el final del trayecto de las reformas realizadas para potenciar la movilidad en Europa y aumentar el atractivo internacional de las instituciones europeas de educación superior.

XIV. EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD INVESTIGADORA EN EUROPA

El carácter de la universidad investigadora

Los expertos coinciden en afirmar que el concepto de universidad moderna nació en suelo europeo. La combinación de una formación profesional de alto nivel y el cuestionamiento permanente de los conocimientos consolidados ha contribuido a la innovación mediante el rechazo del control del pensamiento y ayudando al bienestar de la sociedad, por lo menos a largo plazo.

En torno a 1800 se produjo la aparición de la universidad investigadora. Los principios enunciados por Wilhelm von Humboldt en la Universidad de Berlín se toman a menudo como punto de partida de la universidad investigadora moderna. Humboldt consideraba que los profesores debían disponer de libertad académica, pues la libertad de pensamiento y de la actividad académica podía contribuir mejor a atender a las necesidades de la sociedad que cualquier enfoque más dirigista, por utilizar términos más actuales. Sin embargo, el gobierno se reservó determinados derechos sobre la dirección de la educación superior, con la intención, en parte, de actuar como garante de la libertad académica. En la universidad humboldtiana, los profesores disfrutaron de plena libertad investigadora y de difusión de sus ideas en el marco de sus actividades docentes.

Cuestiones semánticas

La libertad de «Wissenschaft» resulta difícil de traducir al inglés, la actual lengua franca del mundo académico, por lo que los académicos de

países anglosajones que no dominan el idioma alemán se ven obligados a realizar complicados equilibrios lingüísticos para traducir este concepto. Desde las humanidades y las ciencias sociales se plantea la idea de «libertad investigadora y académica», para no limitarse a abarcar exclusivamente las ciencias naturales experimentales o las ciencias sociales «cuantitativas». Sin embargo, esta idea transmite una visión muy limitada de la investigación, un problema que no existe en la tradición universitaria alemana o sueca.

Podríamos añadir que la noción tradicional de universidad investigadora europea abarca también un componente administrativo. Los académicos deben tener un peso importante en los aspectos académicos de la administración, ya que una persona poco familiarizada con la esencia del contenido de la investigación y la docencia no estará preparada para gestionar los aspectos académicos de la universidad.

La idea de la universidad investigadora se ha convertido en moneda de cambio común en todo el mundo, aunque los matices varían en función de los países. Por ejemplo, el esquema más difundido para clasificar las más de 3.000 instituciones de educación superior de Estados Unidos, la Clasificación Carnegie, abre la puerta a un cierto tipo de «universidad investigadora» en la educación superior, lo que deja entrever que no todas las universidades pueden considerarse universidades investigadoras. Otro ejemplo lo hallamos en las instituciones japonesas de educación superior que imparten programas de cuatro años, cuya denominación («daigaku») corresponde a «institución de educación superior». Oficialmente, se traduce como «universidad», aunque muchas de estas instituciones no otorgan títulos doctorales, por ejemplo. En cambio, una universidad, en Europa, es una institución en la que, por lo general, todos los profesores desempeñan actividades docentes e investigadoras a partes iguales. Asimismo, los profesores ejercen también de supervisores del trabajo doctoral.

Después de la Segunda Guerra Mundial, se observó un notable crecimiento en el número de universidades y de estudiantes matriculados en la mayoría de los países. Las explicaciones acerca de estas tendencias alcistas a menudo se relacionan con el creciente interés de jóvenes y adultos por el estudio, las demandas del sistema de empleo y la reforzada utilidad de la investigación de cara a la tecnología, la economía y la sociedad. La difusión de términos como «educación superior» o «educación terciaria», o de dicotomías como «investigación de base» frente a «investigación aplicada» o «investigación» frente a «desarrollo», pese a

sus carencias a la hora de describir la realidad, comparten un elemento en común: la voluntad de resaltar la importancia de mantener el principio de la universidad humboldtiana en el proceso de crecimiento y ante la mayor difusión de los conceptos utilitaristas. Asimismo, pueden existir otros principios, aplicados a otras partes del sistema de educación superior. Evidentemente, también se producen interpretaciones radicales. En cualquier caso, los planteamientos de una universidad humboldtiana a modo de «torre de marfil» que desdeña los procesos de aprendizaje y docencia están sin duda en vías de extinción. También hay quien apunta que en realidad no se trata de determinar si dicha universidad está «extinguida» o no, sino de buscar nuevas soluciones en un término medio entre la conservación y la supresión del ideal humboldtiano.

Perspectivas dominantes en torno a los puntos fuertes y débiles de la universidad investigadora

Las encuestas certifican que los académicos de las universidades continúan considerando que la relación entre docencia y aprendizaje es fundamental para la universidad y para la identidad del profesor universitario. Por una parte, la docencia normalmente se considera más innovadora si los profesores también son investigadores y, por otra, la investigación puede salir ganando con las experiencias adquiridas en el proceso docente. La formación y el trabajo en el ámbito doctoral representan elementos creativos tanto en términos de aprendizaje avanzado como de componentes productivos de la investigación. Además, la administración académica debe velar por la buena salud de los esfuerzos orientados a la mejora de la calidad académica.

Puntos clave

En conjunto, el concepto tradicional de universidad investigadora está sometido a un cuestionamiento constante en Europa. Los principales puntos de crítica y las recomendaciones implícitas o explícitas de cambio se reseñan brevemente a continuación.

- Resulta complicado garantizar la «fertilización cruzada» de la investigación y la docencia en la universidad. Las obligaciones

vinculadas a la docencia a menudo absorben tanto tiempo y dedicación de los académicos que la investigación queda relegada a un segundo plano. Por su parte, la investigación presenta tal tendencia a la especialización que los académicos no siempre pueden reflejar en la docencia su principal ámbito de conocimiento, sino que deben abarcar áreas más extensas.

- Se impone la necesidad de concentrar los recursos de la investigación universitaria en sectores más reducidos en lugar de repartir de forma homogénea los medios disponibles en todas las universidades investigadoras, en parte para potenciar la excelencia académica y en parte también porque no existe la necesidad de apostar por un crecimiento de la investigación al mismo nivel que la expansión del sistema universitario.
- La investigación tiene tendencia a salir de la universidad investigadora, por varios motivos, como la limitada capacidad de la investigación dentro de los muros de la universidad y un excesivo énfasis utilitarista en la concepción tradicional de la universidad.
- En las universidades, la investigación continúa especialmente condicionada por las disciplinas. Según las voces críticas, y en contraste con los conceptos tradicionales, la universidad investigadora asumiría un papel exclusivamente práctico si se hiciera eco de las necesidades de innovación tecnológica, económica y social y de resolución de problemas.
- La administración académica a menudo no consigue reforzar la calidad académica, sino que contribuye más bien a la protección de las jerarquías existentes, o bien admite una cierta capacidad igualadora entre los académicos más experimentados en detrimento de trabajar en pos de la excelencia.

Evidentemente, la universidad investigadora europea no puede dar la espalda a las voces críticas, aunque ello no significa que su futuro esté amenazado.

Nadie niega las importantes tensiones que configuran la universidad investigadora, lo que no significa sin embargo que las instituciones responsables de la docencia y la investigación de alto nivel logren mejores resultados una vez liberadas de dichas tensiones.

Compromisos asumidos en las últimas décadas

En las últimas décadas, el debate acerca de la vigencia de la universidad humboldtiana en Europa refleja claramente una situación marcada por los diferentes compromisos contraídos, aunque sin llegar a acabar con la idea de universidad investigadora. Por ejemplo, en el año 2003 observamos los siguientes cambios, que hoy pueden apreciarse en la mayoría de los países europeos:

- Los presupuestos universitarios cada vez presentaban más carencias a la hora de garantizar a los profesores unos recursos adecuados para la investigación. Así, los profesores cada vez deben adaptarse más a las filosofías de investigación de los patrocinadores externos si quieren emprender proyectos.
- En los sistemas de educación superior, las fronteras entre universidades investigadoras y otras instituciones más o menos implicadas en funciones investigadoras han perdido parte de su peso, lo que ha coincidido con un crecimiento de las instituciones consideradas de educación superior con menos papel investigador. La universidad investigadora quedó protegida mediante la diversificación interinstitucional.
- En muchos países, el sector universitario investigador se estratificó en torno a un grupo más reducido de personas, grupos de investigación, facultades o universidades con una gran facilidad de acceso a recursos para la investigación. Evidentemente, estos cambios se sitúan en la tendencia a la diversificación intrainstitucional.
- La estratificación entre el personal en lo tocante a la investigación también es una tendencia constatable. Los académicos noveles a menudo se dividen entre los que se ocupan exclusivamente de la investigación, los que realizan tareas tanto investigadoras como docentes y los que se contratan principalmente con fines docentes, con una presencia a lo sumo complementaria de la investigación. Las prácticas docentes con jóvenes estudiantes se han moldeado a partir de patrones estandarizados y muy influenciados por la investigación más reciente. En el marco de la universidad, los institutos de investigación han desarrollado una vinculación apenas perceptible con la docencia y el aprendizaje.
- La investigación más allá de la educación superior –independientemente de los matices entre investigación básica y aplicación–

experimentó un enorme crecimiento, aunque las partidas presupuestarias destinadas a la investigación universitaria representan solo una mínima parte de la inversión global de los estados en investigación.

- Los profesores quedaron situados en una posición más débil en lo relativo a la determinación formal de sus actividades investigadoras. Los sistemas de evaluación ganaron en difusión y los incentivos y sanciones externos diseñados para potenciar los recursos investigadores (tal y como se ha subrayado) cobraron un gran impulso. El papel de los profesores en el aspecto académico de la administración quedó seriamente mermado, a veces a causa de modelos participativos de toma de decisiones y, recientemente en gran parte de la Europa continental, a través de la consolidación de una clase administrativa emergente (a menudo con orígenes académicos) en la universidad.
- Los subsectores de la universidad moldeados a partir de paradigmas funcionales y utilitaristas, como los estudios de ingeniería o administración, cobraron más peso que los ámbitos en los que la docencia no se orienta específicamente a una profesión y en los que la investigación se define más a partir de paradigmas críticos y reflexivos que puramente funcionales.

En comparación con el pasado, relativamente idealizado, la universidad investigadora en Europa ha asumido enormes compromisos con el objeto de mantener su esencia. Sin embargo, si lo comparamos con otras partes del mundo, podríamos considerar que la universidad investigadora no ha experimentado grandes cambios en la Europa continental. Todavía existen en Europa muchas universidades en las que la inmensa mayoría del personal académico puede desempeñar un papel activo en la investigación y obtener becas. Los académicos pueden optar por trabajar con menos restricciones si desean implicarse en investigación básica o aplicada, actuar como académicos disciplinares o interdisciplinarios o bien centrarse principalmente en la investigación o la docencia. En Europa, las instituciones de educación superior continúan distribuyendo los recursos destinados a investigación de una forma más desigual que en Estados Unidos y Japón. Asimismo, los académicos experimentados de la Europa continental han conservado su influencia sobre los criterios de evaluación y sobre los terrenos académicos de la administración.

Nuevas condiciones y opciones

La universidad es una organización que ha sido capaz de sobrevivir varios siglos gracias a combinar de forma eficaz la adaptación y la resistencia a determinados cambios. A partir de esta base, la universidad hace bien en no responder con excesiva prontitud a todas las sugerencias de los políticos o los responsables universitarios, convencidos de su «modernidad» y «dinamismo» pero a la vez resueltos a garantizar que la universidad investigadora no «pierde el tren».

Son muchas las voces y muchos los intereses que reclaman la atención de la universidad. Y es que la universidad se halla en el umbral de la «educación superior universal» y, al albor del nuevo milenio, se sitúa rumbo a la «sociedad del conocimiento» y en una situación de «competencia global» entre las instituciones de educación superior y las de investigación. Ante tales presiones, las universidades tal vez no consigan ya mantener la tradicional combinación de adaptación gradual y resistencia a los cambios excesivos y la universidad investigadora se convierta en Europa en una especie en peligro de extinción, incluso más que antes. Por tanto, probablemente resultará necesario adoptar medidas más drásticas para garantizar el futuro de la investigación en Europa.

A menudo se ponen sobre la mesa dos motivos al explicar por qué la universidad investigadora corre más peligro que nunca en Europa. En primer lugar, la evolución hacia la sociedad del conocimiento, aunque contribuye a difundir a la sociedad los valores de la universidad, apenas reserva funciones en exclusiva a la misma. Del mismo modo que la investigación puede abandonar la universidad, también puede hacerlo la docencia académica avanzada, o incluso la capacidad sancionadora de la universidad. En segundo lugar, el aumento a escala internacional de los intercambios, tanto fuera como dentro del mundo académico, combinado con la erosión de la protección estatal de las universidades concretas, puede traducirse en una rebaja de la categoría de las universidades, incapaces de situarse a la altura de las estadounidenses.

Existen muchas recetas para revitalizar la universidad investigadora en Europa. La mayoría sugieren la posibilidad de buscar una mayor similitud de las universidades europeas con sus equivalentes estadounidenses. Las palabras del sector, como las expresadas en la Declaración de Lisboa del Consejo de Europa, en 2001, que afirmaban que Europa debía aspirar a ser «la economía más competitiva y dinámica basada en el conocimiento» en el año 2010 y que el «Espacio Europeo de Educa-

ción Superior» tenía que ser el espacio «más competitivo» del mundo, sin duda son más fruto del deseo mimético que de la fantasía imaginativa.

¿Cómo debe cambiar la universidad investigadora en Europa si desea «sobrevivir» o incluso «sobresalir»? A continuación presentamos las recomendaciones más habituales:

1. La universidad investigadora europea debe complementarse con una larga «cola» de instituciones de educación superior con poca vocación investigadora.
2. El sector universitario investigador debe perder peso y los recursos y talentos deben concentrarse en unos pocos centros de excelencia.
3. La docencia y el aprendizaje deben dividirse de una forma más clara en programas y títulos por fases en los que cada fase esté vinculada en menor medida a la investigación que los primeros cursos del pasado y en los que se haga más énfasis en la formación investigadora especializada en las fases siguientes.
4. La universidad investigadora debe depender más de la financiación privada y regirse más por las necesidades externas para desarrollar una nueva idea de las relaciones entre los imperativos académicos y sociales de la investigación.
5. Los académicos deben someter su trabajo académico a un mayor control, a través de la gestión, los incentivos y las evaluaciones.

Evidentemente, pueden plantearse muchos argumentos para defender la idea de que la universidad investigadora en Europa tiene ante sí un brillante futuro, aunque con algunas condiciones. En la cúspide de un sistema de educación superior altamente estratificado serán muchas menos las universidades investigadoras, especialmente si la «universidad gestora» desbanca a la universidad liderada por académicos. Sin embargo, las consideraciones siguientes demuestran que las soluciones más habitualmente planteadas pueden resultar menos constructivas de lo que a menudo se intenta hacer creer. Y es que la universidad investigadora en Europa tal vez se halle ante un futuro mucho más sombrío del que se desprende de dichas propuestas, pero las perspectivas pueden ser mucho mejores si se opta por un rumbo diferente.

Las siguientes reflexiones no abordan de forma exhaustiva las recomendaciones y posibles alternativas anteriormente expuestas, sino que se centran más bien en sugerencias concretas.

Alcance y fórmulas de concentración

Las estadísticas indican que aproximadamente un 5% de personas del grupo de edad correspondiente de Estados Unidos está matriculado en universidades investigadoras de primer nivel, esto es, universidades que otorgan títulos doctorales en la mayoría de disciplinas y que acaparan alrededor del 70% de las becas de investigación obtenidas por las instituciones de educación superior de dicho país. En contraste, en Alemania, país famoso por el énfasis practicado en la igualación del nivel de las universidades, las universidades que concentran el 70% de las becas externas para investigación forman a aproximadamente el 20% de personas del grupo de edad correspondiente. Así, la concentración de la investigación en un número reducido de universidades es más pronunciada en Estados Unidos, aunque la diferencia entre los sistemas es menor de lo que creemos normalmente, ya que también hay países en Europa en los que la concentración de los recursos en un puñado de universidades es igual de pronunciada que en Estados Unidos.

Resulta sin duda sorprendente constatar que los debates más recientes se centran en la excelencia de las universidades, pero no de los académicos, lo que indicaría en cierto modo que la calidad de la investigación y la docencia en física en una determinada universidad sale ganando mediante la fertilización cruzada con la calidad de la investigación y la docencia en empresariales, y viceversa. Este planteamiento tal vez resultara válido hace varios siglos, cuando se fundó la Universidad de Harvard y el carro tirado por caballos era el principal medio de transporte. Probablemente los beneficios acumulados a lo largo de la historia hayan permitido perpetuar esta idea hasta nuestros días, pero en la actualidad podemos obtener libros de texto o material docente virtual de otras partes del mundo. Asimismo, podemos comunicarnos con colegas de otros países por teléfono, en las conferencias o mediante el correo electrónico con más asiduidad que con nuestros propios vecinos. Así, posiblemente la supuesta necesidad de concentrar los recursos de investigación en unas pocas universidades no sea más que una prolongación de las ideas de los «líderes» universitarios en una época marcada por la obsesión «gestora».

No parece en absoluto claro que la calidad de las universidades investigadoras europeas salga beneficiada con una notable concentración de los recursos entre unos pocos afortunados. En la actualidad, la apuesta por concentrar los recursos en unos pocos «centros de excelencia» de cada

subdisciplina goza de mayor popularidad. Las disciplinas han crecido ya demasiado como para dar cabida a centros de excelencia, que tal vez puedan repartirse entre varias universidades de un país, de modo que cada institución pueda acceder en mayor o menor medida a estos centros.

Sin embargo, merece la pena observar que los grandes grupos investigadores de excelencia de algunos países funcionan gracias a la cooperación de académicos de un número relativamente reducido de universidades. En algunos sistemas, los organismos de fomento de la investigación potencian diferentes modelos de cooperación interuniversitaria, mientras que en otros se establecen acuerdos similares a los que se forman entre escuelas superiores en EE.UU., bajo el formato de consorcios, pensados para atraer a los mejores académicos de una determinada área de investigación. Asimismo, las becas de la Comisión Europea aportan financiación a redes multinacionales de investigadoras. En este sentido, podríamos afirmar que la concentración europea de la calidad investigadora no está pensada para impulsar «universidades elitistas» ni para estimular los «centros de excelencia», sino más bien para avanzar en el camino de las «redes de excelencia».

Más allá de la excelencia

El marcado énfasis en el debate actual europeo en la excelencia de las personas concretas y los sectores de investigación en cierto modo se fundamenta en la creencia de que el futuro de la relación entre la investigación y la sociedad depende en gran medida de unos pocos académicos de primer nivel. Sus progresos académicos no solo condicionarán el futuro paisaje de la investigación, sino que también tendrán un gran impacto en la tecnología, la economía y la sociedad. Así, la sociedad del conocimiento se definiría como una sociedad configurada a partir del conocimiento más avanzado.

En cambio, también podríamos plantear que la sociedad del conocimiento depende de un gran número de personas capaces de gestionar el conocimiento de una forma sistemática y de actuar en el marco de procesos decisorios descentralizados basados en conocimientos relativamente complejos. Los índices de matriculación de muchos países de la OCDE han experimentado un gran aumento desde 1985, hasta situar los niveles de alumnos de primer año por encima del 50% en programas de licenciatura. En términos de Martin Trow, la «educación

superior universal» es ya una realidad en la mayoría de los países económicamente avanzados.

¿Tiene este crecimiento como objetivo meramente aportar a un gran número de personas un conocimiento ligeramente teñido de reflexión investigadora? ¿Tiene la «educación superior universal» puramente el objetivo de evitar la desaparición de la «educación superior elitista»? ¿Resulta deseable una mayor difusión de la investigación en las universidades de los diferentes países? Esta posibilidad permitiría multiplicar la base de estudiantes de cara a futuras investigaciones, así como establecer de una forma más sencilla acuerdos de cooperación de investigación con empresas locales, administraciones públicas y otros actores, especialmente si son muchas las universidades dedicadas, por lo menos parcialmente, a la investigación. Las unidades de investigación del mismo ámbito, además, podrían diversificarse y reforzar su perfil, algunas adoptando perspectivas disciplinares y otras haciendo más hincapié en la resolución de problemas concretos, en la cooperación interdisciplinaria o en otros aspectos. Tal vez haya también quien aspire al conocimiento por sí mismo, otros a la reflexión en torno a los problemas vinculados a la tecnología, la economía y la sociedad, mientras que otros busquen probablemente combinar la investigación de calidad con enfoques más instrumentales.

En suma, los debates en torno a las ventajas y los inconvenientes de la concentración de los recursos investigadores en un número reducido de universidades para dar respuesta al crecimiento de la educación superior no han demostrado de forma convincente el fracaso del modelo europeo de universidad investigadora. Evidentemente, este modelo implica la difusión de las actividades investigadoras entre un número relativamente numeroso de universidades, que tal vez sean fuertes académicamente en algunos dominios y no tanto en otras. Con toda probabilidad, el futuro no traerá consigo una segmentación clara entre la universidad investigadora y las demás instituciones, sino que experimentará un proceso gradual de diferenciación entre las universidades y en el seno de las mismas.

Percepción de las expectativas sociales

La «sociedad del conocimiento» es una noción que articula la convicción de que el conocimiento es un tema demasiado importante como

para dejarlo en manos de la «profesión por excelencia» del conocimiento, esto es, los profesores. En la sociedad moderna, la creencia humboldtiana de que los académicos deben poder cultivar el saber por el saber y de que esta empresa puede aportar resultados útiles para la sociedad forma ya parte del pasado. Necesitamos, pues, un punto de partida más instrumental para obtener unos resultados deseables.

Por otra parte, existe el convencimiento general de que la educación superior forma a los estudiantes tanto para utilizar las experiencias consolidadas como para desempeñar determinadas tareas laborales. Por definición, la innovación investigadora no puede predecirse a través de programas de investigación altamente especializados. Las universidades, y especialmente las universidades investigadoras, no pueden desempeñar sus obligaciones si trabajan bajo un régimen excesivamente instrumental.

Entre la espada de un grado ilimitado de libertad académica y la pared de un dirigismo contraproducente de la investigación, resulta complicado encontrar una solución satisfactoria. En los últimos años, Europa ha sido testigo de una rápida difusión de mecanismos de dirección flexibles, pensados en teoría para potenciar la reflexión académica en torno a las actividades del mundo académico y a si actúa correctamente, así como unos objetivos menos definidos tanto en términos de «calidad» como de «relevancia».

En primer lugar, la financiación para la investigación depende cada vez más de un sistema de incentivos y sanciones de cara a los investigadores, por lo que los límites entre la investigación básica, por una parte, y por otra la investigación estratégica y aplicada, cada vez son más borrosos e imprecisos. Los investigadores se ven empujados a actuar con una visión estratégica al elegir las actividades de investigación y realizar su trabajo. Aunque son conscientes de que aspectos como la calidad y la relevancia pueden definirse en un plano teórico, esta perspectiva apenas se aplica ya en la práctica investigadora.

En segundo lugar, el papel de los académicos en la administración universitaria ha perdido un peso considerable. El antiguo triángulo de poder de la universidad, formulado por Burton Clark, y formado por el gobierno, el mercado y la «oligarquía académica», ha cedido su lugar a un decorado con múltiples actores. Además de los «antiguos actores», han aparecido en la escena con una fuerza cada vez mayor actores completamente nuevos, como la nueva clase administrativa de gestores universitarios y también actores externos (el peso de la voz de

los actores internos, esto es, los académicos noveles y los estudiantes, varía en función de cada caso). Así, los académicos están ahora más subordinados que antaño a un sistema flexible de control administrativo. Evidentemente, los académicos son el sector más hábil a la hora de burlar y socavar el control social, pero la presión cada vez más intensa de la administración refuerza la importancia de combinar valores como la calidad académica y la relevancia.

En tercer lugar, los mecanismos de evaluación han experimentado una enorme difusión. En el pasado, el mundo académico se regía por otros parámetros: si los académicos deseaban ascender, si buscaban unas becas más cuantiosas o si querían publicar en determinadas instancias, debían someterse a un procedimiento de evaluación. Sin embargo, los procedimientos de evaluación actuales difieren de los utilizados anteriormente por su periodicidad regular, por su carácter exhaustivo (en lugar de reservarse solo a los más ambiciosos) y por la inclusión de una gran variedad de criterios y evaluadores. En cierto modo, los nuevos procedimientos de evaluación están más orientados a la «calidad», aunque contribuyen también a reforzar la combinación de calidad y relevancia.

Parece claro que los académicos de las universidades europeas actuales están sometidos a más presión que en el pasado por evitar centrar todas sus reflexiones en el contenido y en los procesos investigadores y docentes y optar por un segundo «canal», una suerte de razonamiento estratégico: ¿Por qué hago lo que hago? ¿Son los métodos que utilizo los mejores para llevar a cabo esta tarea? ¿Son los resultados obtenidos satisfactorios a la luz de lo que buscaba? ¿Cómo puedo mejorar la eficiencia de mi trabajo?

Este segundo canal de reflexión o razonamiento estratégico recibe el impulso de los incentivos y los controles flexibles, que alimentan una combinación de lógicas diferentes de calidad y relevancia. Aunque los académicos de las universidades investigadoras europeas consideren que su trabajo busca el conocimiento por sí mismo, con el objeto de aspirar a la excelencia investigadora, finalmente actúan al servicio de una combinación de mejora académica y necesidades pragmáticas de la sociedad, una situación asociada habitualmente a las universidades investigadoras de Estados Unidos.

Conclusión

El título de esta serie de escritos («La universidad investigadora europea: un paréntesis histórico») muestra claramente que las preocupaciones acerca de la supervivencia o, cuanto menos, la vitalidad académica de la universidad investigadora en Europa están ampliamente extendidas. Paradójicamente, algunos políticos se atreven incluso a fijar objetivos confiando en la creencia de que Europa será la «economía del conocimiento» más «competitiva» y «dinámica» en el año 2010, una meta a la cual sin duda contribuirán las universidades investigadoras.

Más allá de las voces ultrapesimistas y ultraoptimistas, las universidades investigadoras en Europa están destinadas a cambiar, aunque es más cuestionable que deban imitar el modelo estadounidense de modelo estratificado de educación superior. Y es que no resulta posible copiar el modo en que la educación superior de Estados Unidos se beneficia de la extrema riqueza de unos pocos y de su correspondiente sistema de dotaciones y donaciones. Las universidades investigadoras de Europa todavía tienen que analizar si una mayor dispersión de la financiación y las actividades de investigación entre las instituciones y las regiones puede resultar positiva, partiendo de la base de que la «sociedad del conocimiento» no funciona simplemente a partir de un número reducido de innovaciones académicas, sino más bien en función de un gran abanico de conocimientos. Resultará de crucial importancia determinar si la diversidad cultural constituirá una barrera para la cooperación investigadora o bien un pilar creativo de la misma. Por último, y no por ello menos importante, la reflexión crítica en torno a las crecientes presiones gubernamentales sobre la universidad investigadora en Europa resulta totalmente oportuna, especialmente si la universidad no desea limitar sus funciones a las de una simple reacción ante un cambio social impulsado de forma externa. Posiblemente la libertad académica sea más necesaria que nunca para permitir a la universidad contribuir proactivamente al cambio social y el progreso cultural.

XV. LA VARIEDAD CREATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ENTRE EL EXCESO DE DIVERSIFICACIÓN Y EL EXCESO DE HOMOGENEIZACIÓN: CINCO DÉCADAS DE DEBATES PÚBLICOS Y DISCURSO SOBRE INVESTIGACIÓN EN EUROPA (2006)

15.1. La diversificación: un reto procedente de fuera de Europa

Europa ha dado al mundo un modelo (o varios) de «universidad», entendida como una institución de agitación y curiosidad intelectual y de búsqueda de nuevos conocimientos. La crítica a los métodos y paradigmas establecidos, la aspiración al conocimiento por sí mismo, la importancia de la comunicación entre académicos procedentes de disciplinas distintas y del estado del desarrollo académico (incluido el de los estudiantes), la estrecha relación entre la enseñanza y la investigación, la idea de que para que surja la creatividad es necesario que haya cierto grado de libertad académica... Todos estos elementos forman parte de un sistema de conocimiento socialmente relevante.

Sin embargo, el mundo (es decir, otras zonas del mundo) han dado a Europa un modelo –o, como mínimo, un conjunto de hipótesis– sobre cómo organizar el sistema de educación superior:

- El aumento del número de estudiantes matriculados es algo deseable y está relacionado con la diversificación de las instituciones de educación superior.
- Existe una tendencia a la diversificación de los sistemas de educación superior de cada país.
- El aumento de la diversidad entre instituciones de educación superior es beneficioso para la cantidad, la calidad, la relevancia y la eficiencia de la educación superior.
- La diversificación tiene varias dimensiones, pero la más importante para la educación superior es la de la «calidad de la investigación».

- La dimensión vertical de la investigación de la diversificación es más relevante que la horizontal y, dentro de dicha dimensión vertical, el vértice del sistema resulta básico.
- Europa aprendió que la «diversificación es bella» en dos fases:
 1. La «expansión y diversificación de los sistemas de educación superior nacionales» de los años sesenta a los años noventa, puesta en marcha principalmente desde Estados Unidos.
 2. La competencia en pos de unas universidades de prestigio mundial en un marco global, puesta de relieve primero por el éxito de las universidades de élite estadounidenses, luego por los sistemas tanto de educación superior como sociales con un nivel elevado de estratificación presentes en algunas sociedades asiáticas y, finalmente, por la necesidad de los países en desarrollo de concentrar sus escasos recursos.

En 1999, Martin Trow, uno de los principales intérpretes de la experiencia estadounidense, escribió: «[...] hoy en día, como viene ocurriendo desde la Segunda Guerra Mundial, gran parte de la influencia en las formas y las estructuras de la educación superior va de Estados Unidos a Europa» (p. 311). Sin embargo, los europeos no consideraban estos retos como algo puramente externo, sino que en el seno del Viejo Continente existían ideas y planteamientos autóctonos parecidos, si bien no eran dominantes en toda Europa y variaban de un país a otro (el país donde gozaban de mayor aceptación era el Reino Unido). Tal y como veremos en el análisis que figura a continuación, estas corrientes externas tuvieron una gran influencia en los debates y la evolución de la situación en Europa, pero al mismo tiempo fueron objeto de un proceso de filtrado. Tal y como señala Trow (1999, p. 312): «Aunque muchas innovaciones europeas son adaptaciones de modelos americanos, se aplican en circunstancias en las que los mismos elementos cumplen funciones distintas o bien funcionan de modo distinto».

Así pues, debemos hacernos las siguientes preguntas. En primer lugar, ¿las ideas sobre diversificación originadas en otros continentes se adecuan al contexto y la organización de los sistemas de educación superior en Europa? Y, en segundo lugar, en relación con la diversificación, ¿la educación superior en los distintos países de Europa debe moverse en la misma dirección que en otros continentes para conseguir

el éxito? Los países, las instituciones de educación superior y los actores europeos implicados deben preguntarse si realmente estos retos ofrecen una «modernización universal». Estos países, instituciones y actores europeos tienen por delante la tarea de encontrar respuestas al argumento de que el aumento de la competitividad a nivel mundial es el factor que más ha influido en la evolución reciente de los sistemas de educación superior. En otras palabras, ¿los países europeos tendrían más éxito en la competencia a nivel mundial si optasen por un tipo de organización del sistema de educación superior nacional parecido (según sostiene la corriente principal actualmente) o bien lo que deben hacer es reforzar sus características (por ejemplo, la menor estratificación de los sistemas) como «especificidades únicas»?

Independientemente de si el origen de los debates y fenómenos relacionados con el patrón institucional de la educación superior es interno o externo, de conformidad con los estudios que vienen observando el escenario europeo (Teichler 1988a, 2006b; Huisman 1998; Neave 2006) estos debates y fenómenos han pasado por tres fases:

- Primera fase (de los años sesenta a mediados o finales de los setenta): la cuestión clave eran las virtudes y los defectos de la diversificación según los distintos sectores del sistema de educación superior y, más en concreto, los tipos de instituciones y programas de educación superior.
- Segunda fase (de mediados o finales de los setenta a aproximadamente mediados de los noventa): en esta fase se prestó más atención a las diferencias –sobre todo «verticales»– entre cada institución y sus subunidades institucionales o funcionales (dentro de un mismo sector del sistema de educación superior).
- Tercera fase (desde aproximadamente mediados de los noventa): la diversidad institucional se considera un fenómeno supranacional –tanto en Europa como en el resto del mundo– y se otorga una gran influencia a los cambios en la regulación.

Antes de analizar estas tres fases a fin de extraer conclusiones sobre una posible evolución de la educación superior y sobre las tareas de la investigación especializada en la educación superior en el futuro, conviene examinar en mayor detalle la cuestión de la diversificación (véanse los resúmenes de los debates en Teichler, 1988a; Meek, Goedegebuure, Kivinen y Rinne, 1996; Tadmor, 2006).

15.2. Diversificación: enfoque basado en la configuración institucional

Desde la década de los sesenta, uno de los temas clave tanto de las políticas de educación superior como de la investigación especializada en la educación superior ha sido (y es probable que continúe siendo) determinar hasta qué punto y en qué dimensiones el patrón global de los elementos institucionales de la educación superior –sectores de instituciones de educación superior, instituciones de educación superior concretas, sus subunidades organizativas (departamentos, unidades de investigación, etc.) y sus subunidades funcionales (por ejemplo programas de estudios) en el sistema nacional de educación superior– es *homogéneo o diverso*. ¿Cómo cambia esta configuración *a lo largo del tiempo*? ¿Cuáles son las *causas* del grado de homogeneidad o diversidad de un sistema de educación superior en un momento determinado y de la evolución de dicha variable? Y, por último, ¿cuáles son los *resultados funcionales* de un esquema concreto (por ejemplo, respecto a la calidad global, la relevancia y la eficiencia de los resultados de la enseñanza y la investigación).

Conviene tener presente que conceptos como «diversidad», «diversificación», «diferenciación» u «homogeneidad» no solo se utilizan en el debate público sobre la educación superior, sino también en la investigación especializada en la educación superior para hablar de los patrones institucionales del sistema. Hemos observado como mínimo otras cuatro pautas en las referencias a los términos de este campo semántico: en primer lugar, algunos autores hacen referencia a la diversidad de los elementos administrativos u organizativos de las instituciones de educación superior (véase Birnbaum, 1983; Huisman, 1995); en segundo lugar, varios análisis han enfatizado el nivel de homogeneidad o diversidad en el seno de las instituciones de educación superior y las unidades de menor tamaño –un fenómeno denominado «diversidad interna» por Huisman (1998) y «diversidad institucional» por Teichler (2006a); en tercer lugar, uno de los temas que tradicionalmente ha suscitado más debate e investigación es la composición del colectivo estudiantil por sus características sociobiográficas y antecedentes y resultados educativos, en contraste con la configuración institucional (Ayalon y Yogev, 2006); y, en cuarto lugar, la dinámica del sistema de conocimiento también puede describirse en términos de diversidad y homogeneidad, nuevas divisiones y nueva integración

—por ejemplo, Clark (1996) señaló una tendencia continuada hacia la diversificación de disciplinas. Sin embargo, este estudio aborda la diversidad y los conceptos emparentados con ella desde el punto de vista de los patrones institucionales y remite a otros discursos sobre la diversidad en la educación superior únicamente como factores de contexto de los patrones institucionales.

15.3. Configuración de los sistemas nacionales de educación superior

Desde los años sesenta, en los países económicamente avanzados se han desarrollado tanto un discurso público como análisis sistemáticos dedicados a los sistemas de educación superior y su configuración. Cuando comentamos y analizamos conceptos como «diversificación», «educación superior elitista», «educación superior de masas», «sistemas binarios», «educación superior no universitaria», «educación superior exhaustiva», etc., estamos realizando las siguientes acciones:

- utilizando un concepto de «*sistema* de educación superior» que, por norma general, equivale a un sistema nacional de educación superior;
- considerando como elementos integrantes del sistema a los *agregados institucionales*, en concreto a sectores del sistema de educación superior (ya sean sectores institucionales, como los tipos de instituciones de educación superior, o funcionales, como las disciplinas), instituciones de educación superior, departamentos, unidades básicas de investigación o programas de estudios;
- intentando establecer un «*mapa*» de la configuración del sistema;
- por lo tanto, nombrando, en primer lugar, las categorías que nos ayudan a identificar las *coordenadas* del sistema (por ejemplo, diversidad «vertical» frente a «horizontal», diversidad «institucional» frente a «programática»);
- en segundo lugar, estableciendo la *posición de los elementos institucionales* y su nivel de divergencia en el «mapa»;
- en tercer lugar, analizando los elementos institucionales directamente *en relación con las funciones básicas* de la educación superior, principalmente la enseñanza y la investigación (véanse los descriptores que figuran más abajo);

- intentando identificar *categorías* adecuadas para clasificar la configuración institucional del sistema (por ejemplo, «sistemas unitarios», «sistemas integrados», «sistemas bifurcados»);
- intentando establecer *descriptores* funcionales factibles y adecuados para analizar los elementos institucionales (elementos de entrada, procesamiento y salida de las funciones docente e investigadora de la educación superior, como por ejemplo contexto sociobiográfico y éxito educativo de los estudiantes entrantes, contexto sociobiográfico y trayectoria del personal académico, características curriculares, «modos de entrega», trayectorias profesionales de los titulados, publicaciones y otros frutos de la investigación, financiación a la investigación, etc.);
- examinando las fortalezas y las debilidades tanto de los *métodos* de recogida de información como de la información recogida;
- intentando identificar de qué modo y hasta qué punto *la apariencia y la percepción* del sistema (por ejemplo, la «transparencia», las percepciones selectivas, etc.) por parte de los distintos actores tienen una dinámica propia;
- intentando identificar las *tendencias de los cambios del sistema*, por ejemplo la «diversificación»;
- intentando explicar las *causas* de la organización del sistema y los cambios que éste experimenta (por ejemplo, según las necesidades de la sociedad, las características del sistema de conocimiento, las actitudes de los actores, la política, etc.), y
- evaluando la *funcionalidad o disfuncionalidad* global de la configuración del sistema.

En este contexto, como es lógico, los análisis y argumentos que realizan comparaciones internacionales desempeñan un papel clave, dado que un sistema de educación superior es una entidad macrosocial y la comparación, que constituye el método clave utilizado para caracterizar cualquier fenómeno social a fin de comprenderlo, debe realizarse en un marco internacional.

15.4. Clasificaciones

Los esfuerzos encaminados a elaborar categorías adecuadas para clasificar la configuración de los sistemas de educación superior desempeña-

ron un papel clave en el discurso sobre la diversidad en los sistemas de educación superior (Teichler 1988a; Geiger 1992; Scout 2004), por lo cual existe una enorme variedad de clasificaciones. La clasificación funcional de Trow (1974), que dividía la educación superior en educación «elitista», «de masas» y «universal» (sin referirse pues de forma explícita a ningún elemento institucional), se convirtió en la más habitual tanto en el discurso de las políticas públicas como en el discurso de los investigadores especializados en la educación superior. Con frecuencia esta clasificación fue malinterpretada y se consideró que caracterizaba las fases históricas del sistema de educación superior en general, pero en realidad se refiere a un número cada vez mayor de sectores del sistema de educación superior: el proceso de expansión de la educación superior «elitista» se complementó mediante la educación superior «de masas» y, por último, mediante la educación superior «universal». De este modo, la división entre sectores corresponde –como norma general, pero no necesariamente– a una división institucional en el seno del sistema de educación superior.

La clasificación de la diversidad en siete formas elaborada por Birnbaum (1983) adquirió una gran popularidad entre los investigadores de la educación superior y acostumbra a mencionarse con frecuencia en este ámbito (por ejemplo, Meek y Word, 1998; Huisman, 1998). Dichas formas son la diversidad sistémica (por ejemplo, los tipos de instituciones), la diversidad estructural (dimensiones organizativas), la diversidad programática (por ejemplo los planes de estudios), la diversidad procedimental (por ejemplo, los modos de enseñanza), la diversidad de reputación (por ejemplo, las diferencias de estatus y prestigio percibidas), la diversidad de componentes (por ejemplo, tipo de estudiantes que reciben la enseñanza) y la diversidad en los valores y el clima (entorno interno, cultural y social).

Teichler (1988a) repasó la enorme variedad de términos utilizados por los académicos en el debate público –sobre todo en Europa–, así como por las organizaciones internacionales. Estos términos se utilizaban para describir de modo general tipos de instituciones (por ejemplo «educación superior de primer ciclo», «educación superior no universitaria», «educación superior académica» frente a «educación superior vocacional»), o bien configuraciones globales (por ejemplo, «sistemas unitarios», «sistemas binarios», «sistemas jerárquicos», «modelos multifuncionales», «modelos especializados», «sistemas verticales», «modelos elitistas», «sistemas de educación superior exhaustivos», etc. Teichler

también hace referencia a los primeros intentos de clasificar los tipos de instituciones y programas (por ejemplo, Cerych, Furth y Papadopoulos, 1974) y los motivos y las actitudes subyacentes a las opciones institucionales, como por ejemplo los debates entre «meritócratas» e «igualitaristas» y entre «unitaristas» y «pluralistas» (Trow, 1984). A juicio de Teichler (1988a), las políticas de educación superior desarrolladas en Europa de los años sesenta a los años ochenta estuvieron marcadas por la disyuntiva entre la «educación superior diversificada» y la «educación superior integrada», ante la que principalmente se optó por la primera opción, no desde una perspectiva radical, sino más bien moderada por la lógica de un «sistema de educación superior blando».

En textos más recientes dedicados a los patrones del sistema de educación superior, Teichler (1998a, 2006a) afirma que los sistemas de educación superior nacionales se suelen describir en función de distintos:

- tipos de instituciones de educación superior;
- tipos de programas (por ejemplo, académico frente a profesional);
- niveles de programas (por ejemplo, programas de licenciatura, máster y doctorado), y
- variaciones de la reputación y el prestigio en el seno de instituciones o programas idénticos desde el punto de vista formal.

A la hora de caracterizar estos elementos, la mayoría de actores observaba:

- diferencias verticales y horizontales entre las unidades institucionales, y
- elementos formales (por ejemplo, tipos de instituciones, niveles de programas o funciones oficiales de programas de estudio) o elementos informales (por ejemplo «perfiles», «reputación»).

Como es obvio, en el discurso de los investigadores especializados en la educación superior, así como de los políticos y los actores de este ámbito en las últimas décadas, las coordenadas verticales y horizontales han desempeñado un papel clave a la hora de dibujar el mapa de la configuración de los sistemas de educación superior.

15.5. Factores subyacentes desde los años sesenta

Cuando, en los años sesenta y setenta, el debate sobre la expansión de la educación superior y las oportunidades y riesgos que generaba un sistema de educación superior cada vez más diversificado se extendió desde los Estados Unidos a la mayoría de países económicamente avanzados, dicho debate se centraba en dos cuestiones: en primer lugar, la configuración de los elementos institucionales (sectores, instituciones individuales de educación superior, departamentos, programas de estudio, unidades de investigación, etc.) en el mapa global de un sistema de educación superior nacional y, en segundo, la distribución de los estudiantes en los distintos elementos del sistema en función de distintas variables sociobiográficas y educativas.

Se prestó poca atención a los grandes cambios de perspectiva que se producían en el seno de estos debates y análisis. Retrospectivamente, hemos observado que en la aparición de este debate en los años sesenta y setenta había tres factores subyacentes:

1. La aparición de una concepción de las universidades como una pieza de un *sistema*, es decir, la idea de que distintas personas e instituciones que se considera que pertenecen a un sistema de educación superior tienen mucho en común, están interrelacionadas, pertenecen a un mismo ámbito y posiblemente son tratadas como una entidad por los actores y las entidades sociales situadas fuera del sistema en cuestión. Este constructo social se convirtió en algo más que una concepción: pasó a ser una realidad social. Hemos observado lo que Bleiklie (2005, p. 32) describe como «una evolución en la que las instituciones de educación superior pasan a formar parte de sistemas de educación superior formalmente definidos». Anteriormente, las personas activas en la educación superior y en las instituciones dedicadas a la misma eran consideradas entidades singulares vinculadas de modo laxo a conocimientos, academias, al gobierno, al país o al mundo, pero sin que ninguno de estos vínculos predominase sobre el resto.
2. La *ampliación* del sistema al pasar de ser un sistema de *universidades* a un sistema de educación *superior* y eventualmente un sistema de educación *terciaria*. En los años sesenta, en la mayoría de publicaciones de la OCDE el término más utilizado era «universidad» y, en muchos países europeos, la idea más extendida era que había un

determinado número de universidades y eso era todo; prácticamente no se prestaba atención a las instituciones no universitarias, y nadie afirmaba que dichas instituciones tuviesen mucho en común con las universidades. Sin embargo, cuando el término «sistema» empezó a extenderse, en general lo hizo relacionado con la «educación superior», un concepto que implicaba que existían no solo universidades, sino también «otras» instituciones de educación superior: salvo en Francia, las universidades se encuentran en el vértice del sistema, pero tienen cosas en común y, de algún modo, están relacionadas con otras instituciones de educación superior. En los años ochenta, las organizaciones internacionales empezaron a defender el término «educación terciaria» (véase el cambio de terminología en OCDE, 1974a, 1983, 1998). Aun así, como es obvio, la mayoría de países económicamente avanzados continúan definiendo su sistema como un «sistema de educación superior» y no han desarrollado el concepto de «sistema de educación terciaria». Conviene señalar que la ampliación del concepto –de referirse sobre todo a instituciones que realizaban simultáneamente tareas de enseñanza e investigación («sistema universitario») a incluir instituciones dedicadas únicamente a la enseñanza («sistema de educación superior» y «sistema de educación terciaria»)– implicaba el desarrollo de un enfoque centrado en la función docente.

3. La noción de que los *agregados institucionales* son los encargados de realizar las funciones básicas de la educación superior. El enfoque pasó de estar centrado en los estudiantes, los profesores y las disciplinas individuales a centrarse en los sectores de la educación superior, las distintas instituciones de educación superior, los departamentos, los programas de estudios, las unidades de investigación, etc.

Entretanto, el discurso se adaptó hasta tal punto a estos factores ocultos que ni siquiera se discutían abiertamente, una realidad que continúa produciéndose hoy en día, aunque estos factores no resultan incontestables ni mucho menos. A modo de ejemplo, ¿una universidad tiene más en común con un instituto de formación técnica o con el Instituto Max Planck? ¿La calidad de la investigación de un académico realmente depende en buena parte del agregado de sus colegas? Y, por lo tanto, ¿es necesario elegir una «buena» universidad para mejorar la calidad del propio trabajo? Y, de modo parecido, ¿el progreso académico de un estudiante depende en buena medida de la elección de de-

terminadas instituciones o departamentos? ¿Un licenciado alemán que escribe en su CV «He estudiado en Gotinga, Tubinga, Viena, Zúrich y Heidelberg» esconde información básica si no indica la universidad por la que está titulado?

Con la perspectiva que da el tiempo, podemos afirmar que los enfoques adoptados en la diversificación del discurso desde los años sesenta no son los enfoques evidentes que se utilizan para describir la variedad o la similitud creativas. Europa se adaptó a un concepto de la calidad determinado por la institución, al predominio de la función docente y a la integración sistemática de la educación superior.

15.6. Diversidad de sectores: la primera generación de enfoques europeos

Pese a lo expuesto, en los años sesenta y setenta Europa no se limitó a copiar las ideas sobre la «educación superior», el «sistema» y la «diversidad», sino que los actores del Viejo Continente transformaron las nociones de un sistema de educación superior variado en varios sentidos. En primer lugar, a diferencia de los debates sobre educación superior en la mayor parte del mundo, en Europa *se dio una gran importancia* a los siguientes elementos:

- los elementos formales de la diversidad;
- los *sectores del sistema de educación superior* (por ejemplo, universidades frente a politécnicas, Instituts Universitaires de Technologie, Fachhochschulen, etc.);
- un *mapeado claro* (¿qué es «igual» o «equivalente» y qué es «distinto» y «no equivalente»?);
- «*patrones oro*» de calidad;
- la aceptación solo hasta cierto punto de diversidad vertical, y
- la *regulación* de la variedad en la educación superior a través de medios visibles, como la legislación, la aprobación, los derechos de acceso y traslado, las convenciones internacionales, etc. (por ejemplo, véase van Vught, 1996).

Conviene tener presente que desde los años setenta en Estados Unidos también existen elementos de «mapeado», como la acreditación institucional y profesional, los niveles estandarizados de programas de

estudios y títulos o la Clasificación Carnegie de instituciones de educación superior, pero nunca se concibieron para adquirir el poder que han adquirido sus equivalentes europeos.

Varios académicos estadounidenses destacados en el ámbito de la educación superior comparativa han señalado las diferencias entre Estados Unidos y Europa:

- Martin Trow interpretó la diversidad no en términos de sectores institucionales, sino funcionales: educación elitista, educación de masas y educación superior universal. Además, detectó que, en Europa, la política no solo no aceptó la lógica de expansión y diversificación, sino que actuó para contrarrestarla de modo deliberado, específico y, según Trow, perjudicial desde el punto de vista funcional (véase Trow 1979).
- Burton Clark (1976) describió las ventajas de la educación superior en Estados Unidos en comparación con la de otros países mediante el término «beneficios del desorden», e incluso al cabo de dos décadas afirmó: «debemos otorgar una mayor legitimidad al desorden. [...] Incluso nuestro imaginario básica de la «organización» y el «sistema» nos hace esperar simplicidad, una simplicidad que siempre está y que, si somos lo suficientemente inteligentes, podremos expresar en una fórmula o dos. Sin embargo, la realidad académica presenta una complejidad extraordinaria y desconcertante [...]» (Clark 1996, p. 21).
- Al explicar la dinámica principal de la educación superior en todo el mundo y la «lógica de la educación superior de masas», Philip Altbach (1998, 1999) resaltó la tendencia a la «diversificación», sin citar el tipo de institución de educación superior como un factor principal.

No obstante, esto no significa que en Europa se considerase deseable un sistema de educación superior perfectamente «mapeado». La OCDE, –que desempeñaba un papel clave como actor estimulante y moderador del debate internacional de expertos y políticos sobre los cambios de los sistemas de educación superior en el proceso de expansión– era partidaria, tal y como resumió Teichler (1988a), de un *sistema «blando»* de educación superior con fronteras no demasiado claras y en el que los estudiantes gozasen de permeabilidad, y existe un gran número de indicios de que este punto de vista estaba muy extendido.

Irónicamente, tal y como señaló Teichler (2006a), los mapas de los sistemas de educación superior cambiaron más rápidamente en Europa que en Estados Unidos y en Japón. Dado que, en Europa, estos mapas casi siempre representan las universidades como el nivel máximo y la posición del resto de instituciones de educación superior depende de su parecido con ellas, las instituciones de educación superior no universitarias suelen hacer esfuerzos conjuntos para ser ascendidas al nivel de universidades, con lo cual se suelen producir fenómenos de *movilidad gradual colectiva de sectores enteros de la educación superior*. En cambio, en Estados Unidos y en Japón los mapas de las instituciones, los sectores, los niveles de los programas, etc., no sufrieron tantos cambios y con frecuencia se podían observar dinámicas de movilidad de instituciones, departamentos o programas concretos de un estrato al siguiente.

En segundo lugar, en Europa la absorción de las nociones de «sistema», «educación superior» y «diversidad» en los años sesenta y setenta no estuvo acompañada de una *actitud globalmente positiva respecto a la expansión a gran escala de la educación superior*, sino que la expansión se convirtió en una cuestión polémica, y según los críticos, existía el peligro de que disminuyese la calidad académica y aumentasen las divergencias en el mercado laboral. La educación terciaria expandida acabó siendo aceptada a gran escala en Europa en los años noventa, es decir, tras un nuevo período de expansión desde mediados de los ochenta (véase OCDE, 1998).

En tercer lugar, el debate respecto a los patrones del sistema de educación superior y la cuestión de la «diversidad» fue *más agitado y polémico en Europa que en otras partes del mundo*, y en muchos países se realizaron intentos de modernizar los patrones de los sistemas de educación superior y, por lo tanto, también su lógica.

Como es obvio, en muchos países europeos la creación de distintos tipos de instituciones de educación superior se consideró el factor más importante y deseable de la diversificación. La creación de las politécnicas en Gran Bretaña a principios de los sesenta, de los Instituts Universitaires de Technologie en Francia a mediados de la misma década y de las Fachhochschulen en Alemania y otros centros en Noruega alrededor de 1970 se suelen citar como las reformas más visible encaminadas a un sistema de educación superior «binario», «bifurcado» o «de dos tipos» (véase Furth 1973, 1992; de Moor, 1978; Cerych y Sabatier, 1986; Teichler, 1988a; Jallade, 1991).

En buena medida, la popularidad de este modelo de dos tipos se basaba en el supuesto de que el aumento del número de inscripciones era asumible sin tener que realizar grandes cambios en las universidades; bastaba con crear un nuevo sector con enfoques curriculares distintos que absorbiese a los «nuevos» grupos de estudiantes y redujese el coste unitario medio por estudiante y licenciado. En esta concepción, quedaba implícito que el encargado principal de la «misión» –por utilizar la jerga religiosa tan de moda en estos días– del ámbito de la educación superior no era, como en Estados Unidos, la institución de educación superior correspondiente, sino el tipo de institución en sí.

Aun así, el sistema dual no fue recibido con el mismo entusiasmo en toda Europa, por lo que algunos países optaron por mantener un «sistema unitario» o bien por la diversificación mediante niveles de programa. Asimismo, la mayoría de universidades consideraron la aparición de un segundo tipo de institución como una amenaza en la lucha por la financiación pública, y surgió un gran debate sobre si en estas nuevas instituciones de educación superior el rigor intelectual y las competencias proporcionadas a los estudiantes eran inferiores o bien «distintos, pero iguales» (véase Ahola, 2006), dado que otorgaban una gran importancia a la preparación profesional. Además, durante una época en algunos países (sobre todo Alemania y Suecia) los conceptos «universidad integrada» y «universidad exhaustiva» –es decir, modelos de diversidad intrainstitucional destinada a proporcionar formación a una amplia variedad de estudiantes mediante distintas filosofías curriculares que convivían bajo un mismo «techo» institucional (véase Hermanns, Teichler y Wasser 1983; véase también Askling, 1989). No obstante, pese a lo expuesto, la estrategia más aceptada en Europa en los años ochenta fue la diversificación interinstitucional de la educación superior, denominada por Neave (2006, p. 245) «segmentación sectorial».

15.7. Estratificación moderada: la segunda generación de enfoques europeos

Con el transcurso de los años parecía que la diversificación por tipo de institución se había estabilizado (Teichler, 1988b), aunque en realidad lo que ocurrió fue que acabó perdiendo su papel predominante tanto en los debates como en las acciones. En primer lugar, a finales de los setenta y durante los ochenta se empezó a prestar cada vez mayor aten-

ción a las diferencias entre universidades e instituciones de otros tipos (véase Neave, 1979, 1989, 2006; Teichler, 1988b; Huisman, 1998). En 1992, cuando las politécnicas británicas fueron ascendidos al nivel de universidad (véase Fulton, 1996; Scott, 1996, 1997; Ramsden, 2001) algunos expertos auguraron el próximo fin del resto de modelos duales, pero precisamente en los años noventa varios países de la Europa Occidental –por ejemplo Austria, Finlandia y Suiza– desarrollaron sistemas de dos tipos (véanse Kivinen y Rinne, 1991, 1996; Arnet, 1997; Teichler, 1996a, 1998a; Kyvik, 2004), y los países de la Europa Central y del Este optaron por distintos modelos globales (Hennessey *et al.*, 1998). En 1999, los gobiernos europeos acordaron mediante la Declaración de Bolonia crear un sistema por fases de programas y títulos común para toda Europa, con lo cual los tipos de educación superior se convirtieron de modo definitivo en un factor secundario de la diversificación. Sin embargo, esto no significa que quedasen condenados a un papel marginal, sino que pasaron a ser uno más de varios factores relevantes en un entorno cada vez más complejo y continuaron desempeñando un papel más importante en Europa que en otras partes del mundo (véanse Huisman y Kaiser, 2001; Kyvik, 2004; EURYDICE, 2005).

Pese a todo, en la época de la Declaración de Bolonia en Europa solo se propuso una *diversidad vertical moderada*, lo cual constituye otra diferencia entre el Viejo Continente y Estados Unidos: desde un punto de vista europeo, en Estados Unidos se aceptaba una enorme variedad institucional vertical, por lo que países como Alemania y los Países Bajos se aseguraron de mantener un nivel de calidad parecido en todas las universidades, mientras que los países que aceptaban un cierto grado de diversidad vertical (como por ejemplo Francia o Gran Bretaña) desarrollaron mecanismos potentes para limitar las diferencias de calidad.

Mientras que en Estados Unidos la acreditación institucional proporciona unos criterios mínimos en un sistema muy estratificado, en la educación superior de distintos países europeos se observa la presencia de un «patrón oro». No se trata de ofrecer la misma calidad en todo el sistema ni de un mínimo en un sistema muy jerarquizado, sino de un estándar fiable que pueda aplicarse a gran escala. A modo de ejemplo, los gobiernos de varios países europeos consideran las licenciaturas universitarias como el requisito de acceso al nivel máximo del funcionamiento, y en varios países contar con una licenciatura de este tipo genera un *effectus civilis*, es decir, el derecho a iniciar una carrera y ejercer en ám-

bitos profesionales relacionados con la misma (véase Jablonska-Skinder y Teichler, 1992).

El cambio de prioridad descrito anteriormente (a saber, de la diversidad según los tipos de instituciones de educación superior a una diversidad moderada entre instituciones de educación superior de una duración formal parecida) puede considerarse un proceso normal a la luz de la expansión de la educación superior. Si la cuota de estudiantes y titulados en un grupo de edad determinado crece y la jerarquización de los colectivos profesionales no se reduce, es probable que las pequeñas diferencias de resultados y credenciales educativos, así como de reputación entre universidades, tengan implicaciones sociales mucho mayores (véase Teichler, Hartung, y Nuthmann, 1980). Tal y como han destacado algunos críticos, es probable que esto perjudique a la meritocracia educativa y fomente la sobrevaloración de determinados licenciados según sus credenciales (véase Dore, 1976; Collins, 1979).

En segundo lugar, durante el período que nos ocupa se produjo un cambio en el clima sociopolítico que rodeaba a la educación superior. Las grandes esperanzas de que la apertura y la expansión sociales del nivel superior de la educación permitiesen reducir las desigualdades en los resultados educativos se desvanecieron (véase Husén, 1987). La crisis del petróleo de 1973 contribuyó a la difusión del pesimismo en torno al valor social y económico de la expansión de la educación superior, y se empezó a dar por supuesto que, de entre el número cada vez mayor de titulados, algunos se convertirían en ganadores y otros en perdedores en su carrera profesional posterior (Teichler, Hartung y Nuthmann, 1980; véanse también Fulton, Gordon y Williams, 1982).

En tercer lugar, en Europa la diversificación sectorial no se consideró un modelo convincente:

- Cerych y Sabatier (1986) observaron que las reformas clave realizadas en Europa, y en especial las centradas en los patrones de los sistemas de educación superior, no eran tan efectivas como se suponía, y consideraban que los resultados contrapuestos de las reformas se debían a que las «teorías de actores» estaban equivocadas en cierta medida respecto a sus consecuencias, a que habían surgido problemas característicos de los procesos de implantación y a que se habían producido cambios en el contexto sociopolítico.
- Según Neave (2006, p. 246), la política de crear un segundo tipo de educación superior no se materializó en aspectos como las de-

cisiones educativas, las competencias y las perspectivas laborales de los jóvenes. Esta política «no sirvió para desviar la mayor parte de la demanda de estudios de las universidades» y no se erigió como alternativa consistente a ellas: ningún nivel o perfil de estudiantes claramente diferenciado aspiró a entrar en las instituciones de segundo tipo, y éstas tampoco ofrecieron un perfil curricular específico ni se centraron en segmento laboral diferenciado. Más bien al contrario: el elevado grado de superposición de las funciones docentes de ambos tipos de institución puso en tela de juicio la clara superioridad de este modelo sobre otros modelos de sistemas de educación superior.

- Además, el segundo sector del sistema de educación superior resultó ser una unidad institucional inestable. Aunque oficialmente aún se lo define como «distinto, pero igual», se tendía a considerar el segundo sector como «menos noble», y los directores y académicos que trabajaban en él daban prioridad a las estrategias que permitían acercarlo cada vez más a las universidades y, por lo tanto, contribuían a una situación de «deriva académica» (Burgess 1972; Neave 1979).

En cuarto lugar, detectamos un cambio gradual en la filosofía reguladora aplicada en distintos países europeos. En los países en los que el gobierno había desempeñado un papel importante como coordinador y supervisor, los instrumentos de mejora y *feedback* para la priorización de decisiones políticas pasaron a ser objetivos más estrictos y la supervisión y la evaluación, menos detalladas; y, en Gran Bretaña, donde el gobierno había aplicado una política menos intervencionista que en la mayoría de los países europeos, surgió un sistema parecido de priorización a partir de evaluaciones. De este modo, los cambios en el entorno sociopolítico hicieron que las instituciones de educación superior se viesen obligadas a competir por los fondos de investigación y los estudiantes y, por lo tanto, resaltasen sus rasgos específicos o imitasen a las instituciones con mayor éxito.

Las diferencias «verticales» entre las universidades, en su mayor parte subdivididas por disciplinas, se convirtieron en el principal foco de atención. Este fenómeno se hizo especialmente evidente en Gran Bretaña, donde en 1980 se decidió introducir Ejercicios de Evaluación de la Investigación y financiar de modo más desigual la investigación universitaria vinculándola estrechamente a los resultados de dichos ejercicios,

con lo cual se generaron grandes oportunidades para elaborar «clasificaciones» de universidades. Los estudios periódicos sobre licenciados seis meses después de haber terminado sus estudios también atrajeron la atención del gran público.

Sin embargo, en los países con unas «diferencias verticales» bastante inferiores a las del Reino Unido –por ejemplo Suecia (véase Askling, 1989; Bauer, 1996; Bauer *et al.*, 2000) y Alemania (véase Teichler, 2005)– a finales de los setenta surgieron acalorados debates (que aún persisten en la actualidad) sobre hasta qué punto el sistema educativo superior estaba estratificado verticalmente. Analizando la información disponible se observa que en Alemania existían desde hacia tiempo ciertas diferencias verticales, pero que estas diferencias eran escasas en comparación con otros países en aspectos como la carrera profesional y la obtención de becas de investigación por parte de los licenciados (véanse Neusel y Teichler, 1986b; Teichler y Buttgerit, 1992). Sin embargo, el debate no se basaba en la evidencia, sino en la percepción pública de que las diferencias de calidad entre universidades habían aumentado de modo considerable desde los años setenta, y se difundió información presentándola de modo sesgado a fin de demostrar que el sistema estaba muy estratificado. Además, en el debate público no se valoró la diversidad vertical como medio para realizar distintas tareas con perfiles y niveles distintos, sino que en general se consideró que el sistema mejoraría si se eliminaban los elementos con peores resultados.

Así pues, el discurso público sobre la diversificación de la educación superior en Europa se convirtió en parecido al de países con un sistema altamente estratificado y, de hecho, si comparamos la realidad y los debates europeos con los de países con sistemas más «jerarquizados» o «estratificados» como Estados Unidos o Japón nos daremos cuenta de que en Europa se observan unas diferencias verticales más pronunciadas de lo deseable.

15.8. El discurso sesgado

En Europa, el debate sobre la «diversidad» que se había iniciado en Estados Unidos fue cayendo bajo la influencia de un considerable sesgo analítico y normativo basado en la idea de que era «positivo» que hubiese cierto grado de diversidad. Así pues, el debate sobre la diversidad puede calificarse de «sesgado», ya que hay preferencias conscientes o

inconscientes que no se exponen mediante un discurso basado en evidencias.

En primer lugar, los debates están *sesgados desde el punto de vista terminológico*. Se utiliza el término «diversidad» para describir un extremo de la escala de configuraciones de la educación superior pero no se ofrece un concepto opuesto, aunque sea difuso (¿sería «homogeneidad», «diversidad intrainstitucional» o algún otro concepto?); en otras palabras, la terminología no ofrece alternativas. Además, con frecuencia se afirma como un hecho la tendencia a la «diversificación» sin analizar si se están produciendo movimientos en un sentido o en otro.

En segundo lugar, los debates están *sesgados desde el punto de vista dimensional*, dado que se presta una gran atención a la dimensión vertical y, en cambio, la dimensión horizontal («perfil», por ejemplo rutas curriculares y paradigmas de investigación) queda relegada a un segundo plano o se considera marginal.

En tercer lugar, los debates están *sesgados desde el punto de vista normativo*, puesto que los argumentos se suelen presentar como si el aumento de la diversidad institucional fuese por definición el único modo razonable de enfrentarse a las tareas cada vez más complejas que exige el sistema de educación superior y como si cualquier otra opción pusiese en tela de juicio el funcionamiento adecuado del sistema de educación superior.

En cuarto lugar, los debates están *sesgados desde una perspectiva polarizada*. A partir de la afirmación de que la homogeneidad en el sistema es algo inadecuado de por sí, se suelen reclamar sistemas muy estratificados.

En quinto lugar, tal y como ya habíamos señalado, en este debate hay un *sesgo a favor de los agregados institucionales*, puesto que se considera que la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación de los académicos y estudiantes depende en buena medida de la calidad media de terceras personas y del entorno institucional local.

15.9. Argumentos clave sobre las ventajas y los inconvenientes de la variedad

El discurso público en torno a las ventajas y los inconvenientes de determinadas configuraciones de los sistemas de educación superior varía hasta cierto punto según el país y los cambios que se han producido en

él, pero se puede afirmar que hay unos argumentos habituales en los países económicamente más avanzados.

Éstos son los argumentos que se suelen presentar *a favor* de una gran diversidad interinstitucional vertical en la educación superior:

- La diversidad institucional *refleja la diversidad de los estudiantes*, sus habilidades, sus competencias y sus perspectivas laborales de futuro.
- *Los estudiantes aprenden mejor en un entorno homogéneo*. La educación superior cumple mejor sus funciones en un entorno intra-institucional relativamente homogéneo, es decir, si existe una homogeneidad relativamente alta tanto en el colectivo estudiantil como en el personal académico de los departamentos,
- Es más fácil conseguir la calidad en una *institución holística y en la que los departamentos se estimulen entre sí*: la presencia de una calidad y unos perfiles parecidos en los distintos departamentos de una misma institución se considera beneficiosa, puesto que se cree que la comunicación entre departamentos, las infraestructuras comunes, la gestión común, el espíritu común y la reputación institucional global son elementos que fomentan la calidad.
- *Para que en la parte superior haya calidad, en la parte inferior debe haber austeridad*: disponer de la gran cantidad de recursos necesaria para ofrecer la máxima calidad en la educación superior resulta mucho más fácil si el sistema está muy estratificado.
- *Menos demanda de investigación que de personal docente*: con frecuencia, se justifica la segmentación parcial entre la investigación y la docencia en el seno de los sistemas de educación superior con el argumento de que el sistema de conocimiento y la sociedad en general necesitan mayor personal docente que de investigación en la educación superior. La diversificación interinstitucional se suele ver como el mejor medio de conseguirlo, puesto que si la diferenciación entre personal docente e investigador, por una parte, y personal exclusivamente docente, por la otra, se produce dentro de una misma institución, el segundo tipo de personal puede ceder a la «deriva investigadora».
- *Calidad de la investigación muy estratificada*: en los sistemas de educación superior, las diferencias de calidad son más impactantes en el ámbito de la investigación que en el de la docencia. Por este motivo, las descripciones de una educación superior muy estratificada

o las propuestas para la estratificación de los sistemas de educación superior hacen referencia sobre todo a la investigación.

- *Motivación a través de la desigualdad*: la distribución de recompensas desiguales permite conseguir grandes logros, y la diversidad interinstitucional es un mecanismo muy eficiente para ello.

Sin embargo, esto no significa que todos los argumentos presentados a favor de la diversidad puedan entenderse como una reclamación de soluciones «extremas». También se han lanzado advertencias sobre los posibles *peligros del «exceso de diversificación»*:

- La *gran competencia* existente para acceder a las universidades más prestigiosas es *destruktiva* en muchos sentidos desde el punto de vista educativo y psicológico.
- Una sociedad del conocimiento moderna necesita una cantidad considerable de *licenciados de masa*, es decir, personas responsables e independientes que asuman tareas exigentes dentro de una amplia variedad de funciones, pero resultaría difícil conseguirlo si el sistema se concentra en exceso en la élite mejor formada.
- La diversificación extrema va en contra de los esfuerzos que se realizan para ofrecer oportunidades a los grupos con desventajas sociobiográficas y a las personas que no siguen itinerarios educativos tradicionales y, de este modo, contribuye a la *exclusión social*.
- La diversificación extrema *pone en peligro la diversidad horizontal*, ya sea en la docencia o en la investigación, puesto que un gran número de instituciones y académicos intentan imitar a la élite.
- La diversidad extrema genera mayor *desánimo y desmoralización* a una mayor cantidad de académicos y estudiantes que la movilización para conseguir resultados deseables.

En general, hemos observado que, normalmente, al reclamar una diversidad relativamente estratificada no se suele hacer referencia a los peligros del «exceso de diversificación», sino que se realizan afirmaciones polémicas según las cuales cualquier cosa que no sea un sistema diversificado muy estratificado conducirá a una situación de homogeneidad perjudicial para la calidad. Este argumento no es válido por varios motivos:

- En general, los detractores de los modelos de educación superior muy estratificados nunca han afirmado que no exista diferenciación interinstitucional en los países en los que el sistema no está muy estratificado. A modo de ejemplo, los estudios dedicados a la educación superior alemana sugieren que tradicionalmente había un nivel considerable de diversidad vertical y horizontal que era relevante para los itinerarios académicos pero no reducía la movilidad de los estudiantes de una universidad a otra durante sus estudios ni tampoco ponía en riesgo la existencia de un mercado laboral relativamente abierto a los titulados de todas las universidades (véase el resumen general en Teichler, 1986b).
- Las diferencias en el grado de estratificación son importantes. A modo de ejemplo, en un país como Alemania, donde los académicos de la mitad inferior de las universidades reciben de media más de la mitad de las becas de investigación que los académicos de las diez primeras universidades, el sistema se sigue caracterizando más por la diversidad intrainstitucional que por la diversidad interinstitucional. Los académicos no consideran que en su posición como tales influya considerablemente la reputación de su institución, y los estudiantes ambiciosos y con buenos resultados procedentes de universidades que no se encuentran en las primeras posiciones no se sienten discriminados ni desanimados cuando se licencian.
- Los sistemas muy estratificados tienden a preservar ventajas basadas en la reputación –es decir, no meritocráticas– para las universidades de la parte superior y desventajas no meritocráticas e injustificables para el resto. Además, un nivel de diversidad moderado puede servir como «mito creativo», es decir, permite confiar en que hay un «patrón oro» de calidad tanto respecto a las competencias de los licenciados como al trabajo de los académicos.

Éstos son los argumentos que se suelen aducir a favor de una diversidad interinstitucional moderada y el aumento de la diversidad intrainstitucional:

- Los estudiantes están más motivados y aprenden más si entre sus compañeros hay diversidad que si se trata de un grupo relativamente homogéneo.

- El asesoramiento, la motivación y la supervisión del trabajo de los estudiantes no depende del nivel académico medio de los profesores del departamento, sino del contacto con un número reducido de profesores. Por lo tanto, en un sistema moderadamente estratificado en el que los mejores académicos estén repartidos en muchas universidades los programas de estudios pueden ser más exigentes y de mayor calidad que en un sistema donde los mejores académicos se encuentren concentrados en unas pocas universidades.
- Los sistemas moderadamente diversificados no excluyen a una gran cantidad de estudiantes de los programas de mejor calidad ya antes de la inscripción, y ofrecen oportunidades a los estudiantes que se motivan y mejoran sus resultados después de haberse inscrito en una institución determinada.
- Los sistemas moderadamente diversificados favorecen las oportunidades regionales, es decir, las buenas oportunidades de estudios se reparten mejor entre todas las regiones y en todas hay licenciados con un buen nivel.
- Los estudiantes tienen más oportunidades de cambiar de institución de educación superior (ya sea dentro de su país o a instituciones del extranjero) durante sus estudios.
- En un sistema con una ligera jerarquización de las universidades, se puede mantener un «patrón oro» que permita confiar en la calidad de cualquier licenciado universitario. Esto explica por qué el concepto de *effectus civilis* pervive en varios países europeos y por qué algunos empresarios dan más importancia a los «títulos» de los estudiantes que a la reputación de la universidad donde han estudiado.

En un sistema con una ligera jerarquización de las instituciones, muchas universidades pueden optar por una estrategia mixta, es decir, asegurarse de contar con académicos, unidades de investigación y departamentos de alta calidad en algunos ámbitos y, en cambio, aceptar una calidad media en otros.

La información disponible sugiere que, aunque tanto el «exceso de diversificación» como el «exceso de homogeneización» pueden resultar perjudiciales, entremedias hay una amplia zona de combinaciones posibles y factibles entre un nivel elevado o reducido de diversidad interinstitucional vertical y un nivel elevado de diversidad interinstitucional o intrainstitucional.

Cualquier estudio en profundidad de los debates que no se base en las cuestiones más polémicas para el público llegará a la conclusión de que hay una gran variedad de opiniones sobre el nivel de diversidad deseable «en varios aspectos: a) el nivel de heterogeneidad u homogeneidad preferible; b) hasta qué punto debe ser interinstitucional o intrainstitucional; c) hasta qué punto las diferencias deben ser marcadas o difusas; d) hasta qué punto los elementos formales de diversificación son el modo más adecuado de conseguir la diversidad [...]; y e) si la diversidad predomina en su dimensión vertical [...] o bien si la diferenciación horizontal [...] también desempeña un papel importante» (Teichler, 2004).

15.10. Principales conceptos explicativos

En general, el discurso público sobre patrones institucionales de educación superior no se centra únicamente en los hechos, la configuración del sistema y sus cambios, sino que además intenta explicar sus causas. La mayor parte de este discurso puede describirse como un razonamiento pragmático directo sobre las ventajas y los inconvenientes de determinadas organizaciones institucionales, pero también encontramos argumentos muy sofisticados formulados tanto por los actores como por los académicos que analizan los sistemas de educación superior. Se han realizado varios análisis secundarios de los tipos de modelos explicativos.

Los organizadores de una conferencia de expertos sobre «Diversidad y Convergencia en la Educación Superior» celebrada en 1993 en Turku (Finlandia) llegaron a la conclusión de que en la conferencia habían surgido tres grandes «perspectivas teóricas sobre la diversidad». Estas perspectivas fueron presentadas por los tres principales participantes de la conferencia (véase Meek, Goedegebuure, Kivinen y Rinne 1996):

En primer lugar, la *perspectiva interna*: según B. Clark (1983, 1996), «el motor de la disciplina académica es lo que conduce invariablemente a las instituciones y los sistemas de educación superior a la diferenciación». La «tendencia incontrolada hacia una especialización disciplinar cada vez mayor no siempre es obvia, y con frecuencia se materializa en cambios progresivos o lo que Clark denomina «cambios acumulativos no anunciados». Sin embargo, son estos cambios [...] lo que en último término dan forma a las instituciones y los sistemas de educación su-

perior, además de aumentar su complejidad en un entorno en el que la diversificación operativa es mucho más importante que la integración nominal» (Meek *et al.*, 1996, p. 207). Los autores afirman que, según Clark, «la creación de asignaturas, la afiliación de programas, la dignificación de asignaturas y la dispersión de asignaturas» (*ibid.* p. 213) contribuyen al aumento de la diversidad.

En segundo lugar, la *perspectiva sistémica*: según G. Neave (1996), los patrones del sistema de educación superior están muy influidos por los actores en general y, en especial, por los de los niveles nacional y supranacional. Neave enumera varias «fuerzas que actúan a favor y en contra de la homogenización y la integridad» y afirma que «ningún sistema ni institución de educación superior se dirige inevitablemente a la homogeneización o a la diversificación» (Meek *et al.*, 1996, p. 207). Los autores señalan que Neave no solo destaca la existencia de fuerzas que combaten entre sí, sino que también observa realidades ambivalentes, en lugar de una tendencia clara en una sola dirección: «el hecho de que un sistema concreto “esté divergiendo o convergiendo depende, en buena medida, de aquello en lo que nos fijemos”» (*ibid.*, p. 208). Neave afirma que, con frecuencia, los gobiernos intentan reducir la diversidad, mientras que otros actores pueden contribuir a aumentarla o a generar configuraciones variables.

En tercer lugar, la *perspectiva ambiental*: según F. van Vught (1996), las instituciones de educación superior se encuentran «ubicadas en un suprasistema formado por su entorno social, político y económico» (Meek *et al.*, 1996, pp. 209-210). Las instituciones de educación superior «estudian constantemente el entorno para identificar las oportunidades y los riesgos de obtención de recursos [...] Las instituciones que “interpreten” correctamente el entorno sobrevivirán; las que no, desaparecerán» (*ibid.* 210). Así pues, en principio un entorno más variado genera una mayor diversidad, mientras que un entorno isomórfico y uniforme fomenta la reducción de la misma. Van Vught considera a los gobiernos nacionales como actores con una gran influencia que, en Europa, optan mayoritariamente por sistemas o tipos de educación superior homogéneos y, de este modo, contribuyen a que el nivel de diversidad sea bajo.

Los autores del estudio citado anteriormente señalan que los distintos países analizados –así como los distintos países europeos– «presentan divergencias sustanciales en los enfoques nacionales de la diversidad» (*ibid.*, p. 234). Los distintos intentos teóricos de explicar el ni-

vel de diversidad de los sistemas nacionales de educación superior han contribuido a «adquirir una mayor comprensión de la complejidad que rodea a la diversidad y la convergencia en la educación superior» (*ibíd.*), pero si se analizan los distintos modelos de explicación y las situaciones de cada país surgen más preguntas que respuestas.

En un resumen de los análisis y debates desde los años setenta hasta principios de los noventa, Teichler (1998a, pp. 480-482) señala que varios académicos han optado por «teorías de desarrollo» para «explicar la dinámica de los cambios estructurales en la educación superior». Éstas son las cuatro teorías de desarrollo más utilizadas:

- La teoría de *la expansión y la diversidad* [...] fue la que mayor impacto tuvo en el debate público. La expansión de la educación superior genera una presión para diversificarla, puesto que las necesidades de los estudiantes y otros posibles usuarios de los servicios de educación superior cada vez son más variadas y porque, tal y como creen muchos actores, para satisfacer estas necesidades variadas es mejor establecer cierta «división del trabajo» entre instituciones [...].
- También se hicieron muy famosas las *teorías de la «deriva»*. Algunos tipos de instituciones de educación superior no son demasiado constantes a la hora de perseguir los objetivos para los que fueron creados. Según las teorías de la deriva, existen varios tipos de instituciones de educación superior que solo son capaces de perseguir su misión inicial durante un breve período tras su creación o actualización; transcurrido dicho período, empiezan a considerarse competencia de otros tipos de instituciones de educación superior. [...] se trata de un fenómeno casi universal: la «deriva académica» [...] Un razonamiento parecido aunque con expectativas distintas fue muy utilizado en los años ochenta: muchos expertos sugerían que el hecho de que el mercado laboral de licenciados en ámbitos estrictamente académicos fuese muy compacto había generado una tendencia a la «deriva vocacional», el «vocacionalismo» o el «profesionalismo».
- Podríamos denominar al tercer enfoque «*teorías de la flexibilización*». [...] en contraste con el primer enfoque, señalan los inconvenientes de los tipos de instituciones segmentados que satisfacen necesidades claramente delimitadas. A lo largo del tiempo, es posible que resulte más adecuado utilizar modelos flexibles y alcan-

ces amplios [...]. Por lo tanto, afirman, la selección tardía en la educación previa a la superior, la permeabilidad de los itinerarios educativos, las medidas compensatorias para las personas desfavorecidas, las estructuras diversificadas flexibles de educación superior y la creación de un sistema de educación continua contribuirían a un sistema blando en tres sentidos: ninguna decisión sobre el itinerario educativo se consideraría definitiva, el modelo satisfaría tanto a los partidarios como a los detractores de la expansión de la educación y en caso de que apareciesen problemas importantes resultaría fácil adaptarse rápidamente a ellos.

- Por último, existen *teorías «cíclicas»* del desarrollo estructural de la educación superior, según las cuales determinados patrones y políticas estructurales aparecen y desaparecen según los ciclos. A modo de ejemplo, es posible que, en épocas en las que haya escasez de licenciados se dé más importancia a la apertura de grandes rutas educativas y la reducción de las diferencias entre los distintos tipos de instituciones y programas, mientras que si predomina el miedo al exceso de oferta o la «sobreformación» se fomentarán la segmentación y la jerarquización de la educación superior [...].

Además, se intenta explicar el *papel y el potencial de la política de educación superior* para conformar los movimientos a largo plazo del sistema de educación superior. Teichler (1988a) afirmó que la mayor parte de las políticas consistía en una mezcla de *enfoques idiosincrásicos* –en los que se resaltaba la pervivencia de las características de los sistemas nacionales de educación superior–, *enfoques funcionales* –según los cuales en todas las sociedades modernas el sistema de educación superior busca una respuesta óptima universal– y los *enfoques políticos* –según los cuales los actores tienen un amplio margen de maniobra para optar por soluciones elitistas o igualitarias, por una diversidad extrema o moderada, por priorizar las normas académicas o utilitarias, etc.

Esta variedad de modelos y argumentos demuestra que la organización de los sistemas de educación superior viene determinada por varios factores. Sin embargo, tal y como veremos más adelante, en los debates más recientes se ha hecho referencia a todavía más factores.

15.11. Competencia global por el estatus y nivel elevado de estratificación: la tercera generación de enfoques europeos

En los años noventa, en Europa surgió una tercera generación de enfoques de la variedad institucional. Los expertos estaban de acuerdo en que para explicar los cambios en los patrones institucionales había que tener en cuenta un número mayor de factores subyacentes, y muchos de los factores relevantes eran externos al sistema de educación superior.

Como es obvio, el aumento del número de matriculaciones influyó en todo este fenómeno. Los índices medios de acceso a la educación terciaria aumentaron aproximadamente del 40% a principios de los noventa a más del 60% en 2003 (véase OCDE 1993, 2005) en los Estados europeos miembros de la OCDE sobre los que se dispone de información. Este aumento estimuló los debates sobre el grado de diversidad necesario para gestionar el aumento de la diversidad de los estudiantes, los talentos, las aspiraciones y las perspectivas laborales de los licenciados; sobre las tensiones que podían surgir entre las necesidades de enseñanza y las de investigación, y sobre el aumento de las presiones para conseguir una mayor eficiencia financiera.

En un taller europeo organizado recientemente por el Foro de Educación Superior, Investigación y Conocimiento de la UNESCO, los expertos señalaron que en los intentos más recientes de explicar las presiones para reestructurar los patrones institucionales del sistema de educación superior había cinco nuevos factores que suscitaban gran atención (véase Teichler, 2006a; véanse también Guri-Rosenblit y Sebkova, 2006; Bleiklie, 2005). Eran los siguientes:

- el aumento de la cooperación y la movilidad internacionales,
- la globalización,
- los nuevos sistemas de dirección y gestión,
- los avances hacia una nueva sociedad del conocimiento,
- los nuevos medios.

Cooperación y movilidad internacionales: en Europa, la movilidad de los estudiantes, la movilidad del personal, la cooperación entre académicos e instituciones y la transferencia de conocimientos de un país a otro habían ido aumentando a lo largo de los años, pero a partir de los años noventa se produjo un aumento exponencial.

En primer lugar, los programas de fomento de la movilidad y la cooperación dentro de Europa –entre los que destaca por su visibilidad el *programa ERASMUS* de movilidad temporal de los estudiantes– tuvieron tanto éxito que estudiar en el extranjero dejó de ser una elección extravagante. Es más, las instituciones de educación superior empezaron a considerar sus actividades internacionales como un elemento clave de sus estrategias, de modo que dichas actividades se convirtieron en uno de los elementos prominentes de las instituciones como conjunto y en las políticas globales de cada institución se empezó a tener en cuenta el papel internacional de la misma (véase Huisman y van der Wende, 2005).

En segundo lugar, los ministros de Educación de la mayoría de países europeos acordaron la creación en el continente de un sistema convergente de programas de estudios y títulos. El desarrollo de un sistema por fases de programas de estudio y licenciaturas en el marco del *proceso de Bolonia* tiene grandes consecuencias para los patrones institucionales del sistema de educación superior: en muchos países europeos, el paso de un sistema en el que cada institución tiene un tipo principal de programa a un sistema por fases de programas de estudio hará aumentar la diversidad intrainstitucional y la superposición de funciones entre los distintos tipos de instituciones de educación superior. Otro argumento aducido a favor de la nueva estructura era que aumentaría el atractivo de la educación superior en los países europeos (continentales) a ojos de los estudiantes de otras partes del mundo y, al mismo tiempo, facilitaría la movilidad de los estudiantes dentro de Europa. Sin embargo, para conseguir este último objetivo resulta imprescindible limitar las diferencias de calidad (Bleiklie, 2001; Neave, 2002a; van der Wende, 2001), puesto que la movilidad solo se puede facilitar a través de estructuras convergentes si la docencia, el aprendizaje y el contenido de los planes de estudio de las instituciones que intercambian estudiantes son de parecida calidad.

Globalización: en los últimos años, en los países económicamente avanzados el término «globalización» se ha utilizado con mayor frecuencia que el término «internacionalización» para definir los cambios transnacionales en la educación superior y los sistemas de educación superior (véanse Enders y Fulton, 2002; Huisman y van der Wende, 2004). El término «globalización» sugiere que el aumento de las actividades transfronterizas de educación superior está relacionado con la pérdida de importancia de las fronteras, mientras que el término «internacionalización» deja la puerta abierta a la posibilidad de que los

sistemas nacionales continúen desempeñando un papel importante. Además, el término «globalización» se utiliza para resaltar la influencia cada vez mayor que tienen en la educación superior la evolución económica mundial tendente a debilitar las normativas nacionales, dar más importancia a los mecanismos del mercado en la mayoría de ámbitos de la vida y obligar a las principales instituciones a reforzar su posición como «actores globales» (véase Teichler, 2006a).

Este tipo de conceptos relacionados con la globalización sugieren que resulta deseable una diversificación vertical relativamente estratificada de los sistemas de educación superior y, con frecuencia, se da por supuesto que en el siglo XXI la educación superior elitista conseguirá una armonía estable entre la calidad y la relevancia.

Nuevo sistema de dirección y gestión: en el pasado, en Europa ya se habían producido cambios sustanciales en la dirección y la gestión de la educación superior —en algunos países ya en los ochenta y en otros, durante los noventa. En la mayoría de países europeos, los gobiernos limitaron los controles burocráticos, favorecieron la desregulación en determinados ámbitos, aumentaron la exigencia en los objetivos en otros y otorgaron más importancia al rendimiento y la evaluación de los resultados como *feedback* destinado tanto al control como a la mejora. En las instituciones de educación superior, el poder ejecutivo de los presidentes, decanos, etc., no solo se vio reforzado frente al gobierno —mayor libertad de acción para establecer objetivos estratégicos— sino también frente los modelos de autoadministración académica o participativos de toma de decisiones. En este contexto, tanto los mecanismos de incentivos y sanciones como los mecanismos del mercado adquirieron una gran popularidad.

En general se considera que los nuevos mecanismos de dirección y gestión pueden tener un impacto considerable en los patrones institucionales del sistema de educación superior (véase Bleiklie, 2005). Algunos expertos y actores consideran que los cambios en los sistemas de regulación contribuyen a aumentar la diversidad tanto vertical como horizontal, mientras que otros creen que aumenta sobre todo la vertical, es decir, la jerarquización o estratificación.

Avances hacia una sociedad del conocimiento: la mayoría de expertos está de acuerdo en que el concepto de «sociedad del conocimiento» es un escenario de futuro popular y relevante para la educación superior. Existe un consenso según el cual el conocimiento será cada vez más importante para el crecimiento económico y el bienestar de la sociedad.

Las nociones relacionadas con la sociedad del conocimiento son ambivalentes respecto a los patrones institucionales del sistema de educación superior. Por una parte, se defienden concepciones elitistas de la sociedad del conocimiento según las cuales la élite intelectual determinará su desarrollo y los países que consigan desarrollar y atraer a la élite serán las fuerzas dominantes; y, por otra, existen concepciones igualitarias según las cuales en la sociedad del conocimiento el éxito económico y el bienestar social de un país dependerán de si cuenta o no con grandes cantidades de individuos con un conocimiento y una comprensión profunda y capacitados para tomar decisiones razonables en contextos descentralizados.

Además, el concepto de sociedad del conocimiento implica un aumento de la presión para que la investigación y las competencias de los licenciados sean más relevantes y visibles en la educación superior, lo cual puede aumentar la jerarquización de las instituciones o bien poner en tela de juicio las jerarquías establecidas como consecuencia del desarrollo de paradigmas que compitan con los paradigmas académicos clásicos (véase Gibbons *et al.*, 1994) y si el mercado laboral se interesa cada vez más por los programas de estudios aplicados.

Nuevos medios: los expertos señalan que las nuevas TIC tienen un potencial enorme de transformación de los conceptos académicos, los métodos de investigación, las estrategias docentes, la impartición de programas, la educación transnacional, la cooperación internacional entre investigadores y los modos de difusión del conocimiento. Lógicamente, estos cambios tienen una gran relevancia para los patrones institucionales del sistema de educación superior, pero en este caso disponemos de un escaso conocimiento del tema.

Existen actividades que permiten difundir el conocimiento generado por las instituciones de educación superior elitistas entre estudiantes de otras instituciones de menor reputación, pero al mismo tiempo muchas instituciones con poca reputación académica realizan una intensa labor de difusión de sus programas docentes a través de los nuevos medios. Las TIC también facilitan la comunicación entre académicos en todo el mundo y, por lo tanto, reducen su dependencia de las instalaciones y los compañeros del lugar donde trabajan, con lo cual posiblemente se debilita la influencia de las instituciones en la investigación y el éxito educativo de sus académicos y estudiantes.

En general, el factor básico de la tercera generación de debates e intentos de reforma de los patrones institucionales del sistema de edu-

cación superior en Europa es el interés de los distintos países por tener *universidades de nivel mundial*, así como el de las instituciones por alcanzar este estatus. Esto tiene tres grandes consecuencias:

- Los sistemas nacionales europeos de educación superior deben estar más estratificados verticalmente que en el pasado.
- El éxito en la parte superior del sistema es más importante que nunca.

En la parte superior del sistema, las instituciones ya no juegan en «ligas nacionales», sino –por seguir con el símil deportivo– en Champions League.

Además, los debates y reformas de tercera generación se caracterizan porque cada institución se considera en dura competencia con otras instituciones y opta por estrategias institucionales para posicionarse de modo más preciso en el mapa de diversidad institucional del sistema de educación superior nacional y posiblemente mundial. Por lo tanto, se da prioridad a la dimensión vertical de la diversidad, y se asume que el efecto mundial de las actividades es un aumento de la diversidad, sobre todo vertical, así como que esto favorecerá la calidad, la relevancia y la eficiencia de la educación superior en todo el mundo.

Varias publicaciones, empresas de asesoría, agencias nacionales e internacionales y algunos investigadores de la educación superior producen activamente clasificaciones nacionales y generales de universidades. Estas clasificaciones despiertan un gran interés entre el público y tienen cierto grado de validez –ya que las universidades con mejor reputación entre el público tienden a encontrarse en las primeras posiciones–, pero al mismo tiempo presentan problemas y debilidades endémicos, tal y como ha señalado un gran número de expertos (véase Altbach, 2006; Clarke, 2002; Eccles, 2002; Dill y Soo, 2005). Éstos son los más habituales:

- Tienen a favorecer la estratificación del sistema de educación superior y, por lo general, no tienen en cuenta ni la relevancia de las distancias ni la diversificación horizontal.
- La mayoría otorga una gran importancia a los datos de entrada y de proceso, hasta el punto de exagerar su relevancia y su impacto en la salida y los resultados; este fenómeno se acentúa especialmente en el caso de las clasificaciones tipo liga.

- La mayoría se basa en la disponibilidad y la accesibilidad de información cuantitativa, así como de concepciones de lo que es importante para la calidad, la relevancia y la eficiencia del sistema.
- Con frecuencia, se realizan con el argumento de ayudar al consumidor, pero, a diferencia de las clasificaciones de productos y servicios destinadas a los consumidores, las clasificaciones de educación superior intentan «vender» a los consumidores ideologías preestablecidas sobre los elementos de la educación superior que deben considerar relevantes.
- Aumentan y consolidan la reputación de las instituciones que se considera que se encuentran en las primeras posiciones en un momento determinado. Así pues, se trata de un mecanismo de «credencialismo» que ofrece ventajas meritocráticas a «los que más tienen», en lugar de medidas abiertas y transparentes.

Por este motivo, no resulta extraño que las clasificaciones tengan una gran aceptación entre los partidarios de un sistema muy estratificado y generen desconfianza entre el resto de actores.

Asimismo, hemos detectado un gran número de observaciones que cuestionan que se esté produciendo una tendencia a la estratificación y que dicha estratificación tenga efectos benéficos. Es más, con frecuencia se cuestiona que los esfuerzos realizados para reestructurar la educación superior a través de la competencia entre instituciones conduzca a los resultados deseados. Éstos son algunos de las contraobservaciones y contraargumentos al espíritu de la época, que tiende a la competencia y la estratificación:

- En contraste con el supuesto de que las instituciones de la parte alta de la clasificación deben competir a nivel mundial mientras que las de la parte media deben centrarse en el ámbito nacional y las de la parte baja, en el regional, las actividades de ámbito global, nacional y regional cada vez están más interrelacionadas, tal y como refleja el concepto «glonacal» (Marginson y Rhoades, 2002).
- El comportamiento competitivo de las instituciones no fomenta la estratificación de la diversidad vertical, sino más bien la continuación de los antiguos patrones o la creación de una segunda «liga» que se va acercando a la primera.

- El comportamiento competitivo de las instituciones distorsiona la calidad.
- Cada vez se reclama con mayor insistencia la puesta en marcha de nuevos dispositivos suprainstitucionales de dirección que contrarresten las disfunciones de un sistema pilotado por la suma de las estrategias de todas las instituciones, por ejemplo redes regionales que acuerden una división regional del trabajo, la intervención del Estado para proteger tareas que las instituciones desatienden, etc.
- La carrera para abrir diferencias de calidad respecto a la competencia solo afecta a la parte superior del sistema, mientras que otras partes no se ven afectadas por este fenómeno e incluso presentan una disminución de la diversidad vertical.
- Los mapas de la diversidad en la función investigadora y docente de la educación superior cada vez están más disociados.
- El proceso de Bolonia hace que las funciones de las universidades y las de otras instituciones de educación superior cada vez estén más superpuestas y, por lo tanto, que el proceso de diversificación de los sistemas se invierta.
- La difusión de la estructura licenciatura-máster aumenta la diversidad intrainstitucional.
- Los esfuerzos por crear patrones convergentes de programas de estudio en Europa a fin de facilitar la movilidad dentro del continente tienen como objetivo limitar las diferencias verticales.
- A causa del aumento de la movilidad y la cooperación y la rapidez de las transferencias de conocimientos, los perfiles educativos de los estudiantes y las oportunidades de investigación de los académicos cada vez dependen menos de la posición de la institución para la que trabajan en el mapa.
- Los sistemas de información que afirman que contribuyen a aumentar la «transparencia» de los patrones institucionales de los sistemas de educación superior y que, a largo plazo, contribuyen a aumentar la calidad, la relevancia y la eficiencia de la educación superior mediante la estratificación de la división vertical de las tareas entre los distintos sistemas de educación superior en realidad no cumplen estas funciones, sino que –ya sea intencionada o involuntariamente– someten al sistema a una presión sesgada para que adopte determinadas ideologías, operan con información escasa y sesgada y, si tienen éxito, provocan la disminución

de la calidad, la relevancia y la eficiencia del sistema. El resultado final es que aumentan la publicidad engañosa y la falta de transparencia.

Tenemos motivos para sospechar que los efectos de los mecanismos que pretenden reestructurar los patrones institucionales de la educación superior son menos coherentes de lo que afirman sus partidarios. Nuestro conocimiento de cómo se desarrollan los patrones es más limitado que nunca, puesto que cada vez hay más factores en juego, la información relevante aumenta y, por lo tanto, el cuadro general de la configuración cada vez es menos coherente.

15.12. Conclusión: implicaciones para la evolución de la educación superior en el futuro y para las prioridades de investigación especializada en la educación superior

Cualquier intento de analizar las tendencias, los desafíos, las políticas adecuadas o, en el caso que nos ocupa, las necesidades de la investigación a fin de comprender mejor la evolución y las opciones de mejora futuras debe incluir un análisis de las dinámicas que se están dando ya en este momento y, a partir de éste, deducir cómo puede evolucionar la situación en el futuro. El enfoque más habitual es considerar el *zeitgeist* actual como el «fin de la historia», es decir, una señal de una evolución futura a largo plazo. Sin embargo, debemos ser conscientes de los peligros de este enfoque. A modo de ejemplo, la Ministra Federal Alemana de Educación e Investigación Annette Schavan, afirmó el 13 de agosto de 2006 en el *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*: «Los que se casan con el espíritu del tiempo no tardan en enviudar». Sin embargo, en realidad la intención principal en las capas más visibles del debate público es extrapolar el espíritu de la época, en este caso representado por la intención de dar forma al patrón institucional de los sistemas de educación superior.

Aunque se puede afirmar que los partidarios de aumentar continuamente la diversificación vertical tienen mayor influencia fuera de Europa que en el Viejo Continente, también es cierto que en los debates sobre la educación superior europea cada vez se oyen más voces externas que afirman que la estratificación del sistema es el único modo posible de aumentar su calidad, su relevancia y su eficiencia globales. Si se im-

pone esta visión, es solo cuestión de tiempo que la educación superior europea pierda sus rasgos característicos y adopte sistemas conformistas en sintonía con las supuestas tendencias mundiales. No obstante, es posible que las nociones que predominan a nivel mundial no sean las mejores, sino solo una opción más para la educación superior, y existen indicios tanto de disfunciones en las tendencias dominantes como de la existencia de posibles alternativas.

En mi opinión, en este ámbito se pueden extraer tres *conclusiones respecto a la investigación especializada en la educación superior*. En primer lugar, la investigación en esta materia debe encontrar el modo de *no estar tan sometida y no actuar tan a corto plazo* en función de los debates políticos que predominen en cada fase del desarrollo del patrón institucional del sistema: su papel debe ser actuar como abogado del diablo a fin de elaborar cuestiones para el debate y el análisis adecuadas para cuestionar y comprobar los presupuestos y las opciones predominantes. En segundo lugar, hasta el momento la *investigación sobre el «impacto de la facultad»* en Europa ha sido más bien escasa. Solemos quedar impresionados por las afirmaciones de que determinados factores de entrada y de proceso son altamente relevantes para la salida y los resultados, pero la información sobre la entrada y los procesos fomenta la provisión de fuentes sin contar con información sólida sobre su relevancia para los resultados del sistema. En tercer lugar, el análisis en profundidad de la dinámica actual podría contribuir a establecer *escenarios alternativos más probables de cara al futuro* respecto a la evolución de los patrones institucionales del sistema, lo cual podría ayudar a elaborar enfoques de investigación concebidos para analizar desde una perspectiva comparativa las causas y fenómenos principales de los distintos futuros probables.

XVI. INVESTIGACIÓN ESPECIALIZADA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA

Introducción

La investigación especializada en la educación superior, en sus diferentes denominaciones, forma parte de un campo relativamente reducido y heterogéneo, difícil de definir por dos motivos:

- A menudo, resulta difícil determinar si las referencias temáticas a la educación superior atañen a la investigación realizada o bien al entorno disciplinar de los investigadores (por ejemplo educación, sociología, economía, etc.).
- A veces cuesta definir si las representaciones orales o escritas de la educación superior pueden agruparse bajo la etiqueta de «investigación», «consultoría», «evaluación» u otra categoría de evaluación basada en hechos por parte de legisladores y profesionales del sector.

Entre las disciplinas consolidadas, ningún terreno trata específicamente la educación superior. Además, la investigación en esta materia no está fundamentada en objetivos prácticos, ya que los actores implicados no siempre basan sus decisiones y acciones en un conocimiento sistemático. Sin embargo, en las cuatro últimas décadas la investigación especializada en la educación superior ha contribuido a forjar un acervo de conocimientos que merece nuestra atención.

No son pocos los aspectos de la investigación especializada en la educación superior, como por ejemplo las bases disciplinarias o el carácter interdisciplinario, los principales focos de interés o los métodos empleados que pueden debatirse en términos generales, esto es, por re-

giones y países. Esta perspectiva resulta adecuada porque las universidades comparten en todo el mundo determinados elementos comunes de conocimiento sistemático y una serie de nociones típicamente europeas de la universidad como modelo de aprendizaje superior en todo el mundo. Sin embargo, la educación superior se regula en un nivel eminentemente estatal: legislaciones, administración, autorización de instituciones, planes de estudio y títulos, desarrollo del personal docente, fomento de la investigación y elementos similares acostumbra a definirse en un nivel estatal o regional dentro de cada estado. Por tanto, no resulta sorprendente que la mayor parte de la investigación en este terreno esté profundamente condicionada por el contexto estatal, sin unos enfoques auténticamente supranacionales. Así, pues, las diferencias nacionales deben tenerse en cuenta al evaluar los fundamentos institucionales de la investigación especializada en la educación superior y las relaciones entre esta investigación y las políticas y prácticas de la educación superior.

Este artículo abordará los aspectos generales y una serie de avances concretos observados en determinados países europeos, así como los elementos comunes o los vínculos supranacionales en Europa. Además, hablará también de los estudios realizados en otras partes del mundo. Este análisis se basa en la información disponible hasta la fecha (Neave y Teichler, 1989; Frackmann y Maassen, 1992; Teichler, 1996b; Altbach, 1997, 2002; Sadlak y Altbach, 1997; Schwarz y Teichler, 1999; Rhoades, 2001), en las relaciones entre las políticas y las prácticas (Teichler y Sadlak, 2000; Begg, 2003), en las bases institucionales (Altbach y Engberg, 2000; Schwarz y Teichler, 2000) y en el papel que desempeña en la docencia en las instituciones de educación superior (Altbach y Engberg, 2000).

Áreas temáticas y disciplinas relacionadas

Interdisciplinariedad

La investigación especializada en la educación superior forma parte de un terreno tradicionalmente interdisciplinar, principalmente por tres aspectos.

En primer lugar, por su orientación temática. Al igual que sucede con la investigación centrada en los jóvenes, en el mercado laboral, ur-

bana o científica, los fenómenos y las abstracciones del mundo real se convierten en protagonistas del trabajo, con el concurso de determinadas disciplinas o métodos, siempre que puedan ponerse al servicio del análisis del tema objeto de estudio.

En segundo lugar, los estudios en este terreno poseen a menudo un carácter «estratégico», pues deben contribuir tanto a las funciones de la investigación básica (esto es, potenciar la teoría, la metodología y la comprensión básica del tema independientemente de los posibles usos de los conocimientos) y también a los de la investigación aplicada, es decir, aportar un conocimiento sistemático que pueda resultar útil para la resolución práctica de problemas. Tal y como se indicará más adelante, los investigadores o las instituciones de investigación pueden adoptar una postura específica en un espectro que va de la investigación básica a la más aplicada, pero la educación superior, entendida como terreno propicio para la investigación, puede tender un puente en el abismo que a menudo separa los enfoques básicos y los aplicados.

En tercer lugar, la investigación especializada en la educación superior comparte con la mayoría de tipos de investigación interdisciplinaria el destino de poseer unas bases institucionales más vulnerables que la investigación disciplinar. En la mayoría de las universidades del mundo, las estructuras disciplinares comparten un núcleo común y unos componentes estables, conocidas tradicionalmente como facultades. En cambio, la investigación interdisciplinaria acostumbra a quedar en manos de la cooperación informal entre investigadores o bien de divisiones especiales de investigación que no disfrutan de la estabilidad y las perspectivas a largo plazo de las facultades. Asimismo, la investigación interdisciplinaria temática a menudo se institucionaliza en ámbitos externos a la educación superior, lo que puede traducirse en una base financiera privilegiada, pero también en una mayor inestabilidad a largo plazo.

Resulta importante añadir que el término «disciplina» no solo se utiliza para describir la estructura clásica de campos académicos de estudio, como las humanidades, las ciencias sociales o las ciencias naturales, sino también cualquier campo caracterizado por una base teórica y metodológica sólida. No obstante, al abordar un concepto tan general, Philip G. Altbach (2002, p. 154) señaló: «Muy pocos sostienen que la investigación especializada en la educación superior pueda considerarse una disciplina de pies a cabeza».

Disciplinas relacionadas

Las ciencias sociales y culturales aportan las bases teóricas y metodológicas de la investigación especializada en la educación superior. Determinados investigadores de este campo proceden de otras disciplinas, como la ingeniería, las ciencias naturales o las bellas artes. Por lo general, sus especialidades contribuyen a la investigación en el terreno de la educación superior gracias al conocimiento práctico que aportan, y no tanto por sus teorías o metodologías.

Las principales contribuciones a este terreno de investigación proceden sobre todo de la educación, la psicología, las ciencias políticas, el derecho, la administración y los estudios económicos y empresariales. No obstante, a menudo constatamos la presencia de otras disciplinas. En la mayor parte de los casos, el término «disciplina» no se utiliza exclusivamente para describir los principales campos del conocimiento definidos tradicionalmente por unos determinados acervos compartidos de teoría y metodología, sino para hablar de áreas de investigación de nuevo cuño, concebidas en sus inicios como campos interdisciplinarios pero estabilizadas con el paso del tiempo. En este sentido, podemos aportar dos grandes ejemplos:

- A principios de los años ochenta, Burton Clark (1984) publicó *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views*, una obra formada por ocho artículos sobre el estado de la investigación en materia de educación superior. Presentadas inicialmente en una conferencia celebrada en la Universidad de California en Los Ángeles en 1982, las ocho disciplinas no se limitaban a las disciplinas clásicas, como la economía o la historia, sino que comprendían también otras como la «visión política», la «concepción organizativa» o la «perspectiva normativa».
- En la obra *Encyclopaedia of Higher Education* (Clark y Neave, 1992), R. I. Becher (1992) publicó un apartado sobre «Perspectivas disciplinares de la educación superior». Los artículos hablaban de disciplinas como las ciencias políticas o la administración pública, así como de enfoques específicos como el análisis de políticas o los estudios de educación superior (Fulton, 1992).

Evidentemente, la aparición de clasificaciones de las disciplinas afines de un determinado campo interdisciplinario no se considera

un factor especialmente importante. Partiendo de la base de que la investigación interdisciplinaria se basa en la cooperación efectiva de investigadores de diferentes contextos, el «mapa» de estos contextos presenta un interés menor. No obstante, deberíamos tener en cuenta que los investigadores del terreno de la educación superior de determinadas disciplinas tienen tendencia a subrayar por encima de todo su especialización y a publicar eminentemente en los contextos de sus disciplinas, sobre todo los vinculados al derecho, la economía y la historia, mientras que en otros terrenos, como la educación y la sociología, resulta más habitual resaltar la naturaleza interdisciplinaria de la investigación en la educación superior y publicar en contextos más temáticos.

Áreas temáticas

En contraste con lo expuesto, al resumir la situación de un campo de investigación interdisciplinaria, existe la idea de que debemos ser capaces de obtener una clasificación que nos permita entrever sus características. Dado que la mayoría de campos interdisciplinarios comparten una misma área temática, la estructura temática de la educación superior se dibuja como el punto de partida más evidente a la hora de elaborar una clasificación de la investigación en este terreno. Podríamos fácilmente elaborar una lista a partir de los fenómenos abordados en los resúmenes de la educación superior, como el acceso, los programas de estudios, los estudiantes, los profesores, el asesoramiento, los índices de empleo entre titulados, la administración, etc.

Si nos fijamos en los esfuerzos invertidos hasta la fecha (por ejemplo, con fines bibliográficos), observaremos la enorme diversidad de términos empleados y de percepciones implicadas, así como la tendencia a plantear diferentes niveles de concreción y abstracción. En un artículo de síntesis sobre la investigación especializada en la educación superior (1996a), el autor de este artículo presentó seis listas de temas utilizados en bibliografías, informes de tendencias, enciclopedias y programas de formación (véase la tabla 1).

Resulta interesante constatar que las clasificaciones de orden temático no necesariamente son coherentes en este sentido. En algunos casos, introducen nombres de disciplinas, como la economía, lo que deja entrever unos temas claramente visibles abordados por esta disciplina, como la administración y las finanzas, así como una serie de vínculos

entre la formación y el empleo, y que la investigación en estos terrenos está muy condicionada por esta disciplina concreta.

Tabla 1. Estructura disciplinar y temática de la investigación en la educación superior

Nitsch y Weller (1970-73): Educación superior y profesiones intelectuales; economía de la educación superior y la investigación; el tejido social; desarrollo subjetivo y conflictos políticos en el contexto de la educación superior.

Clark (1984): Perspectiva histórica; visión política; enfoque económico; concepción organizativa; análisis de estatus; visión cultural; énfasis en la actividad científica; perspectiva política.

Goldschmidt, Teichler y Webler (1984): Historia; ciencia e investigación; organización; profesión académica; estudiantes y socialización; docencia y aprendizaje; acceso y admisión; educación superior y empleo; instituciones y estructuras; política y planificación; economía; estadística; estudiar en el extranjero.

Altbach (1991): Libertad académica; profesión académica; contabilidad; costes; expansión de la educación superior y el mercado laboral; historia; nuevas universidades; educación superior privada; activismo político estudiantil; reforma universitaria; educación superior en los países en desarrollo; mujeres y educación superior.

Clark y Neave (1992): estructura de la enciclopedia: sistemas nacionales de educación superior; educación superior y sociedad; tejido institucional del sistema de educación superior; gobierno, administración y finanzas; facultad y estudiantes: docencia, aprendizaje e investigación; perspectivas disciplinares de la educación superior; disciplinas académicas.

Clark y Neave (1992), capítulos relacionados con la investigación en la educación superior: antropología; educación comparativa; economía; estudios de educación superior; historia, derecho, lingüística y retórica; literatura; macrosociología; teoría organizativa; filosofía; análisis político; economía política; ciencia política; administración pública; estudios científicos; psicología social; estudios femeninos.

Curso de formación del Consorcio de Investigadores de Educación Superior (1992-93; véase Kehm, 2000): procesos y estructuras en la educación superior; gestión de los sistemas de educación superior; aspectos económicos; educación superior y trabajo; campos de conocimiento, docencia y aprendizaje; toma de decisiones institucionales e investigación; gestión de las instituciones de educación superior; educación superior y evolución en Europa.

Fuente: adaptado de Teichler, 1996a, p. 440

Rumbo a la sistematización de las áreas temáticas

Cualquier intento de clasificación de un campo de investigación en función de temas es por definición efímero, pues los focos de interés no dejan de cambiar, tal y como observaremos más adelante.

Unos años atrás, planteé (Teichler, 1996a, p. 440-443) la posibilidad de llegar a una clasificación útil analizando las implicaciones de la subespecialización temática elegida por los investigadores de un determinado campo. Evidentemente, la mayoría actúan en alguna de las cuatro áreas temáticas que podríamos llamar «esferas de conocimiento», a saber:

- *Aspectos cuantitativos-estructurales*: acceso y admisión, educación superior elitista y de masas, diversificación, tipos de instituciones de educación superior, duración de los programas, graduación, oportunidades educativas y laborales, perspectivas laborales, ingresos y estatus, rentabilidad de la inversión educativa, empleos adecuados, movilidad. Estos son los aspectos más abordados por economistas y sociólogos.
- *Aspectos relacionados con el conocimiento y la materia*: disciplinariedad frente a interdisciplinariedad, estudio general, énfasis académico frente a énfasis profesional, calidad, competencias y habilidades, utilización de las competencias, exceso de cualificación, relaciones entre docencia e investigación y planes de estudios. De estos ámbitos acostumbran a ocuparse expertos del mundo educativo y también de otras subdisciplinas vinculadas a la ciencia (historia de la ciencia, sociología de la ciencia, etc.).
- *Aspectos relacionados con las personas o con la docencia y el aprendizaje*: comunicación, orientación y asesoramiento, motivación, estilos docentes y de aprendizaje, evaluación y exámenes, estudiantes y personal académico. Las principales disciplinas son la educación y la psicología, aunque la sociología también puede desempeñar un papel importante.
- *Aspectos institucionales, organizativos y administrativos*: planificación, administración, gestión, poderes, conflictos y consenso, toma de decisiones, propiedad, eficiencia y efectividad, financiación y distribución de recursos. Las principales disciplinas implicadas son el derecho, las ciencias políticas, la economía, la administración pública y las ciencias empresariales.

Las disciplinas concretas no están simplemente vinculadas a esferas particulares de conocimiento en este terreno interdisciplinario, pues cada esfera se alimenta de diferentes disciplinas. Por ejemplo, la sociología y la historia pueden contribuir a las cuatro esferas, la psicología sobre todo a la segunda o la tercera, y la economía a la primera o la cuarta. También en el sentido inverso, resulta más fácil comprender los aspectos relacionados con las personas o con la docencia y el aprendizaje vinculando las teorías y el conocimiento sobre educación, psicología y sociología.

Los proyectos de investigación individuales, aunque rebasen los límites de una única disciplina, a menudo se inscriben en solo una de

las esferas de conocimiento mencionadas anteriormente. Sin embargo, podríamos sostener que los proyectos más interesantes y fructíferos son los que transgreden también los límites de las esferas individuales de conocimiento. Por ejemplo, la investigación en torno a las relaciones entre educación superior y mundo laboral resulta más provechosa si, en lugar de limitarse a las esferas de conocimiento particulares, aborda los aspectos cuantitativos y estructurales y de contenido del mundo académico y el laboral.

La tipología de investigación en educación superior de Europa Occidental presentada por Edgar Frackmann (1997, p. 125-126) es similar: (1) papeles y funciones de la educación superior, (2) características del conocimiento y el aprendizaje, (3) mecanismos de coordinación entre sociedad y educación superior, (4) aprendizaje y docencia y (5) educación superior e investigación en Europa.

En el contexto de una revisión de artículos publicados en revistas anglofonas especializadas en educación superior no pertenecientes a Norteamérica, Malcolm Tight (2003, p. 7) apostó por una lista algo menos agrupada y conceptualmente diferente de temas y puntos de interés:

- *Docencia y aprendizaje*: aprendizaje de los estudiantes, diferentes tipos de estudiantes, docencia en la educación superior y los «consejos prácticos».
- *Diseño de asignaturas*: planes de estudios de educación superior, tecnologías de aprendizaje, redacción de los estudiantes, evaluación y diseño de asignaturas de posgrado.
- *Experiencia de los estudiantes*: acceso a la educación superior, experiencia en clase, éxito y abandono, experiencia de posgrado, experiencia de diferentes grupos de estudiantes y transición de la educación superior al trabajo.
- *Calidad*: evaluación de asignaturas, notas y resultados, prácticas nacionales de control y criterios del sistema.
- *Políticas del sistema*: contexto normativo, políticas nacionales, estudios normativos comparativos, estudios históricos y financiación.
- *Gestión institucional*: prácticas de gestión de educación superior, liderazgo institucional y control, desarrollo institucional e historia, estructura institucional, economías de escala y fusiones internacionales y relaciones entre educación superior, empresa y sociedad.

- *Trabajo académico*: papeles académicos, desarrollo académico, carreras académicas, mujeres académicas, variabilidad del trabajo académico y el trabajo académico en diferentes países.
- *Conocimiento*: características del conocimiento, disciplinariedad, formas de conocimiento y naturaleza de la universidad.

Además, Tight (2003, p. 10-11) advierte de que la investigación en educación superior puede categorizarse a partir de «siete niveles jerárquicos de análisis»: (1) el individual, de estudiantes o académicos; (2) la asignatura o el grupo de estudiantes y sus profesores; (3) el departamento o centro, o el grupo de académicos y estudiantes; (4) la institución, universidad o facultad; (5) el país o el estado; (6) el sistema o la estructura idealizada de la educación superior y (7) el nivel internacional, lo que implica tener en cuenta dos sistemas nacionales o más.

Un último ejemplo de estructura temática podríamos hallarlo en la obra *Research into Higher Education Abstracts*, publicado por la Society for Research into Higher Education. En el año 2005, se utilizaron las siguientes categorías: (1) sistemas nacionales y estudios comparativos, (2) gestión institucional, (3) plan de estudios, (4) investigación, (5) estudiantes, (6) personal, (7) finanzas y recursos físicos y (8) estudios paralelos y enfoques de investigación.

Hay que tener en cuenta que un ámbito de investigación de tipo temático siempre presenta unos límites borrosos, pues las fronteras temáticas nunca están totalmente definidas. La investigación especializada en la educación superior a menudo se considera una subcategoría de la investigación educativa, una visión que no todo el mundo comparte. Con la expansión de la educación, la división entre la investigación especializada en la educación superior y la investigación educativa va difuminándose por la popularización de la idea de «educación terciaria». Además, resulta importante observar que la mayor parte de «investigación especializada en la educación superior» se ha centrado en la función docente de la educación superior, mientras que una proporción importante de los estudios en torno a la función investigadora de la educación superior se considera adscrita a otro campo de investigación totalmente diferente, ya sea la historia de la ciencia, la ciencia de la ciencia o la sociología de la ciencia.

Evolución temática

La división entre la investigación especializada en la educación superior y la ciencia de la ciencia nos recuerda que la investigación interdisciplinaria a menudo aparece con la acentuación de un determinado problema. Una investigación nacida de estas condiciones no siempre abarca determinadas áreas temáticas de una forma exhaustiva, tal y como observamos con la transformación de la percepción del problema. La investigación especializada en la educación superior ganó popularidad en los años sesenta y setenta, cuando el interés público se centró en determinados problemas, como las oportunidades de los estudiantes, el incremento de las matriculaciones o los cambios curriculares. No obstante, no se dedicó tanta atención a la función investigadora de la educación superior. Incluso con el crecimiento y la maduración de la investigación interdisciplinaria, como la centrada en la educación superior, las circunstancias que marcaron su nacimiento continúan teniendo su importancia.

Sin embargo, ello no implica que la investigación especializada en la educación superior no haya evolucionado en cuanto a su foco temático, sino todo lo contrario, pues los temas principales han experimentado una notable transformación, como demuestra el hecho de que los cambios en los debates políticos públicos se han convertido en el principal condicionante de esta dinámica temática. En algunos países, la investigación especializada en la educación superior cobró mayor protagonismo cuando el debate público empezó a alimentarse de las esperanzas y las preocupaciones en torno a los vínculos entre educación y crecimiento económico, así como al papel de la educación de cara a las oportunidades sociales de las personas. Las protestas estudiantiles de finales de los años sesenta se tradujeron en un creciente interés por la investigación en educación superior centrada en temas como la docencia y el aprendizaje o el asesoramiento de los estudiantes. Los estudios sobre empleabilidad de los titulados ganaron también aceptación, cuando en los años setenta empezó a difundirse el temor de que el número cada vez mayor de titulados pudiera plantear problemas de empleo en muchos países. La investigación en torno a la gestión de la educación superior y los incentivos de mercado se expandió en los años ochenta, cuando los paradigmas políticos evolucionaron hacia enfoques más empresariales y el mercado cobró mayor importancia en los campos públicos. Y cuando la internacionalización de la educación

superior hizo su aparición en la agenda política, en los años noventa, se convirtió en un tema más abordado que en el pasado. En algunos casos, la investigación ha desempeñado un papel importante a la hora de estimular la transformación del debate político, pero la investigación en este terreno no ha experimentado un auténtico crecimiento hasta que el tema se ha convertido en un aspecto político de peso.

Los debates sobre políticas de educación superior han ido variando su énfasis con el paso de los años, aunque los aspectos que coparon el primer plano de los debates públicos no desaparecieron una vez que la atención pública se desvió hacia otro ámbito. De hecho, la investigación especializada en la educación superior siente una especial predilección por el cambio constante de temas, aunque sin llegar a abandonar completamente el interés por los temas menos en boga. Según el análisis del autor de este artículo, entre el 12% y el 20% de los artículos publicados entre 2001 y 2004 en la revista *Higher Education*, la única con vocación auténticamente internacional y que aborda todas las áreas de la educación superior, se centran en seis áreas temáticas: (1) cambios cuantitativos y estructurales, (2) conocimientos y plan de estudios, (3) docencia y aprendizaje, (4) personal y estudiantes, (5) políticas y administración y (6) relaciones internacionales y contextos de la educación superior. Esta clasificación deja entrever que la investigación en educación superior ha logrado una cierta consolidación, pues es capaz de abordar un amplio abanico de temas pese a la naturaleza efímera de los debates políticos en torno a la materia.

El marco institucional

La investigación especializada en la educación superior, aunque constituye un campo de investigación reducido con solo unos pocos miles de investigadores en todo el mundo, presenta importantes variaciones en función del marco institucional. No existe ninguna clasificación consensuada del marco institucional, sino más bien una amplia variedad de descripciones que evidencian la diversidad institucional.

Dimensiones de la observación

En primer lugar, podemos definir las cinco dimensiones que nos permiten observar la situación institucional:

- La educación superior varía en función del *entorno temático*: cada unidad puede ocuparse solamente de la investigación en educación superior, o bien la educación superior puede formar parte de una institución de investigación educativa, de políticas públicas, investigación económica o investigación del mercado laboral.
- La investigación en educación superior puede variar en cuanto al *marco funcional*. En algunos casos, una unidad se ocupa exclusivamente de la investigación, mientras que en otros se combinan la investigación y la docencia. A menudo, la investigación se realiza en unidades responsables principalmente de funciones de servicio, como por ejemplo centros responsables del desarrollo curricular o de la formación del personal académico.
- En relación con este punto, la investigación especializada en la educación superior varía en función de su *relación con la práctica*: puede tratarse de investigación básica, de investigación aplicada o bien puede estar integrada en la evaluación, el asesoramiento o en la administración.
- Las *formas de control* de la investigación especializada en la educación superior también varían. La investigación puede formar parte de la autorregulación académica, puede ser investigación por contrato encargada por otros actores o tal vez las unidades de investigación deban justificar su trabajo a determinados actores.
- Los *implicados* en la investigación especializada en la educación superior son diferentes: por ejemplo, determinados tipos de investigación pueden estar más pensados para gobiernos u otros grupos sociales o bien para la administración universitaria.

Nombres institucionales

En segundo lugar, los nombres de las instituciones o grupos de instituciones permiten también esbozar una clasificación. En este caso, podemos mencionar seis tipos:

- a) *Combinación de investigación y práctica*: en algunos países, determinadas instituciones y organismos estatales han creado centros de «desarrollo del personal», «docencia y aprendizaje», «didáctica de la educación superior», etc. En ellos, los profesionales tienen la misión de formar al personal y de contribuir al desarrollo curricular. Esta clase de centros goza de una gran difusión en las instituciones de

educación superior de Australia y China, y tuvo su protagonismo en los países de la Europa Central y del Este antes del proceso de transición política de los años noventa. En cuanto a los países de la Europa Occidental, estos centros tenían más presencia en la década de los setenta que en los primeros compases del siglo XXI, especialmente en el Reino Unido, los Países Bajos y la República Federal de Alemania (Sadlak y Altbach, 1997).

b) *Investigación institucional*: el término «investigación institucional» apareció en Estados Unidos para designar a las unidades de investigación en el seno de las universidades cuya misión era recopilar información sistemática que permitiera analizar las políticas institucionales. En paralelo, se crearon en diferentes partes del mundo asociaciones para la promoción de la investigación institucional, aunque los fundamentos organizativos de sus integrantes presentaban importantes variaciones. Por ejemplo, en 1979 se creó la Asociación Europea de Investigación Institucional, cuyos miembros eran, en su inmensa mayoría, gestores de alto nivel, investigadores y otras personas interesadas en la investigación en la educación superior y sus implicaciones prácticas (Begg, 2003). En cambio, la investigación institucional entendida como «capacidad de obtención de información interna» (Neave, 2003, p. 4) apareció solo en unas pocas instituciones europeas de educación superior. El motivo, a juicio de Michael Shattock (2003, p. 56) debemos buscarlo en dos elementos. En primer lugar, «la comunidad académica, que en el pasado desempeñó un papel importante en la gestión de las universidades, no estaba interesada en invertir recursos para resolver problemas de gestión». En segundo lugar, «no había incentivos para los administradores a la hora de investigar en los problemas institucionales y tomar decisiones estratégicas, precisamente porque su papel era más el de administradores que el de directivos».

c) *Investigación alimentada por la docencia*: en Estados Unidos, decenas de facultades de educación que imparten programas de máster o doctorado en educación superior forman tanto a investigadores como a gestores profesionales de educación superior (Schwarz, 2000). Los académicos que imparten estos programas en teoría deben participar en proyectos de investigación, por lo que la educación se convierte en un recurso de la investigación académica.

En los últimos años, se han creado programas de características similares en varios países (Altbach y Engberg, 2000). En Europa,

desde el año 2000 se han creado tres grupos de programas o programas individuales que superan las fronteras estatales. En la mayoría de los casos, los recursos disponibles para la investigación sirvieron de punto de partida para la creación de dichos programas.

- Varias universidades de Europa cooperan desde el año 2005 en una red de *Programas de MBA en gestión de educación superior*. El programa impartido por el Institute of Education de la Universidad de Londres es sin duda uno de los mejores.
 - La facultad de educación de la Universidad de Oslo (Noruega) creó un programa de *máster en filosofía en la educación superior* en 2002, cuya docencia comparten el personal de la facultad de la universidad y HEDDA, una asociación de instituciones de educación superior de Europa que incluye el Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) de la Universidad de Twente (Enschede, Países Bajos) y el Centro de Investigaçao de Políticas de Ensino Superior (CIPES) de la Universidad de Porto (Portugal).
 - En el año 2004 se creó un *máster internacional en educación superior* en el departamento de ciencias sociales de la Universidad de Kassel (Alemania). El programa, impartido principalmente en inglés por miembros del Centro de Investigación en Educación Superior y Trabajo, forma tanto a titulados de grado como a profesionales experimentados de la educación superior, estudiantes a tiempo completo y estudiantes a tiempo parcial, estudiantes de Alemania y estudiantes de otras partes del mundo.
- d) *Institutos de investigación impulsados por el estado*: en algunos países, la administración del Estado (o en algunos casos organismos intermedios o de fomento de la investigación pública) se ocupa de ayudar a las instituciones especializadas en la investigación o en la investigación y el desarrollo de la educación superior, o bien a instituciones de ámbitos temáticos más amplios (investigación educativa, investigación del mercado laboral, investigación en políticas públicas, etc.) que tengan en la educación superior uno de sus principales focos de interés. El Instituto Noruego de Estudios de Investigación y Educación Superior (unificado hace poco con otro instituto científico y rebautizado como NIFU-STEP) probablemente es el ejemplo más importante y conocido en esta categoría, al igual que el Centre for Higher Education Studies de Praga (República Checa).
- e) *Centros universitarios*: en unos pocos casos, se han creado centros de investigación en educación superior con el formato de centros de

investigación especializados en el seno de universidades. En estas situaciones, los intereses de las universidades a la hora de crear centros innovadores de gran calidad coinciden a menudo con los intereses gubernamentales y públicos en lo tocante al impulso de una investigación de vocación práctica centrada en los aspectos de la educación superior más en boga en el momento de su creación.

- Uno de los centros más reconocidos de estas características en Europa es el Centro de Investigación en Educación Superior y Trabajo de la Universidad de Kassel (Alemania), fundado en 1978 a raíz de las crecientes preocupaciones acerca de las perspectivas laborales de una población de titulados en constante aumento de resultas de la mayor difusión de la educación superior, en un entorno marcado por unas perspectivas de empleo poco alentadoras. En esas circunstancias, ganó terreno la idea de que la investigación centrada en este tema podía contribuir a aportar información importante de cara a la reforma curricular.
- De forma similar, en 1984 se creó en CHEPS o Center for Research on Higher Education Policy Studies, en la Universidad de Twente (Países Bajos), en un momento en el que el gobierno holandés y gobiernos de otros países de Europa se mostraron decididos a abandonar la supervisión burocrática y pasar a la dirección estratégica, pues la combinación de «oligarquía académica» y régimen participativo de las universidades empezó a transformarse en un régimen administrativo y aparecieron varios modos de evaluación que sirvieron a la vez de instrumentos de *feedback* para mejorar y de instrumentos de control.

Los dos centros trabajaron especialmente en la investigación comparativa y realizaron una importante contribución a la creación de una plataforma supranacional de comunicación entre investigadores de educación superior, el Consortium of Higher Education Researchers (CHER).

f) *Subunidades de las universidades*: en determinados casos, los institutos universitarios abarcan un campo temático más amplio, aunque reservan una esfera de interés a la investigación en educación superior. En Europa son muchos los ejemplos de esta clase, como el Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation (IREDU) de la Universidad de Bourgogne en Dijon (Francia), la Research Unit for

Sociology of Education (RUSE) de la Universidad de Turku (Finlandia) y el Centre for the Study of Education and Training de la Universidad de Lancaster (Reino Unido).

Base institucional heterogénea

Al analizar la base institucional de la investigación especializada en la educación superior, no podemos abordar simplemente las instituciones responsables de la investigación en este tema o las instituciones de investigación con subunidades dedicadas a esta clase de investigación. Por ejemplo, el anuario del 2004 de CHER, formada en más de dos tercios por miembros europeos, nos permite apuntar que:

- a)* Aproximadamente un tercio corresponde a unidades de investigación especializada en la educación superior (unidades responsables en parte de investigación y también de administración o servicios).
- b)* Alrededor de una quinta parte corresponde a otros entornos investigadores y docentes, en los que la educación superior representa una de las áreas de interés.
- c)* Una sexta parte pertenece a entornos de desarrollo y administración de la educación superior.
- d)* Algo menos de un tercio corresponde a departamentos o instituciones sin intereses visibles en la educación superior.

Unos resultados similares pueden observarse en un anuario de investigadores en educación superior de Alemania correspondiente al año 2003 (Gunkel, Freidank y Teichler, 2003), elaborado a partir de invitaciones a los académicos autores de artículos publicados que versaran en torno a la educación superior y también a los integrantes de institutos de investigación (responsables tanto de investigación como parcialmente de servicios o administración) centrados en la educación superior.

En la mayoría de entornos institucionales centrados en la educación superior o en los que la educación superior constituye una de las principales áreas temáticas, normalmente se potencia la combinación de diferentes entornos disciplinarios. La voluntad de adoptar un enfoque marcadamente temático, así como de superar las fronteras de las disciplinas, está también muy presente en el anuario de miembros del CHER del año 2004. Solo un tercio de los académicos mencionados aportó información sobre su filiación institucional que permitiera al

lector adivinar su especialidad, mientras que menos de una quinta parte mencionó una disciplina al describir sus intereses investigadores.

Vínculos entre la investigación en educación superior y las políticas y prácticas de educación superior

Tal y como se ha mencionado, las tensiones entre los enfoques disciplinares y los enfoques temáticos no son los únicos elementos que plantean dificultades a la hora de identificar la investigación especializada en la educación superior. Y es que la educación superior es un campo de conocimiento que presenta unas líneas divisorias más tenues entre investigadores y profesionales que muchas otras áreas.

Vínculos funcionales con las políticas y las prácticas

Si observamos más de cerca las separaciones y los solapamientos entre investigadores y actores del campo de la educación superior, constataremos que la investigación en este terreno presenta vínculos diferentes con las políticas y prácticas de la educación superior. Por ejemplo, Freckmann (1997) observó tres «tipos funcionales» en la Europa Occidental:

- el apoyo estatal y del sistema,
- el apoyo de la investigación institucional y la gestión institucional,
- el apoyo a la educación superior a modo de reflexión interna.

De forma similar, Elaine El-Khawas (2000) identificó la «investigación, la política y la práctica» como tres pilares diferenciados de la investigación especializada en la educación superior en Estados Unidos:

- *Investigación*: la investigación en educación superior de base académica a menudo se institucionaliza en unidades universitarias de docencia e investigación. Los académicos apuestan por un fuerte componente teórico y metodológico y a menudo por una valorización del conocimiento *per se*.
- *Política*: las unidades de investigación o información centradas en las políticas de educación superior nacen normalmente de organismos suprainstitucionales o mantienen una cierta vincula-

ción con esta clase de organismos, especialmente los gobiernos. Su objetivo es enriquecer los procesos políticos a través de información, interpretaciones políticas, escenarios políticos, etc.

- *Práctica*: determinadas unidades de investigación y desarrollo en educación superior están vinculadas a la gestión de las instituciones. Esta «investigación institucional» debe aportar información e interpretaciones orientadas a la acción para los actores de las instituciones de educación superior, de una forma similar a la información que la investigación política aporta a los actores macrosociales.

Evidentemente, se produce un cierto solapamiento entre los tres tipos, pero la mayor parte de los investigadores y expertos de los diferentes grupos no tiene en cuenta la investigación y los datos recopilados de forma sistemática por los otros grupos.

Dobles funciones y fronteras

Asimismo, constatamos también que muchas unidades, dentro y fuera de las instituciones de educación superior, poseen una doble función, de investigación en educación superior y de políticas y prácticas de educación superior, o bien se sitúan en la frontera que separa la recogida sistemática de información, por una parte, y las políticas y prácticas, por otra. A continuación aportamos algunos ejemplos de estas situaciones:

- *Docencia y aprendizaje*: alrededor de 1970, un importante número de instituciones de educación superior creó centros de docencia y aprendizaje, de desarrollo del personal, pedagogía o didáctica de la educación superior. Muchos de ellos se ocupan tanto de la investigación como de los avances prácticos en su campo de conocimiento.
- *Evaluación*: desde los años ochenta, la evaluación de la educación superior cobró una gran popularidad en el conjunto de Europa. Las unidades nacionales, el personal adjunto de los comités de evaluación y también las unidades de muchas instituciones de educación superior fueron los responsables de asumir, de forma directa o indirecta, la recogida de información sistemática con fines de evaluación. De este modo, la evaluación se asimiló en cierto modo a la investigación en educación superior y los in-

vestigadores de este terreno se vieron obligados más a menudo a realizar tareas de «investigación de evaluación».

- *Asesoramiento*: desde los años noventa, con la reducción de la supervisión gubernamental burocrática de la educación superior y la popularización de los regímenes de gestión, ganó terreno el asesoramiento en materia de educación superior. También en este caso, los consultores realizaron estudios de tipo investigador, mientras que en otros casos fueron los investigadores especializados en educación superior quienes actuaron como consultores (véase el resumen crítico de esta situación en Neave, 2000).

Profesionales de la educación superior

En Europa, se observa también (de forma gradual a partir de los años setenta y más rápida en los años noventa) la creciente importancia en las instituciones de educación superior y organismos vinculados de cargos como los administradores de educación superior (Gornitzka y Larsen, 2004), los profesionales de la educación superior (Teichler, 2003b) o los líderes intermedios (Rosser, 2004). En todas estas variantes, se trata de profesionales altamente cualificados cuyas principales responsabilidades no se centran en la docencia y la investigación, sino más bien en las funciones de servicio y administración, estrechamente relacionadas con las funciones esenciales de la educación superior, esto es, la docencia y la investigación.

Las personas responsables del asesoramiento a estudiantes, el desarrollo del personal, el desarrollo curricular, la evaluación, las relaciones internacionales, los servicios profesionales o la transferencia de tecnología son los «consumidores» más probables de las conclusiones de la investigación en educación superior. No obstante, cada vez son más las personas implicadas de algún modo en la recogida sistemática de información en materia de educación superior.

Asociaciones conjuntas

Otra de las realidades más visibles es el hecho de que investigadores y actores del campo de la educación superior han ido formando asociaciones para mejorar la información sistemática sobre la educación superior y sus prácticas. Por ejemplo, la Society for Research into Higher Education del Reino Unido se considera unánimemente como la

asociación más eficaz de Europa en este terreno. Muchos expertos opinan que su punto fuerte, y a la vez punto débil, reside en su marcado énfasis en el diálogo entre los investigadores de la educación superior y los actores prácticos de este mismo terreno. Por otra parte, los vínculos entre la investigación y las políticas y prácticas de educación superior desempeñan un importante papel en dos asociaciones supranacionales presentes en Europa:

- El International Consortium for Educational Development (ICED) es una asociación de expertos en docencia y aprendizaje en educación superior de ámbito internacional, aunque con un marcado componente europeo, centrada tanto en la investigación en la educación superior como en el desarrollo de su campo de conocimiento, tal y como se observa en su revista, titulada *International Journal for Academic Development (IJAD)*.
- La Asociación Europea de Investigación Institucional (EAIR) es una asociación constituida por investigadores y actores en el campo de la educación superior que fomenta la presentación y la difusión de la investigación aplicada en este terreno. Tal y como muestran el libro publicado con motivo de su 25º aniversario (Begg, 2003) y el análisis de los diez primeros años de la revista *Tertiary Education and Management* (Kehm, 2005), sus principales focos de interés son las políticas y la dirección, la gestión, la calidad y las relaciones entre la educación superior y la sociedad.

En contraste con los hechos expuestos, en 1988 se fundó el Consortium of Higher Education Researchers (CHER), una organización internacional, con sede en Europa pero cuyos miembros no necesariamente deben ser europeos. Su finalidad es fomentar la cooperación y el diálogo entre investigadores del campo de la educación superior. La mejora de la calidad en lo tocante a conceptos y métodos de investigación se situó entre las principales prioridades de la agenda, muy marcada por los enfoques comparativos. Sin embargo, incluso el CHER rebasa los límites que separan la investigación en la educación superior y las políticas y prácticas de este terreno, tanto a través de las principales funciones de sus miembros como de la importancia otorgada al debate en torno a las implicaciones prácticas de la investigación (véanse, por ejemplo, las presentaciones en conferencias recientes de Chevaillier, 2002 y Pechar y Salerno, 2004).

La naturaleza heterogénea de las revistas

Merece la pena destacar, por último, que la práctica totalidad de las revistas sobre educación superior publicadas en Europa son o bien revistas explícitas de políticas y prácticas o bien revistas especializadas que no diferencian de una forma sistemática los artículos o autores pertenecientes a la investigación de los artículos y autores centrados en políticas y prácticas. Esta realidad puede comprobarse fácilmente en el caso de las revistas europeas o internacionales de educación superior publicadas en Europa en lengua inglesa (Teichler, 2002; Tight, 2002, 2003, también en relación con revistas en inglés de ámbito nacional del Reino Unido, Australia y Canadá). Así, seis de las siete revistas, a saber:

- *European Journal of Education* (publicada por el European Institute of Education and Social Policy de París),
- *Higher Education Policy* (publicado por la Asociación Internacional de Universidades),
- *Higher Education in Europe* (publicada por el CEPES, el Centro Europeo de Educación Superior de la UNESCO),
- *Higher Education Management and Policy* (publicada por la OCDE),
- *International Journal for Academic Development* (publicada por el ICED), y
- *Tertiary Education and Management* (publicada por EAIR),

no realizan una distinción clara entre artículos académicos y artículos vinculados a políticas y prácticas. En cambio, la revista *Higher Education* es la única de su campo que aborda la investigación acerca de la educación superior.

Para una tipología de expertos en educación superior

Las clasificaciones planteadas anteriormente indican que las diferencias entre los expertos en educación superior corresponden a tres aspectos:

- Sus *tareas profesionales*, situadas en un espectro (y no tanto separadas en compartimentos) que va de la investigación con dedicación exclusiva en un extremo hasta las actividades totalmente prácticas en el otro.

- Sus principales *grupos de referencia* en cuanto a la investigación y la interpretación: académicos, actores macrosociales o actores institucionales.
- Su *énfasis académico o práctico*: si sus actividades investigadoras son autónomas y están guiadas por la búsqueda del conocimiento *per se*, en un extremo, o bien dependen del éxito a la hora de adoptar decisiones prácticas, en el otro.

Por consiguiente, mi recomendación se situaba en la línea de clasificar los expertos en educación superior en seis categorías, en función de las bases de su conocimiento teórico y metodológico, de su disciplina y del énfasis en las aplicaciones y el desarrollo (véase la tabla 2):

Tabla 2. Tipos de expertos en educación superior

<i>Tipos</i>	<i>Teoría/ metodología</i>	<i>Bases del conocimiento: disciplina</i>	<i>Aplicación/ desarrollo</i>
(1) Investigador centrado en su disciplina y ocasional	++	–	--
(2) Investigador centrado en su disciplina y constante	++	+	--
(3) Investigador académico centrado en un tema	+	+	–
(4) Investigador aplicado (investigación política, instituciones, etc.)	–	+	+
(5) Consultor	–	+	++
(6) Profesional con capacidad de reflexión	--	++	++

Fuente: Teichler, 2000, p. 19.

1. Los *investigadores ocasionales especializados en educación superior centrados en su disciplina y departamento* a menudo se definen a sí mismos como economistas, psicólogos o historiadores. Consideran que sus colegas están centrados en su disciplina y dedican parte de su vida académica a diferentes temas. Por ejemplo, en el campo de la sociología muchos académicos dedican una parte de su tiempo a la investigación centrada en la educación superior, aunque su trabajo carece a menudo de conocimiento práctico. La mayor parte de estos académicos no tiene especial interés en el aspecto práctico de su investigación.
2. Los *investigadores constantes especializados en educación superior y centrados en su disciplina* guardan cierto parecido con los investigadores ocasionales, pues a menudo se inscriben administrativa e inte-

lectualmente en departamentos y disciplinas de la universidad. Buscan el reconocimiento académico en los colegas de otras disciplinas, pero a diferencia de los anteriores, tienen en la educación superior su motivación única o principal durante toda su carrera (o la mayor parte). Tal vez son menos conocidos en las disciplinas académicas que los académicos ocasionales que abordan diferentes temas, pero están más próximos a los académicos con una vocación más práctica de su mismo campo. Por tanto, su trabajo acostumbra a tener más impacto en la investigación de corte más práctico centrada en la educación superior.

3. Los *académicos inscritos en un instituto de investigación especializado en la educación superior* están en contacto con los investigadores centrados en una disciplina, pero deben rendir cuentas de sus progresos ante los investigadores aplicados y en función de su relevancia práctica de cara a los profesionales. En su trabajo, deben encontrar el justo equilibrio entre la cooperación con otros equipos de investigadores, con las ventajas e inconvenientes que pueda acarrear, y la necesidad de encontrar financiación para acometer proyectos de mayor envergadura. No resulta en modo alguno sorprendente, pues, que los integrantes de esta categoría fomenten la cooperación con investigadores especializados en educación superior de diferentes perfiles.
4. Los *investigadores especializados en educación superior de corte aplicado* tratan de consolidar su reputación sobre la base de la utilidad de sus investigaciones y datos de cara a la toma de decisiones, aunque de este modo contribuyen también a reforzar el peso académico de la investigación centrada en la educación superior. A menudo trabajan en proyectos de investigación política o institucional de una institución de educación superior o bien en unidades responsables de investigación y servicio, como un centro de desarrollo de personal o de docencia y aprendizaje, o bien en la administración de la universidad.
5. Los *consultores* de educación superior (entre ellos los evaluadores) actúan en cierto modo como puente entre los investigadores aplicados y los profesionales. Beben de las fuentes de todos los conocimientos sistemáticos o experiencias prácticas a la hora de asesorar a los profesionales. Puede tratarse tanto de investigadores que asumen actividades de asesoramiento, de consultores a tiempo completo, de antiguos profesionales como de profesionales en activo dedicados al asesoramiento de sus colegas de profesión.

6. Por último, los *profesionales con capacidad de reflexión* en torno a la educación superior, como rectores de universidad, administradores, profesionales de la educación superior, académicos o políticos, se sitúan a sí mismos en la categoría de expertos. Puede tratarse de investigadores o consultores a tiempo parcial, pero incluso en otros casos acostumbran a considerarse expertos y portadores de conocimiento en materia de educación superior. En este sentido, su condición de expertos goza de reconocimiento público, así como la difícil distinción en relación con el profesional con capacidad de reflexión.

Parece claro que los expertos en educación superior y los entornos institucionales nunca responden a una única categorización. Los investigadores constantes centrados en su disciplina o en un tema a menudo desempeñan la misma función que los investigadores aplicados o los consultores. La poca solidez de los fundamentos institucionales y financieros de la investigación especializada en la educación superior, como consecuencia de las presiones impuestas por las urgencias prácticas y la resolución de problemas, empuja a los principales investigadores de este terreno a asumir la función de investigadores aplicados y consultores. Irónicamente, esta presión arrecia especialmente cuando la investigación especializada en educación superior de base teórica dispone de un cierto fundamento y de recursos institucionales. Mientras el investigador tiene una relativa libertad de elegir entre diferentes opciones, las unidades de investigación deben hacer equilibrios entre guiarse por un exigente enfoque teórico-metodológico (para ofrecer lo que los investigadores aplicados y consultores no pueden ofrecer) y garantizar una sólida base económica aportando pruebas claras de la utilidad inmediata de sus actividades de cara a la evaluación y la resolución de problemas.

La investigación especializada en educación superior tiene la suerte, y a la vez la desgracia, de que los profesionales están muy informados y se asemejan mucho a los expertos e investigadores de la materia: una suerte, porque los actores pueden contribuir más a la mejora del conocimiento sistemático de la educación superior que en otros sectores, y una desgracia, porque este elevado nivel de conocimiento implica que muchos profesionales no juzguen importante la investigación especializada en educación superior, una materia que queda así confinada a unos límites muy reducidos.

Referencias nacionales y supranacionales de la investigación especializada en educación superior en Europa

La situación en los diferentes países europeos

Cuando la investigación especializada en educación superior empezó a consolidarse como campo de pleno derecho alrededor de 1970 en diferentes países europeos, sobresalían tres grandes características, en términos comparativos:

- En primer lugar, la investigación de este corte gozó de una gran popularidad en algunos países, mientras que pasó más bien desapercibida en otros. Por ejemplo, en el primer caso encontraríamos las situaciones del Reino Unido, los Países Bajos y los países nórdicos (Frackmann, 1997), así como los países de la Europa Central y del Este, en menor medida (Jablonska-Skinder y Sadlak, 1997). En cambio, en Francia y en los países de la Europa meridional las actividades investigadoras centradas en la educación superior fueron mucho menos importantes. Así, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que la investigación en materia de educación superior gozó de una mayor difusión en los países europeos en los que la educación superior se consideraba una rama de la investigación educativa y en los que la cultura administrativa no potenciaba la figura del «burócrata plenipotenciario», sino más bien la de un administrador capaz de gestionar los conocimientos y las pruebas aportadas por expertos.
- Los fundamentos institucionales de la investigación presentaban importantes variaciones (véanse los artículos de Sadlak y Altbach, 1997; Schwarz y Teichler, 2000; véase también Brennan, Knight y Papatsiba, 2004). Por ejemplo, en Suecia se creó un programa para estimular proyectos de investigación en diferentes disciplinas y universidades, aunque sin crear ninguna institución. En cambio, en Noruega la investigación especializada en la educación superior y las ciencias se concentró en un único organismo. En el Reino Unido, varias universidades crearon centros de docencia y aprendizaje o desarrollo del personal, y agencias gubernamentales y de fomento de la investigación brindaron apoyo a una investigación especializada en educación superior que impulsara actividades de investigación en materia de peda-

gología y ciencias sociales en diferentes universidades. En Alemania, los centros de didáctica de la educación superior, grupos de investigación de las universidades e institutos impulsados por el estado más allá de la educación superior se convirtieron en los centros neurálgicos de la investigación especializada en la educación superior.

- La investigación especializada en la educación superior en los diferentes países europeos evolucionó influenciada por los debates internacionales en torno a la transformación de la función de la educación superior y a menudo adoptó conceptos y métodos de otros países, aunque siempre centrándose en instituciones o países concretos. Tal y como detallaremos más adelante, la comparación internacional y el interés por los avances supranacionales de la educación superior no dejaron de ganar popularidad, pero probablemente, todavía hoy, un 90% de la investigación especializada en la educación superior en Europa y otras partes del mundo continúe confinada a los límites nacionales o, en el caso de instituciones y regiones concretas, a los límites fijados por los debates y las perspectivas nacionales.

El auge de la internacionalización y la europeización

Las organizaciones supranacionales han desempeñado una importante función a la hora de estimular la investigación especializada en la educación superior y las políticas educativas basadas en constataciones (Hüfner, Sadlak y Chitoran, 1997; Sadlak y Hüfner, 2002), pues mostraron un mayor interés que los gobiernos nacionales en la información sistemática sobre la educación superior. Y es que las percepciones de los actores a menudo se consideran suficientes en contextos nacionales, pero no entre diferentes países. En este sentido, la OCDE hizo las veces de *think-tank*, pues agrupó a legisladores, investigadores y otros actores para analizar y debatir en torno a los ámbitos de mejora. Sin embargo, el Consejo de Europa, la UNESCO y la Comisión Europea, con un papel cada día más relevante, también estimularon la recopilación e datos comparativos, la investigación especializada en la educación superior con vocación práctica y los debates políticos basados en constataciones.

Además, muchos de los investigadores y actores del campo de la educación superior interesados en el conocimiento sistemático de la

materia confiaron especialmente en la comparación internacional, por dos motivos. En primer lugar, los análisis comparativos en Europa cobraron un gran protagonismo por su capacidad de enriquecer los planteamientos de futuro de la educación superior y porque los análisis sistemáticos de los problemas macroestructurales de la educación superior no resultan viables sin la comparación internacional (véanse artículos de Teichler, 1996b). En segundo lugar, la cooperación en asociaciones supranacionales de expertos en educación superior se consideró necesaria para disponer de un número suficiente de grandes asociaciones capaces de aportar una mayor variedad de perspectivas interesantes. Por tanto, la comunicación supranacional entre expertos empezó a ganar popularidad primero en el ámbito de la docencia y el aprendizaje, después (en los años setenta) en el marco de la Asociación Europea de Investigación y Desarrollo de la Educación Superior (EARDHE) y posteriormente en el International Consortium for Educational Development. La Asociación Europea nació inicialmente, a finales de los setenta, como delegación de la AIR estadounidense, aunque se convirtió en organismo independiente en los años ochenta. Por su parte, el Consortium of Higher Education Researchers se fijó como primer objetivo intensificar la cooperación y la comunicación entre investigadores especializados en educación superior, aunque siempre se mantuvo abierta a la presencia de miembros de todo el mundo.

Desde los años noventa, observamos un notable incremento de los estudios comparativos de la investigación especializada en la educación superior, así como los estudios acerca de aspectos europeos, internacionales y globales de la educación superior (véase por ejemplo Enders y Fulton, 2002). El motivo debemos buscarlo en la creciente importancia de las organizaciones supranacionales en el fomento de la investigación, en la mayor cooperación entre investigadores especializados en educación superior y otros expertos educativos y, por último, en la menor importancia de las fronteras estatales a la hora de definir los sistemas de educación superior y el aumento de la movilidad y la cooperación internacionales en la educación superior, la intensificación de la cooperación europea (Espacio Europeo de Educación Superior, Espacio Europeo de Investigación) y la mayor interacción global en este sector.

La Comisión Europea impulsó diferentes proyectos de investigación de corte político, proyectos de recopilación de información y proyectos de evaluación sobre educación superior durante los años noventa, en el marco de sus políticas educativas y de investigación. Desde 1997, la

investigación especializada en la educación superior se ha fomentado también en el contexto de la investigación europea en ciencias sociales dirigida a objetivos concretos. Un estudio reciente demuestra que los proyectos comparativos impulsados estaban vinculados especialmente a los aspectos del acceso, la participación y el aprendizaje continuo, los recursos humanos en la educación superior y la investigación, varios aspectos relacionados con las políticas y la gestión, la educación superior y el trabajo y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (Van der Wende y Huisman, 2004, p. 11). Además, el apoyo de la Comisión Europea a la difusión de los estudios comparativos (en el marco de la Réseau Européen de Dissémination en Éducation Comparée o REDCOM, coordinado por el European Institute for Education and Social Policy) contribuye a reforzar la transmisión de la información en torno a la investigación especializada en la educación superior en Europa.

El papel de la lengua inglesa

En este proceso de creciente internacionalización de la investigación especializada en la educación superior en Europa, el inglés se ha afianzado claramente como lengua de comunicación dominante. Obviamente, las revistas especializadas en educación superior en inglés tienen su importancia a la hora de difundir esta información, aunque todavía no se han convertido en un espejo real de la realidad de la investigación especializada en la educación superior en el continente europeo.

Tight (2003) realizó un análisis de 17 «revistas académicas especializadas en educación superior» publicadas fuera del continente americano, especialmente en Europa y Australia, en el año 2000. A partir de su análisis (*ibid.*, p. 33), observó que el 33% de los autores pertenecía al Reino Unido, el 20% de Australasia y el 12% de Norteamérica. Solo el 24% de los artículos estaba escrito por autores de otros países europeos y el 11% por especialistas de otras partes del mundo. El predominio del Reino Unido y de Australasia responde sobre todo al hecho de que muchas de estas revistas en inglés se editan precisamente en estas regiones. Entre las revistas publicadas en Europa en inglés y mencionadas anteriormente, la proporción de autores del Reino Unido es solo del 18%, en contraste con el 41% de los demás países europeos. La sobrerrepresentación de los estudios realizados en estos países persiste todavía hoy porque muchos investigadores no han superado la barrera lingüística.

La única revista especializada en educación superior auténticamente internacional, *Higher Education*, puede servir como reflejo más fehaciente de la visibilidad internacional de la investigación especializada en la educación superior en Europa. El 21% de los artículos publicados entre 1993 y 1997 eran obra de autores británicos, por un discreto 13% de los autores de otros países europeos (Maassen, 2000, p. 62). Entre 2001 y 2004, según los cálculos efectuados por el autor de este artículo, solo el 12% de los artículos publicados eran obra de autores británicos, por un 29% de textos escritos por autores de otros países europeos, repartidos a partes iguales entre los Países Bajos, los países nórdicos y el resto de países europeos.

No obstante, la difusión del inglés como herramienta imprescindible de comunicación en Europa ha desembocado en una realidad informativa extremadamente desequilibrada. Por una parte, es posible encontrar la información más remota sobre facultades concretas del Reino Unido, mientras que en el otro extremo prácticamente todos los resultados de investigación especializada en la educación superior de países como Francia, España, Italia, Alemania y la Europa Central y del Este son desconocidos a escala internacional. A medio camino encontramos los Países Bajos y los países nórdicos, en los que la publicación de artículos en inglés resulta mucho más habitual.

Alemania aporta un ejemplo ilustrativo a este respecto. Los investigadores especializados en educación superior que contribuyeron con su información al anuario de 2003 (Gunkel, Freidank y Teichler, 2003), al hablar sobre las publicaciones más importantes, solo un 10% estaban escritas en idiomas diferentes del inglés (una en francés y otra en holandés). En una bibliografía de aproximadamente 200 libros sobre educación superior escritos o editados por autores alemanes entre 1998 y 2002 (Freidank, 2003), solo el 7% estaban escritos en inglés (todos ellos estudios comparativos o estudios encargados por organismos supranacionales). De todas las publicaciones escritas por investigadores especializados en educación superior en Alemania, menos del 5% son en inglés, tal y como deja entrever un rápido vistazo a los sistemas de información electrónica disponibles, mientras que solo una mínima proporción de proyectos de investigación se basa en artículos en inglés.

Conclusión

La investigación especializada en la educación superior en los países europeos evolucionó desde una actividad individual aislada hacia una cierta visibilidad a partir de 1970, cuando las preocupaciones prácticas acerca del crecimiento de la educación superior, el malestar estudiantil y los nuevos modelos de toma de decisiones desembocaron en un creciente interés por la información sistemática acerca de la educación superior.

Desde el principio, la investigación especializada en la educación superior experimentó diferentes paradojas:

- Un campo de investigación reducido, que facilitaba la comunicación entre los investigadores implicados, pero que a la vez suponía una barrera de cara a obtener un impacto visible en los debates públicos y la realidad de la educación superior.
- Una investigación temática, capaz de alimentarse de diferentes disciplinas, pero a la vez más vulnerable en cuanto a conceptos, métodos y bases institucionales que las disciplinas tradicionales.
- Unos vínculos estrechos entre la investigación, por un lado, y las políticas y prácticas, por el otro, y unas divisiones poco marcadas entre investigadores, consultores y profesionales contribuyen a garantizar un amplio abanico de intereses, oportunidades de financiación y posibilidades de impacto real, pero también pone en peligro la solidez académica y la distancia de seguridad en relación con los volubles debates públicos.
- La dispersión institucional, que permite abordar varios temas, disciplinas y actores, pero que dificulta la cooperación y la mejora cualitativa derivada del trabajo de grandes grupos de investigadores trabajando de forma colaborativa.

En las tres últimas décadas, hemos constatado un aumento de la profesionalización, la calidad, la visibilidad pública y el impacto práctico de la investigación especializada en la educación superior en Europa. Parte de estas mejoras tiene una estrecha vinculación con la internacionalización de esta investigación, la difusión de los proyectos comparativos y el creciente interés por las dimensiones internacionales de la educación superior, tanto por los cambios en las realidades del sector como por el mayor interés de los investigadores en estos aspectos. Las

organizaciones supranacionales han desempeñado un importante papel a la hora de estimular los enfoques comparativos, potenciar el interés por políticas basadas en constataciones y aumentar la cooperación entre investigadores, legisladores y profesionales del sector de la educación superior. Los expertos en la materia constituyeron una asociación europea de investigación especializada en la educación superior y el inglés no ha dejado de ganar terreno como principal herramienta de comunicación y difusión. No obstante lo expuesto, la educación superior continúa hoy día motivada en un 90% de casos por aspectos nacionales o locales y, aunque ha aumentado en visibilidad en algunos países europeos, en general ha continuado relegada a una posición irrelevante en muchos otros.

En los años ochenta, la investigación especializada en la educación superior quedó algo estancada como consecuencia de los recortes en la innovación y en el retroceso de la educación superior en las agendas políticas. A partir de finales de esa misma década, la situación empezó a cambiar gracias a la apuesta por la supervisión estatal de las universidades en muchos países europeos, la aparición de la idea de «sociedad del conocimiento» y la creciente internacionalización de la educación superior. Pese al creciente interés en el conocimiento sistemático acerca de la educación superior, esta tendencia no se tradujo en un aumento sustancial de la investigación especializada en la educación superior, sino más bien en un incremento de la evaluación, el asesoramiento, las comisiones de expertos y la mayor presencia de profesionales de educación superior con funciones administrativas y de servicio.

En consecuencia, si bien el terreno de juego del conocimiento acerca de la educación superior creció en cuanto dimensiones, también lo hizo en cuanto a borrosidad, por lo que no debe sorprendernos que las voces críticas en torno a la situación de la educación superior continúen haciéndose escuchar. Podemos plantear dudas acerca de si la investigación especializada en la educación superior ha logrado explicar de una forma imaginativa las principales líneas de desarrollo de la educación superior (véase la crítica vertida por Scott, 2000). La investigación especializada en la educación superior no se contempla todavía como una necesidad entre muchos actores de este campo, que «prefieren tomar decisiones sobre la marcha que hacerlo a partir del mismo tipo de análisis riguroso que aplicaríamos en otras disciplinas» (Shattock, 2003, p. 57). Los investigadores a menudo tienen tendencia a regirse por el *Zeitgeist* en lo que respecta a prioridades temáticas y políticas dominantes, con lo que

obtienen una mayor visibilidad a corto plazo, aún a riesgo de perder credibilidad a largo plazo.

Sin embargo, una mirada más atenta a la evolución de las últimas décadas pone de manifiesto que la investigación especializada en la educación superior ha ganado vigor en varios países europeos con el paso de los años, una realidad poco visible a través de conceptos populares como la «educación superior elitista, de masas y universal» o el «triángulo de coordinación», expuestos por Trow en los años setenta y por Clark en los ochenta. En la actualidad, no podemos contar con esta clase de modelos, a la luz de la mayor complejidad de la educación superior y su contexto social. No obstante, observamos también un incremento gradual de la calidad de los conceptos y los métodos, la consolidación de un acervo más rico de conocimientos acerca de la educación superior, una mayor difusión de la investigación especializada en la educación superior en los países europeos y una importancia cada vez mayor de esta investigación en la formación de los profesionales de la educación superior, así como una mayor tendencia por parte de los actores de este sector a actuar en función de unos mejores conocimientos sistemáticos acerca de la educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AARTS, J.F.M.C.; DEEN, N., y GIESBERS, J.H.G.I. (1983). *Onderwijs in Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- ABE, Y. (1996). «Japan and International Academic Mobility in Asia and the Pacific». En Blumenthal, P., Goodwin, C., Smith, A., y Teichler, U. (eds.) *Academic Mobility in a Changing World: Regional and Global Trends*. Londres: Jessica Kingsley Publishers, pp. 271-285.
- ABRAHAMSON, K. (1986). *Adult Participation in Swedish Higher Education*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Academic Reforms in the World: Situation and Perspective in the Massification Stage of Higher Education* (1997). Hiroshima: Hiroshima University, Research Institute for Higher Education.
- AHOLA, S. (2006). «From “Different but Equal” to “Equal but Different”: Finnish AMKs in the Bologna Process». *Higher Education Policy*, vol. 19, nº 2, pp. 173-186.
- Akademiker in Deutschland* (1980). Hamburgo: Spiegel-Verlag.
- ALESI, B.; BÜRGER, S.; KEHM, B. M., y TEICHLER, U. (2005). *Bachelor and Master Study Programmes in the Bologna Process in Selected European Countries Compared with Germany: The State of Implementation*. Bonn: Federal Ministry of Education and Research.
- ALTBACH, P. G. (ed.) (1991). *International Higher Education: An Encyclopedia*, 2 vols. Nueva York y Londres: Garland.
- (1997). *The International Academic Profession*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- ALTBACH, P. G. (1998). «Patterns in Higher Education Development». En Altbach, P. G. (ed.) *Comparative Higher Education*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 4-27.
- (1999). «The Logic of Mass Higher Education». *Tertiary Education and Management*, vol. 5, nº 2, pp. 105-122.
- (2002). «Research and Training in Higher Education: The State of the Art», *Higher Education in Europe*, 27, pp. 153-168.
- (2006). «The Dilemmas of Ranking». *Higher Education Digest* (CHERI, Londres), nº 55, pp. 9-10.
- ALTBACH, P. G. y ENGBERG, D. (eds.) (2000). *Higher Education: A Worldwide Inventory of Centers and Programmes*. Chestnut Hill MA: Boston College, School of Education, Center for International Higher Education.

- AMANO, I. (1989). *Kindai kōtō kyōdiku kenkyūzi*. Tokio: Tōdai shuppansha.
- (1990). *Examinations*. Tokio: Tokyo University Press.
- ARIMOTO, A. (1997). «Cross-National Study on Academic Organizational Reforms in Post-Massification Stage». En *Academic Reform in the World: Situation and Perspective in the Massification Stage of Higher Education*. Hiroshima: Hiroshima University, Research Institute for Higher Education, pp. 275-293.
- (2005). «National Policy Shift on Social Stratification in Higher Education». *Higher Education Forum* (Research institute for Higher Education, Hiroshima), nº 2, pp. 55-69.
- ARIMOTO, A. y DE WEERT, E. (1993). «Higher Education Policy in Japan». En Goedegebuure, L. et al. (eds.) *Higher Education Policy: An International Comparative Perspective*. Oxford: Pergamon Press, pp. 162-187.
- ARIMOTO, A. y EHARA, T. (1996). *Daigaku kyōjushoku no kokusai hikaku*. Tokio: Tamagawa daigaku shuppansha.
- ARNET, M. (1997). «Diversifikation im Hochschulbereich: Der Stand in der Schweiz». En Herbst, M., Latzel, G., y Lutz, L. (eds.) *Wandel im tertiären Bildungssektor: Zur Position der Schweiz: im internationalen Vergleich*. Zürich: vdf Hochschulverlag, pp. 7-14.
- ASAHI SHINBUNSHA, DAIGAKU HENSHŪBA (2005). *2005 nenban daigaku rankingu: Nihon no daigaku 717 kō kanzen gaido* (2005 University Rankings: Comprehensive Guide for 717 Institutions). Tokio: Asahi Shinbunsha.
- ASKLING, B. (1989). «Structural Uniformity and Functional Diversification: Swedish Higher Education Ten Years After the Higher Education Reform». *Higher Education Quarterly*, nº 43, pp. 289-305.
- AYALON, H. y YOGEV, A. (2006). «Stratification and Diversity in the Expanded System of Higher Education in Israel». *Higher Education Policy*, vol. 19, nº 2, pp. 187-203.
- BAETHGE, M. et al. (1986). *Studium und Beruf*. Freiburg: Dreisam.
- BARNETT, R. (2000). *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham: SRHE/Open University Press. [Claves para entender la universidad en una era de super-complejidad. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002].
- BAUER, M. (1996). «From Equality Through Equivalence to Quality Through Diversification: Changes in the Swedish Higher Education Policy in the 1990s». En Meek, V. L., Goedegebuure, L., Kivinen, O., y Rinne, R. (eds.) *The Mockers and Mocked*. Oxford: Pergamon/IAU Press, pp. 155-162.
- BAUER, M., ASKING, B., MARTON, S. G., y MARTON, F. (2000). *Transforming Universities*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- BECHER, R. I. (1992). «Introduction: Disciplinary Perspective on Higher Education». En Clark, R. B. y Neave, G. R. (eds.) *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 1763-1776.
- BECHER, T. A. (1985). «Higher Education Systems: Structure». En Husén, T. y Postlethwaite, T. N. (eds.) *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 2241-2248. [Edición española por MEC/Vicens-Vives, Barcelona].
- (1989). *Academic Tribes and Territories*. Buckingham: SRHE/Open University Press. [Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y la cultura de las disciplinas. Barcelona: Gedisa, 2001].

- BECHER, T. (ed.) (1987). *British Higher Education*. Londres: Allen and Unwin.
- (ed.) (1991). *British Higher Education*. Londres: Allen and Unwin.
- BECHER, T. y KOGAN, M. (1980). *Process and Structure in Higher Education*. London: Heinemann.
- BEN-DAVID, J. (1977). *Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States*. Nueva York: MacGraw-Hill.
- BEGG, R. (2003). *The Dialogue Between Higher Education Research and Practice*. Dordrecht: Kluwer.
- BERG, C. y TEICHLER, U. (1988). «Unveiling the Hidden Information in Credentials: A Proposal to Introduce a Supplement to Higher Education Diplomas», *Higher Education in Europe*, vol. 13, nº 3, pp. 13-24.
- BIENAYMÉ, A. (1991). «France». En Altbach, P. G. (ed.) *International Higher Education: An Encyclopedia*. Nueva York y Londres: Garland Publishing, pp. 657-670.
- BIRNBAUM, R. (1983). *Maintaining Diversity in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BLEIKLIE, I. (2001). «Towards European Convergence of Higher Education Policy?» *Higher Education Management*, vol. 13, nº 3, pp. 9-29.
- (2004). *Diversification of Higher Education Systems in Knowledge Society*. París: UNESCO.
- (2005). «Organizing Higher Education in a Knowledge Society». *Higher Education*, vol. 49, nº 1, pp. 31-59.
- BODENHÖFER, H.-J. (ed.) (1985). *Bildung, Beruf Arbeitsmarkt*. Berlín: Duncker und Humblot.
- BODENHÖFER, H.-J. y OFFE, F. (1986). «Akademisierung in der Wirtschaft - Ingenieure in der österreichischen Industrie». En Von Landsberg, G. et al. (eds.) *Ingenieure in der Wirtschaft*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, pp. 24-45.
- BOURDIEU, R. y PASSERON, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Londres y Beverly Hills, Cal.: Sage. [La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia, 1977].
- BOWLES, F. (1963). *Access to Higher Education*. Vol. 1. París: UNESCO y International Association of Universities.
- BRENNAN, J.; KNIGHT, P. y PAPATSIBA, V. (2004). *Towards a Research Strategy on Learning & Teaching*. Londres: Cengre for Higher Education Research & Information.
- BRENNAN, J.; LYON, E.S.; SCHOMBURG, H. y TEICHLER, U. (1994). «The Experiences and Views of Graduates: Messages from Recent Surveys». *Higher Education Management*, nº 6, pp. 275-304.
- BRENNAN, J. L. et al. (1995). «Employment and Work of British and German Graduates». En Brennan, J., Kogan, M. y Teichler, U. (eds.) *Higher Education and Work*. Londres: Jessica Kingsley Publishers, pp. 47-98.
- BRINCKMANN, H. (1998). *Die neue Freiheit der Universität*. Berlín: Edition Sigma.
- BRITISH COUNCIL, NATIONAL EQUIVALENCE CENTRE (1984). *International Guide to Qualifications in Education*. Londres y Nueva York: Mansell.
- BURGESS, T. (ed.) (1972). *The Shape of Higher Education*. Londres: Cornmarket Press.
- BURN, B. B. (1985). «Higher Education: Access». En Husén, T. y Postlethwaite, T. N. (eds.) *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon, pp. 2179-2185.

- BUSCH, G. (1975). «Inequality of Educational Opportunity by Social Origin in Higher Education». En OECD (ed.) *Education, Inequality, and Life Chances*, vol. I. París: OECD, pp. 159-181.
- BUSCH, D. W. y HOMMERICH, C. (1981). «Arbeitsmarktsplaltung und Probleme der Adäquanz von Ausbildung und Beruf am Beispiel eines neuen sozialwissenschaftlichen Qualifikationsprofils (Diplom-Pädagogen)». En Bodenhöfer, H. J. (ed.) *Hochschul-expansion und Beschäftigung*. Wien: Böhlau, pp. 355-378.
- CEDEFOP (ed.) (1982). *Beschreibung der Berufsbildungssysteme in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft*. Luxemburgo: Amt für amtliche Veröffentlichungen der europäischen Gemeinschaften.
- CELS-OFFERMANN, A. (1985). *Education and Equality of Opportunity for Girls and Women*. S.I.: Council of Europe.
- CERYCH, L. (1975). Access and Structure. Conferencia plenaria en la 3^a International Conference on Higher Education at the University of Lancaster, 1-5 Septiembre 1975, mimeo.
- (1980). «Retreat from Ambitious Goals?». *European Journal of Education*, vol. 15, n^o 1, pp. 5-13.
- CERYCH, L.; FURTH, D. y PAPADOPOULOS, G. (1974). «Overall Issues in the Development of Future Structures of Post-Secondary Education». En OECD (ed.) *Policies for Higher Education*. París: OECD, pp. 15-50.
- CERYCH, L. y SABATIER, P. (1986). *Great Expectations and Mixed Performance: The Implementation of Higher Education Reforms in Europe*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- CHEVAILLIER, T. (ed.) (2002). Números especiales sobre la enseñanza superior y sus clientes; respuestas institucionales a los cambios en demanda y ambiente. *Higher Education*, 44 (3-4).
- CLARK, B. R. (1976). «The Benefits of Disorder». *Change*, vol. 8, n^o 10, pp. 31-37.
- (1977). «Problems of Access in the Context of Academic Structures». En Burn, B. B. (ed.) *Access, Systems, Youth, and Employment*. Nueva York: International Council for Educational Development, pp. 39-52.
- (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, CA: University of California Press. [El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Imagen, 1992].
- (1995). *Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities*. Berkeley, CA: University of California Press. [Las Universidades modernas: espacios de investigación y docencia. México: Miguel Á. Porrúa/Universidad Autónoma de México, 1997].
- (1996). «Diversification of Higher Education, Viability, and Change». En Meek, V. L., Goedegebuure, L., Kivinen, O., y Rinne, R. (eds.) *The Mockers and Mocked*. Oxford: Pergamon/IAU Press, pp. 17-25.
- (1998). *The Entrepreneurial University*. Oxford: Pergamon/IAU Press.
- CLARK, B. R. (ed.) (1984). *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views*. Berkeley, CA: University of California Press.
- (ed.) (1985). *The School and the University*. Berkeley, CA: University of California Press.

- CLARK, B. R. y NEAVE, G. R. (eds.) (1992). *The Encyclopedia of Higher Education*, 4 volúmenes. Oxford: Pergamon Press.
- CLARKE, M. (2002). «Some Guidelines for Academic Quality Rankings». *Higher Education in Europe*, vol. 27, nº 4, pp. 443-459.
- COLLINS, R. (1979). *The Credential Society*. Orlando, FL: Academic Press.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, TASK FORCE HUMAN RESOURCES, EDUCATION, TRAINING, AND YOUTH (1991). *Memorandum on Higher Education in the European Community*. Bruselas: Commission of the European Communities.
- COUNCIL OF EUROPE (1982). *Reforms and Development of Tertiary Education in Europe: Recommendations*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (1997). *Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region*. Estrasburgo: Consejo de Europa (ETS, 165).
- (1998). *Student Handbook: A Directory of Courses and Institutions in Higher Education for 29 Countries which are Non-Members of the European Union*. Londres: Kogan Page.
- CUMMINGS, W. K.; AMANO, I. y KITAMURA, K. (eds.) (1979). *Changes in the Japanese University*. Nueva York: Praeger.
- DANIEL, H.-D. (2001). *Wissenschaftsevaluation*. Bern: Zentrum für Wissenschafts- und Technologiestudien.
- DAXNER, M. (1996). *Ist die Uni noch zu retten?* Reinbek: Rowohlt.
- DE FRANCESCO, C. y JAROUSSE, J.-P. (1983). «Under-Utilisation and Market Value of University Degrees: Findings of a Survey in Italy and France», *European Journal of Education*, vol. 18, nº 1, pp. 65-80
- DE MOOR, R. A. (1979). *Changing Tertiary Education in Modern European Society*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- DILL, D. (1999). «Academic Accountability and University Adaptation: The Architecture of an Academic Learning Organization». *Higher Education*, vol. 38, nº 2, pp. 127-154.
- DILL, D. y SOO, M. (2005). «Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Ranking Systems». *Higher Education*, vol. 49, nº 4, pp. 495-533.
- Diversity of Structures for Higher Education* (número monográfico) (1994). *Higher Education in Europe*, vol. 19, nº 4.
- DORE, R. (1976). *The Diploma Disease*. Londres: Allen and Unwin. [*La fiebre de los diplomas: educación, cualificación y desarrollo*. México: FCE, 1983].
- DORE, R. y SAKI, M. (1987). *Vocational Education and Training in Japan*. Londres: Imperial University,
- DORFMAN, C. H. (ed.) (1987). *Japanese Education Today*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- EBEL, A. y MOHR, B. (eds.) (1985). *Higher Education in the European Community. Student Handbook*.
- ECCLES, C. (2002). «The Use of University Rankings in the United Kingdom». En *Higher Education in Education and the Region* (número monográfico) (1979). *European Journal of Education*, vol. 14, nº 3.

- EL-KHAWAS, E. (2000). «Research, Policy and Practice: Assessing their Actual and Potential linkage». En Teichler, U. y Sadlak, J. (eds.) *Higher Education Research: Its Relationship to Policy and Practice*. Oxford: Pergamon & IAU Press, pp. 37-44.
- ENDERS, J. y FULTON, O. (eds.) (2002). *Higher Education in a Globalising World: International Trends and Mutual Observation. A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler*. Dordrecht: Kluwer.
- ENDERS, J. y TEICHLER, U. (1995). *Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- ERNST, A.; DEMES, H. y POST-KOBAYASHI, B. (1993). *Beziehungen: zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan 1970 bis 1991: Eine Datensammlung*. München: Institut für Wirtschaftsforschung und Deutsches Institut für Japanstudien.
- ETZKOWITZ, H.; WEBSTER, A. y HEALEY, P. (eds.) (1998). *Capitalizing Knowledge*. Albany, NY: SUNY University Press.
- EUROPEAN COMMISSION (1994). *Cooperation in Education in the European Union 1976-1994*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- (1996). *Key Data on Education in the European Union 95*. Luxemburgo: Office for the European Communities. Bruselas: EURYDICE Central Unit.
- EURYDICE (2003). *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2003/04. National Trends in the Bologna Process*. Bruselas: EURYDICE.
- (2005). *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05. National Trends in the Bologna Process*. Bruselas: EURYDICE.
- FELT, U. en colb. con GLANZ, M. (2002). *University Autonomy in Europe: Changing Paradigms in Higher Education Policy*. Bolonia: Observatory Magna Charta Universitatum, mimeo.
- FRACKMANN, E. (1997). «Research on Higher Education in Western Europe: From Policy Advice to Self-Reflection». En Sadlak, J. y Altbach, P. G. (eds.) *Higher Education Research on the Turn of the Century*. París: UNESCO, Nueva York y Londres: Garland, pp. 107-136.
- FRACKMANN, E. y MAASSEN, P. (eds.) (1992). *Towards Excellence in Higher Education: Proceedings 11th European AIR Forum*. Utrecht: Lemma.
- FRAMHEIN, G. (1986). «Hochschulausbau, Neugründungen und die Entwicklung von Bildungsbeteiligung und Bildungswanderung». En Neusel, A. y Teichler, U. (eds.) *Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren*. Weinheim and Basel: Beltz, pp. 145-178.
- FREIDANK, G. (2003). «Auswahl-Bibliographie: Buchpublikationen». En Gunkel, S. Freidank, G. y Teichler, U. (eds.) *Directory der Hochschulforschung*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- FULTON, O. (1992). «Higher Education Studies». En Clark, B. R. y Neave, G. R. (eds.) *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 1810-1821.
- (1996). «Differentiation and Diversity in a Newly Unitary System: the Case of the UK». En Meek, V. L., Goedegebuure, L., Kivinen, O. y Rinne, R. (eds.) *The Mockers and Mocked*. Oxford: Pergamon/IAU Press, pp. 163-187.
- FULTON, O. (ed.) (1981). *Access to Higher Education*. Guilford: SRHE.
- FULTON, O.; GORDON, A. y WILLIAMS, G. (1982). *Higher Education and Manpower Planning*. Ginebra: International Labour Office.

- FURTH, D. (1973). «Short-Cycle Higher Education: Some Basic Considerations». En OECD (ed.) *Short-Cycle Higher Education*. París: OECD, pp. 11-42.
- (1982). «New Hierarchies in Higher Education». *European Journal of Education*, vol. 71, nº 2, pp. 145-151.
- (1992). «Short-Cycle Higher Education: Europe». En Clark, B. R. y Neave, G. (eds.) *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 1217-1225.
- GEIGER, R. L. (1986). *Private Sectors in Higher Education: Structure, Function, and Change in Eight Countries*. Ann Arbor, MI: Michigan University Press.
- (1992). «Introduction». En Clark, B. R. y Neave, G. (eds.) *The Encyclopedia of Higher Education*, 4 volúmenes. Oxford: Pergamon Press, pp. 1031-1047.
- GELLERT, C. (1984). «Institutions- und Strukturforshung über das Hochschulsystem». En Goldschmidt, D., Teichler, U., y Webler, W.-D. (eds.) *Forschungsgegenstand Hochschule*. Frankfurt a. M.: Campus, pp. 217-231.
- GELLERT, C. (ed.) (1993). *Higher Education in Europe*. Londres y Filadelfia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- (1995). *Diversification of European Systems of Higher Education*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P. y TROW, M. (1994). *The New Production of Knowledge*. Londres: Sage. [*La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996].
- GIESEKE, L. (1981). «The “Fachhochschulen” in the Federal Republic of Germany». *Higher Education in Europe*, vol. 6, nº 2, pp. 42-46.
- GLOTZ P. (1996). *Im Kern verrottet?* Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- GOEDEGEBUURE, L. et al. (eds.) (1994). *Higher Education Policy: An International Comparative Perspective*. Oxford: Pergamon Press.
- GOLDSCHMIDT, D.; TEICHLER, U. y WEBLEN, W.-D. (eds.) (1984). *Forschungsgegenstand Hochschule*. Frankfurt A. M. y Nueva York: Campus.
- GORNITZKA, A. y LARSEN, I. M. (2004). «Towards Professionalisation? Restructuring the Administrative Work Force in Universities», *Higher Education*, 47, pp. 455-471.
- GUNKEL, S., FREIDANK, G. y TEICHLER, U. (eds.) (2003). *Directory der Hochschulforshung: Personen und Institution in Deutschland*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- GURI-ROSENBLIT, S. (1999). *Distance and Campus Universities: Tensions and Interactions*. Oxford: Pergamon/IAU Press.
- GURI-ROSENBLIT, S. y SEBKOVA, H. (2006). «Diversification of Higher Education Systems: Patterns, Trends, and Impacts». En *Diversification of Higher Education and the Changing Role of Knowledge and Research*. París: UNESCO Forum on Research and Knowledge 2006 (Occasional Paper Series, nº 6), pp. 3-14.
- HALSEY, A. H.; HEATH, A. F., y REDGE, J. M. (1980). *Origins and Destination*. Oxford: Clarendon.
- HARMAN, G. (1992). «Governance, Administration and Finance: Introduction». En Clark, B. R. y Neave, G., (eds.) *The Encyclopedia of Higher Education*, 4 volúmenes. Oxford: Pergamon Press, pp. 1279-1293.
- HAUG, G.; KIRSTEIN, J. y KNUDSEN, I. (1999). *Trends in Learning Structures in Higher Education*. Copenhagen: Danish Rectors' Conference Secretariat.

- HAUG, G. y TAUCH, C. (2001). *Trends in Learning Structures in Higher Education (II)*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- HBO-RAAD (1985). *Education in the Netherlands*. S'-Gravenhage: HBO-Raad.
- HENNESSEY, M. A.; LAMPINEN, O.; SCHRÖDER, T.; SEBKOVA, H.; SENTÉNYI, J. y TEICHLER, U. (1998). *Tertiary Professional and Vocational Education (TP/VE) in Central and Eastern Europe*. Estrasburgo y Turín: Council of European y University Training Foundation.
- HERMANN, H.; TEICHLER, U. y WASSER, H. (eds.) (1983). *The Compleat University*. Cambridge, Mass.: Schenkman Publishers.
- «Higher Education and Europe after 1992» (número monográfico) (1990). *European Journal of Education*, vol. 24, nº 4(I) (1989); vol. 25, nº 1(11).
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2005). *Statistische Daten =ur Einführung von Bachelor- und Master-studiengängen. Wintersemester 2005/2006*. Bonn: HRK (Statistiken zur Hochschulpolitik, 2/2005).
- HIROSHIMA DAIGAKU, DAIGAKU KYÖIKU KENKYÖ SENTĀ (1995). *Kōtō kyōiku tōkei da'ta shū*. Hiroshima.
- HÖDL, E. y ZEGELIN, W. (1999). *Hochschulreform und Hochschulmanagement*. Marburg: Metropolis.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ, Service-Stelle Bologna (2004). *Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen für Umsetzung der Ziele des Bologna-Processes an deutschen Hochschulen*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Beiträge zur Hochschulpolitik, 8/2004).
- (2005). *Diploma Supplement. Funktion – Inhalte – Umsetzung*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Beiträge zur Hochschulpolitik, 4/2005).
- HÜFNER, K. (1984). «Higher Education in the Federal Republic of Germany: A Planned or Market System? Or Third Way?». En Avakov, R. et al. (eds.) *Higher Education and Employment in the USSR and the Federal Republic of Germany*. París: UNESCO, IIEP, pp. 185-196.
- HÜFNER, K.; SADLAK, J. y SADLAK, J. (eds.) (1997). «Research on Higher Education and the Activities of International Organisations: Multiplicity of Interests, Needs, and Forms». En Sadlak, J. y Altbach, P. G. (eds.) *Higher Education at the turn of the New Century*. París: UNESCO, Nueva York y Londres: Garland, pp. 321-347.
- HUISMAN, J. (1995). *Differentiation, Diversity and Dependency in Higher Education: a Theoretical and Empirical Analysis*. Utrecht: Lemma.
- (1998): «Differentiation and Diversity in Higher Education: A Theoretical and Empirical Analysis». En Smart, C. (ed.): *Handbook of Theory and Research Vol. XIII*. Nueva York, Agathon Press, pp. 75-110.
- HUISMAN, J. y KAISER, F. (2001). *Fixed and Fuzzy Boundaries in Higher Education: A Comparative Study of (Binary) Structures in Nine Countries*. Den Haag: Adviesraad voor het Wetenschappen en Technologiebeleid.
- HUISMAN, J. y VAN DER WENDE, M. (eds.) (2004). *On Cooperation and Competition: National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education*. Bonn: Lemmens.
- (2005). *On Cooperation and Competition II: Institutional Responses to Internationalisation, Europeanisation, and Globalisation*. Bonn: Lemmens.
- HUSÉN, T. (1972). *Social Background and Educational Career*. París: OECD/CERI.

- (1979). *The School in Question*. Londres: Oxford University Press. [*La escuela a debate: problemas y futuro*. Madrid: Narcea, 1986].
- (1980). «A Comparative Perspective». En Holmes, B. (ed.) *Diversity and Unity in Education*. Londres: Allen and Unwin, pp. 31-48.
- (1987). *Higher Education and Social Stratification: An International Comparative Study*. París: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- (1991): «Japanese Education in a Comparative Perspective: a European View». En *Education in Japan and in Europe in a Comparative Perspective*. Guadalajara: IAUP, pp. 5-21.
- JABLONSKA-SKINDER, H. y SADLAK, J. (1997). «Research on Higher Education in central and Eastern Europe: Accumulated Experience and New Frameworks». Sadlak, J. y Altbach, P. G. (eds.) *Higher Education at the Turn of the New Century*. París: UNESCO, Nueva York y Londres: Garland, pp. 137-161.
- JABLONSKA-SKINDER, H. y TEICHLER, U. (1992). *Handbook of Higher Education Diplomas in Europe*. Munich: Saur.
- JALLADE, J.O. (1991). *L'enseignement supérieur en Europe: Vers une évaluation comparée des premiers cycles*. París: La Documentation Française.
- JALLADE, J. O. (ed.) (1989-90). *Les premières années d'enseignement supérieur dans la perspective de 1993*, 2 vols. París: European Institute of Education and Social Policy.
- JAROUSSE, J.-P. y DE FRANCESCO, C. (1984). *L'enseignement supérieur cont'e le chômage*. París: European Institute of Education and Social Policy.
- JENCKS, C. et al. (1973). *A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Nueva York y Londres: Basic Books.
- KANEKO, M. (1992). *Higher Education and Employment in Japan*. Hiroshima: Hiroshima University, Research Institute for Higher Education.
- KELLERMANN, P. (ed.) (1984). *Studienaufnahme und Studien=ulassung*. Klagenfurt: Kaertner Druck- und Verlagsgesellschaft.
- KEILS, H. R. (1999). «National Higher Education Evaluation Systems: Methods for Analysis and Some Propositions for the Research and Policy Void». *Higher Education*, vol. 38, nº 2, pp. 209-232.
- KEHM, B. M. (2000). «The European Higher Education Advanced Training Course». En Schwarz, S. y Teichler, U. (eds.) *The Institutional Basis of Higher Education Research*. Dordrecht, Kluwer, pp. 227-237.
- (2005). «Looking Back to Look Forward: Ten Year of TEAM», *Tertiary Education and Management*, 11, pp. 93-110.
- KERR, C. (1990). «The Internationalization of Learning and the Nationalization of the Purposes of Higher Education». *European Journal of Education*, vol. 25, nº 1, pp. 5-22.
- KIM, L. (1982). *Widened Admission to Higher Education in Sweden: The 25/5 Scheme*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell International.
- KIRSCH, M. et al. (2003). *Tertiary Short Cycle Higher Education in Europe*. Bruselas: EURASHE.
- KIVINEN, O. y RINNE, R. (1991). «Mapping the Field of Stratification in Higher Education: the Finnish Experience». *Higher Education*, vol. 21, nº 1, pp. 521-549.
- (1996). «The Problem of Diversification in Higher Education: Counter-tendencies between Divergence and Convergence in the Finnish Higher Education System

- Since the 1950s». En Meek, L. V., Goedegebuure, L., Kivinen, O., y Rinne, R. (eds.) *The Mockers and Mocked*. Oxford: Pergamon/IAU Press, pp. 95-116.
- KLINGLER, J. y POSCH, P. (eds.) (1986). *Studierende mit Berufserfahrung*. Wien: Boehlau.
- KLUCZYNSKI, J. y SANYAL, B. C. (eds.) (1985). *Education and Work in Poland*. Varsovia: PWN/UNESCO.
- KOGAN, M. (1993). «The End of the Dual System? The Blurring of Boundaries in the British Tertiary Education System». En Gellert, C. (ed.) *Higher Education in Europe*. Londres y Filadelfia, PA: Jessica Kingsley Publishers, pp. 48-58.
- (2002). «National Characteristics and Policy Idiosyncracies». En Enders, J. y Fulton, O. (eds.) (2002). *Higher Education in a Globalising World*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 39-52.
- KOGAN, M. y KOGAN, D. (1983). *The Attack on Higher Education*. Londres: Kogan Page.
- KOGAN, M. et al. (2000). *Transforming Higher Education: A Comparative Study*. Londres y Filadelfia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- KOPP, B. von (1995). «Internationalization of the University in a Context of New Challenges - a Comparative View on Recent Developments in Germany and Japan». *Zeitschrift für internationale Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Forschung*, vol. 12, nº 2, pp. 219-244.
- KYVIK, S. (1981). *The Norwegian Regional College*. Oslo: Institute for Studies in Research and Higher Education.
- KYVIK, S. (2004). «Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe». *Higher Education in Europe*, vol. 24, nº 3, pp. 393-409.
- LASSNIG, L. (1985). «Entwicklung der Akademikerbeschäftigung». En *Berufliche Situation und soziale Stellung von Akademikern*. Viena: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, pp. 16-41.
- LE MOUILLOUR, I. y TEICHLER, U. (2004). «Making European Credit Transfer Work». En *Actes du symposium Construction des qualifications européennes*. París y Estrasburgo: Mission éducation-économie-emploi/Béta-Céreq - Université Louis Pasteur, pp. 93-102.
- LUTZ, B. (1981). «Education and Employment: Contrasting Evidence from France and the Federal Republic of Germany». *European Journal of Education*, vol. 16, nº 1, pp. 73-86.
- LYNTON, E. A. y ELMAN, S. E. (1987). *New Priorities for the University*. San Francisco, CA: JosseyBass.
- MAASSEN, P. A. M. (2000). «Higher Education Research. The Hourglass Structure and Its Implication». En Teichler, U. y Sadlak, J. (eds.) *Higher Education Research: Its Relationship to Policy and Practice*. Oxford: Pergamon y IAU Press, pp. 59-67.
- MAASSEN, P. A. M. y GORNITZA, A. (1999). «Integrating Two Theoretical Perspectives on Organisational Adaptation». En Jongbloed, B., Maassen, P., y Neave, G. (eds.) *From the Eye of the Storm*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 295-316.
- MAASSEN, P. A. M. y VAN VUGHT, F. A. (1992). «Strategic Planning». En Clark, B. R. y Neave, G. (eds.) *The Encyclopedia of Higher Education*, 4 volúmenes, pp. 1483-1494.
- MAASSEN, P. A. M. y VAN VUGHT, F. (eds.) (1989). *Dutch Higher Education in Transition*. Culembourg: Lemma.
- MAIWORM, F.; STEUBE, W. y TEICHLER, U. (1993). *Experiences of ERASMUS Students 1990/91*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel.

- MAIWORM, F.; SOSA, W. y TEICHLER, U. (1996). *The Context of ERASMUS: a Survey of institutional Management and Infrastructure in Support of Mobility and Cooperation*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum Für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel.
- MANSELL, J. y MILLER, J. (1987). «The Organisation and Content of Studies at the Post-Compulsory Level. Country Studies: England and Wales». París: OECD, mimeo.
- MARGINSON, S. y RHOADES, G. (2002). «Beyond National States, Markets, and Systems of Higher Education: A Glonacal Agency Heuristic». *Higher Education*, vol. 43, nº 3, pp. 281-309.
- MAX PLANCK INSTITUTE FOR HUMAN DEVELOPMENT AND EDUCATION (1983). *Between Elite and Mass Education*. Albany, N.Y.: State University of New York.
- MEEK, V. L.; GOEDEGEBUURE, L.; KIVINEN, O. y RINNE, R. (eds.) (1996). *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence, and Diversity in Higher Education*. Oxford: Pergamon/LAU Press.
- MEEK, V. L. y WOOD, F. Q. (1998). *Managing Higher Education Diversity in a Climate of Public Sector Reform*. Canberra: Department of Employment, Education, Training, and Youth Affairs.
- MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN WETENSCHAPPEN (1987). *Feiten en Offers: Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan*. Zoetemeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- MINISTRY OF EDUCATION (1996). *Higher Education Policy in Finland*. Helsinki: Ministry of Education. Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (ed.) (2004). *Statistical Abstract. 2004 edition*. Tokio: Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology.
- MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE, AND CULTURE (1990). *Japanese Government Policies in Education, Science, and Culture 1990*. Tokio: Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology.
- (1994). *Education in Japan 1994: A Graphic Presentation*. Tokio: Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology.
- MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE, SPORTS, AND CULTURE (1995). *Japanese Government Policies in Education, Science, Sports and Culture 1995. Remaking Universities: Continuing Reform in Higher Education*. Tokio: MEXT.
- (1996). *Remaking Universities: Continuing Reform of Higher Education*. Tokio: Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology
- MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, SPORTS, SCIENCE, AND TECHNOLOGY (2003). FY 2003 White Paper on Education, Culture, Sports, Science, and Technology. Tokio: MEXT.
- MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, SPORTS, SCIENCE, AND TECHNOLOGY (ed.) (2004). *Statistical Abstract. 2004 edition*. Tokio: Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology.
- MUTTER, W. (1987). *The Organisation and Content of Studies at the Post-Compulsory Level. Country Study: Germany*. París: OECD.
- MOHR, B. (ed.) (1990). *Higher Education in the European Community: A Directory of Courses and Institutions in 12 Countries*. Londres: Kogan Page.
- MONBUSHÔ (1986). *Monbu tokei yoran: Showa 61 nenban*. Tokio: Monbushô.

- (1995). *Heisei 6 nendo gakkō kihon chōsa hōkokusho (kōtō kyōikukikan hen)*. Tokio: Monbushō.
- MOOR, R. A. DE (ed.) (1978). *Changing Tertiary Education in Modern European Society*. Estrasburgo: Council of Europe.
- MORGENTHALER, B. (1986). Die Beschäftigungssituation der Neuabsolventen der Schweizer Hochschulen 1985. *Wissenschaftspolitik*, 34 (Beiheft), pp. 1-106.
- MUCHE, F. (ed.) (2005). *Opening up to the Wider World: The External Dimension of the Bologna Process*. Bonn: Lemmens.
- MÜLLER-BÖLING, D. (2000). *Die entfesselte Hochschule*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- MÜLLER-BALING, D. y FEDROWITZ, J. (eds.) (1998). *Leistungsstrukturen für autonome Hochschulen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- MUTA, H. (1993). *Kōtō kyōiku ron*. Tokio: Hōsō daigaku kyōiku shinkōkai.
- NATIONAL COUNCIL ON EDUCATIONAL REFORM (1987). *Report on Educational Reforms*. Tokio: Government of Japan, National Council on Educational Reform.
- NEAVE, G. (1979). «Academic Drift: Some Views from Europe». En *Studies in Higher Education*, vol. 4, nº 2, pp. 143-159.
- (1984). *The EEC and Education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- (1985). «Higher Education in a Period of Consolidation: 1975-1985». En *European Journal of Education*, vol. 20, nº 2/3, pp. 109-124.
- (1986). «European University Systems». En *CRE-Information*, 3/86, pp. 3-142; 1/87, pp. 5-115.
- (1989). «Foundation or Roof? The Quantitative, Structural and Institutional Dimensions of Higher Education». En *European Journal of Education*, vol. 24, nº 3, pp. 211-222.
- (1990). «On Programmes, Universities and Jacobins, or 1992 Vision and Reality for European Higher Education», mimeo.
- (1996). «Homogenization, Integration and Convergence: The Chesire Cats of Higher Education Analysis». En Meek, V. L., Goedegebuure, L., Kivinen, O. y Rinne, R. (eds.) *The Mockers and Mocked*. Oxford: Pergamon/IAU Press, pp. 26-41.
- (1997). «Nachäffen der eigenen Nachbarn oder überzeugt sein von der eigenen Weisheit». *Das Hochschulwesen*, vol. 45, nº 3, pp. 139-145.
- (2000). «On Fate and Intelligence: The Institutional Base of Higher Education Research». En Schwarz, S. y Teichler, U. (eds.) *The Institutional Base of Higher Education Research*. Dordrecht: Kluwer, pp. 57-74.
- (2002a). «Anything Goes: Or, How the Accommodation of Europe's Universities to European Integration Integrates an Inspiring Number of Contradictions». *Tertiary Education and Management*, vol. 8, nº 3, pp. 181-197.
- (2002b). «The Stakeholder Perspective Historically Explored». En Enders, J. y Fulton, O. (eds.) (2002). *Higher Education in a Globalising World*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 17-37.
- (2003). «Institutional Research: From Case Study to Strategic Instrument». En Begg, R. (ed.) *The Dialogue Between Higher Education Research and Practice*. Dordrecht: Kluwer, págs. 3-14.

- (2006). «Mass Higher Education System and the Research University: a Post-modern Revival of Ockham's Razor». En Tadmor, Z. (ed.) *Transition to Mass Higher Education Systems: International Comparisons and Perspectives*. Haifa: S. Neaman Press, pp. 241-264.
- NEAVE, G. y TEICHLER, U. (eds.) (1989). «Research on Higher Education in Europe» (número monográfico). *European Journal of Education*, vol. 24, n° 3, pp. 211-222.
- NEAVE, G. y VAN VUGHT, F. (eds.) (1991). *Prometheus Bound: The Changing Relationships Between Government and Higher Education in Europe*. Oxford: Pergamon Press. [*Prometeo encadenado: estado y educación superior en Europa*. Barcelona: Gedisa, 1994].
- NETHERLANDS MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE (1986). *The Role of Functions of the Universities*. Country Report: The Netherlands. París: OECD, mimeo.
- NEUSEL, A. y TEICHLER, U. (eds.) (1986). *Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren*. Weinheim and Basel: Beltz.
- NIHON KEEISHA DANTAI RENMEI (ed.) (1995). *Shinjidai no «nihonteki keiei» - chösen sebeki hōkō to sono gūtaisaku*. Tokio: Nihon Keeisha Dantai Renmei.
- NIJHOF, W. J. y STREUMER, J. N. (eds.) (1998). *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- NITSCH, W. y WELLER, W. (1970-1973). *Social Science Research on Higher Education and Universities*, 3 vols. La Haya y París: Mouton.
- NOWOTNY, H. et al. (2001). *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- OECD (1974a). *Towards Mass Higher Education: Issues and Dilemmas*. París: OECD.
- (1974b). *Policies for Higher Education*. París: OECD.
- (1983). *Policies for Higher Education in the 1980s*. París: OECD.
- (1984). *Educational Trends in the 1970s*. París: OECD.
- (1986). *Girls and Women in Education*. París: OECD.
- (1987). *Universities under Scrutiny*. París: OECD.
- (1988). *Adults in Higher Education*. París: OECD.
- (1991). *Alternatives to Universities*. París: OECD.
- (1993). *Education at a Glance*. París: OECD.
- (1998). *Redefining Tertiary Education*. París: OECD.
- (2000). *Education at a Glance*. París: OECD.
- (2001). *Education at a Glance: OECD Indicators 2001*. París: OECD.
- (2002). *Education at a Glance: 2002 Edition*. París: OECD.
- (2005). *Education at a Glance: OECD Indicators 2005*. París: OECD. [*Panorama de la educación 2005: Indicadores de la OCDE*. Madrid: Santillana, 2005].
- OECD (ed.) (1973). *Short-Cycle Higher Education: A Search for Identity*. París: OECD.
- (ed.) (1975). *Education, Inequality and Life Chances*. 2 volumes. París: OECD.
- OTTOBRE, F. M. (1976). *Admission to Higher Education in Sixteen Countries and Some Recent Developments*. Princeton, N.J.: International Association for Educational Assessment.
- OXENHAM, J. (ed.) (1984). *Education Versus Qualifications?* Londres: Allen and Unwin.
- PAPADOPOULUS, G. S. (1994). *Education 1960-1990: The OECD Perspective*. París: OECD.

- PECHAR, H. y SALERNO, C. (eds.) (2004). Número especial. *Higher Education*, 48, nº 1.
- PEISERT, H. y FRAMHEIN, G. (1978). *Systems of Higher Education: Federal Republic of Germany*. Nueva York: International Council for Educational Development.
- PELLEGRIN, J.-P. (1974). «Quantitative Trends in Post-Secondary Education 1960-1970». En OECD (ed.) *Toward Mass Higher Education*. París: OECD, pp. 9-61.
- PERKIN, H. (1991). «History of Universities». En Altbach, P. G. (ed.) *International Higher Education: an Encyclopedia*. Nueva York: Garland Publishing, pp. 169-204.
- PROFESSIONALISATION: *Recent Trends in European Higher Education* (número monográfico). *European Journal of Education*, vol. 27, nº 1-2.
- PSACHAROPOULOS, G. (ed.) (1987). *Economics of Education: Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press.
- RAFFE, D. y TOMES, N. (1987). «The Organisation and Content of Studies at the Post-Compulsory Level. Country Study: Scotland». París: OECD, mimeo.
- RAMSDEN, B. (2001). *Patterns of Higher Education Institutions in the UK*. Londres: Universities UK.
- REICHERT, S. y TAUCH, C. (2003). *Trend in Learning Structures in European Higher Education III*. Bruselas: European University Association.
- (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Bruselas: European University Association.
- REYHER, L. y KÜHL, J. (eds.) (1988). *Resonan_en*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- RHOADES, G. D. (ed.) (2001). Sección especial: *Perspectives on Comparative Higher Education*, *Higher Education*, 41, nº 4.
- RIESE, H. (1967). *Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Steiner.
- RÔDÔDAIJINKANBÔ TÔKEI JÔHOBU (1984). *Redo tekei yoran: 1984 nenban*. Tokio: Rôdôshô.
- ROSSER, V. J. (2004). «A National Study on Midlevel Leaders in Higher Education: The Unsung Professionals in the Academy», *Higher Education*, 48, pp. 317-337.
- RUMBERGER, R. W. (1981). *Over-Education in the US Labor Market*. Nueva York: Praeger.
- SARGENT, J. (1984). «The Job Outlook for College Graduates Through the Mid-1990s». *Occupational Outlook Quarterly*, vol. 28, nº 2, 2-7.
- (1986). «An Improving Job Market for College Graduates: the 1986 Update of Projections to 1995». *Occupational Outlook Quarterly*, vol. 30, nº 2, pp. 3-7.
- SADLAK, J. y ALTBACH, P. G. (eds.) (1997). *Higher Education Research at the Turn of the New Century*. París: UNESCO, Nueva York y Londres: Garland.
- SADLAK, J. y HÜFNER, K. (2002). «International Governmental Organisations and Research on Higher Education». En Enders, J. y Fulton, O. (eds.) *Higher Education in a Globalising World*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 87-100.
- SCHULENBERG, W. et al. (1986). *Beruf und Studium*. Bad Honnef: Bock.
- SCHWARZ, S. (2000). «Training Researchers and Administrators in Higher Education Doctoral Programmes in the United States». En Schwarz, S. y Teichler, U. (eds.) *The Institutional Basis of Higher Education Research*. Dordrecht: Kluwer, pp. 213-225.
- SCHWARZ, S. y TEICHLER, U. (eds.) (1999). Número especial sobre cambios en la enseñanza superior y su contexto societal como desafío para la investigación futura (I) y (II), *Higher Education*, 38 (1 y 2).

- (eds.) (2000a). *The Institutional Basis of Higher Education Research*. Dordrecht: Kluwer.
- (eds.) (2000b). *Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten - große Wirkung*. Neuwied, Kriftel y Berlín: Luchterhand.
- SCHWARZ, S. y REHBURG, M. (2003). «Weit mehr als eine Strukturreform - Die Potenzi-ale von Credit-Systemen und gestuften Studiengängen an deutschen Hochschulen». En Schwarz, S. y Teichler, U. (eds.) *Universität auf dem Prüfstand*. Frankfurt A. M. y Nueva York: Campus, pp. 137-156.
- SCHWARZ-HAHN, S. y REHBURG, M. (2004). *Bachelor und Master in Deutschland: Empirische Befunde zur Studienstrukturreform*. Münster: Waxmann Verlag.
- SCOTT, P. (1995). *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- SCOTT, P. (1996). «Unified and Binary Systems of Higher Education in Europe». En Burgen, A. (ed.) *Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century*. Londres y Bristol, PA: Jessica Kingsley Publishers, pp. 37-54.
- SCOTT, P. (1997). «Structural Developments in Higher Education: the Experience of Unified Systems». *Das Hochschulwesen*, n° 45, pp. 133-139.
- (1998a). «Massification, Internationalization and Globalization». En Scott, P. (ed.) *The Global-Lotion of Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press, pp. 108-129.
- (2000). «Higher Education Research in the Light of a Dialogue Between Policy-Makers and Practitioners». En Teichler, U. y Sadlak, J. (eds.) *Higher Education Research: Its Relationship to Policy and Practice*. Oxford: Pergamon y IAU Press, pp. 123-147.
- (2004). *Hierarchy or Diversity? Dilemmas for 2P-Century Higher Education*. Key Note, CHE Conference 29-30 April 2004, Berlin.
- SCOTT, P. (ed.) (1998b). *The Globalisation of Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- SHATTOCK, M. (2003). «Research, Administration and University Management: What Can Research Contribute to Policy?». En Begg, R. (ed.) *The Dialogue Between Higher Education Research and Practice*. Dordrecht: Kluwer, pp. 55-68.
- SOBEL, I. (1982). «The Human Capital Revolution in Economic Development». En Altbach, P. G., Amove, R. F. y Kelly, P. G. (eds.) *Comparative Education*. Nueva York: Macmillan, pp. 54-77.
- STADTMAN, V. (1992). «United States». En Clark, B. R. y Neave, G. R. (eds.) *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 777-788.
- STAGEL, W. (1987). *Bewerber und Absolventen zur Berufsreifeprüfung und Studienberechtigungsprüfung*. Viena: Wissenschaftskolleg Wien.
- STATISTIKA CENTRALBYRAN (1986). *Hoegskolan 1984/85: Elevuppfoljningar* Orebro: Statistika centralbyran.
- STEHR, N. (1994). *Knowledge Societies*. Londres: Sage.
- STOCK, N. et al. (1998). *Delphi-Befragung 1996/1998: Integrierter Abschlussbericht*. Bonn: BMBF.
- TADMOR, Z. (ed.) (2006). *Transition to Mass Higher Education Systems: International Comparisons and Perspectives*. Haifa: S. Neaman Press.

- TAUCH, C. (2002). «Master Degrees in the European Higher Education Area». En Tauch, C. y Rauhvargers, A (eds.) *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. Ginebra y Bruselas: European University Association, pp. 7-25.
- TAYLOR, J. (1986). «The Employability of Graduates: Differences Between Universities». *Studies in Higher Education*, vol. 11, nº 1, pp. 17-27.
- TEICHER, K. y TEICHLER, U. (1995). «Vom Studium zum Beruf: Die japanische Situation in vergleichender Perspektive». En *Symposium: Obergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem und der Berufsstart - Veränderungen in Japan und Deutschland in den 90er Jahren*. Berlín: Japanisch-Deutsches Zentrum Berlin (Veröffentlichungen, 19), pp. 15-43.
- TEICHLER, U. (1975). *Geschichte und Struktur des japanischen Hochschulwesens*. Stuttgart: Klett.
- TEICHLER, U. (1976). *Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft: Japans Hochschulen unter den Zwängen der Statuszuteilung*. Stuttgart: Klett.
- (1977). «Kogakureki shakai - the Modern Education Society from the Comparative Point of View». *Asian Profile*, nº 5, pp. 487-506.
- (1978a). *Access to Higher Education in the United States: A German Critique*. Nueva York: International Council for Educational Development.
- (1978b). «Das japanische Erziehungssystem». En Pohl, M. (ed.) *Japan 1977-78*. Hamburgo: Institut für Asienkunde, pp. 65-85.
- (1979). «Bildung und Statusdistribution». En Raschert, J. (ed.) *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*, vol. 3. Stuttgart: Klett-Cotta, pp. 14-64.
- (1984). «Hochschulzugang und Hochschulzulassung im internationalen Vergleich». En Kellermann, P. (ed.) *Studienaufnahme und Studienzulassung*. Klagenfurt: Kärtner Druck- und Verlagsgesellschaft, pp. 9-24.
- (1986a). *Higher Education in the Federal Republic of Germany*. Nueva York: Center for European Studies, Graduate School and University Center of the City University of New York.
- (1986b). «Strukturentwicklung des Hochschulwesens». En Neusel, A. y Teichler, U.(eds.) *Hochschulentwicklung in den sechziger Jahren*. Weinheim and Basel: Beltz (Blickpunkt Hochschuldidaktik, vol. 79), pp. 93-143.
- (1987a). «Die Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventen in den USA und Japan». *Hochschulausbildung*, nº 11, pp. 183-210.
- (1987b). «Higher Education and New Challenges of the Occupational System». En Roehrs, H. (ed.) *Tradition and Reform of the University Under the International Perspective*. Frankfurt A. M.: Peter Lang, pp. 293-307.
- (1988a). *Changing Patterns of Higher Education Systems*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- (1988b). *Convergence or Growing Variety: The Changing Organisation of Studies in Europe*. Estrasburgo: Council of Europe.
- (1988c). «Higher Education and Work in Europe». En Smart, J. (ed.) *Higher Education: Handbook of Theory and Practice*, vol. IV. Nueva York: Agathon, pp. 109-182.
- (1989). «Research on Higher Education and Work in Europe». *European Journal of Education*, vol. 24, nº 3, pp. 223-247.
- (1990a). *Europäische Hochschulmodelle: Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle*. Frankfurt/M. y Nueva York: Campus Verlag.

- (1991). «Western Europe». En Altbach, P. G. (ed.) *International Higher Education: An Encyclopedia*. Nueva York: Garland, pp. 607-642.
- (1992). «Equality of Opportunity in Education and Career: Japan seen in an International Perspective». *Oxford Review of Education*, vol. 18, nº 3, pp. 283-296.
- (1993). «Structures of Higher Education Systems in Europe». En Gellert, C. (ed.) *Higher Education in Europe*. Londres y Filadelfia: J. Kingsley, pp. 23-36.
- (1996a). «Comparative Higher Education: Potentials and Limits», *Higher Education*, 32, pp. 123-147.
- (1996b). «Comparative Higher Education: Potentials and Limits». *Higher Education*, vol. 32, nº 4, pp. 431-465.
- (1996c). «Diversity in Higher Education in Germany: The Two-Type Structure». En Meek, L. V., Goedegebuure, L., Kivinen, O., y Rinne, R. (eds.) *The Mockers and Mocked*. Oxford: Pergamon/IAU Press, pp. 117-137.
- (1996c). «The Conditions of the Academic Profession: An International, Comparative Analysis of the Academic Profession in Western Europe, Japan, and the USA». En Maassen, P. A. M. y Vught, F. van (eds.) *Inside Academia*. Utrecht: Tijdstroom, pp. 15-65.
- (1997). «Strukturwandel des Hochschulwesens - Konzepte, internationale Erfahrungen und Entwicklungen in Deutschland». *Das Hochschulwesen*, nº 45, pp. 150-157.
- (1998a). «The Changing Roles of the University and the Non-University Sectors». *European Review*, vol. 6, nº 4, pp. 475-487.
- (1998b). «The Role of the European Union in the Internationalization of Higher Education». En Scott, P. (ed.) *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: Open University Press, pp. 88-99.
- (1999a). «Higher Education Policy and the World of Work: Changing Conditions and Challenges». *Higher Education Policy*, vol. 12, nº 4, pp. 285-312.
- (1999b). «Internationalisation as a Challenge to Higher Education in Europe». *Tertiary Education and Management*, vol. 5, nº I, pp. 5-23.
- (2000). «Higher Education Research and Its Institutional Basis». En Schwarz, S. y Teichler, U. (eds.) *The Institutional Basis of Higher Education Research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 13-24.
- (2001a). «Bachelor-level Programmes and Degrees in Europe: Problems and Opportunities». *Yliopistotieto*, vol. 6, nº I, pp. 8-15.
- (2001b). «Changes of ERASMUS under the Umbrella of SOCRATES». *Journal of Studies in International Education*, vol. 5, nº 3, pp. 201-227.
- (2002). «Korkeakoulutuksen monimuotoistuminen ja yksittäisen korkeakoulun profiili». En Honkonen, R. (ed.) *Koulutuksen luno*. Tampere: Tampereen yliopisto, TAJU, pp. 139-151.
- (2003a). «Changing Concepts of Excellence in Europe in the Wake of Globalization». En Corte, E. de (ed.) *Excellence in Higher Education*. Londres: Portland, pp. 33-51.
- (2003b). «Master-Level Programmes and Degrees in Europe: Problems and Opportunities». Conferencia plenaria en la *Bologna Process: International Conference on Master-Level Degrees*, Helsinki. Marzo, 14-15, 2003.

- (2003c). «Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems». *Higher Education Forum* (Research Institute for Higher Education, Hiroshima University), vol. 1, pp. 33-53.
- (2004). «Employability: Changes in the Relationships Between Higher Education and the World of Work on the Way Towards the European Higher Education Area». Conferencia plenaria en la EUA Conference «University and Society: Engaging Stakeholders», Marseille, 1-3 de abril de 2004, mimeo. [«Cambios en la relación entre la educación superior y el mundo del trabajo en el camino hacia una era de educación superior europea», en U. Teichler, *Graduados y empleo: investigación, metodología y resultados. Los casos de Europa, Japón, Argentina y Uruguay*, pp. 217-228. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005].
- (2005a). «Towards a 'European Higher Education Area': Visions and Realities». *Higher Education Forum* (Research Institute for Education, Hiroshima University), vol. 2, pp. 35-54.
- (2005b). *Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnte*. Frankfurt/Main y Nueva York: Campus.
- (2005c). *Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess*. Münster: Waxmann.
- (2006a). «Changing Structures of Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces». En *Diversification of Higher Education and the Changing Role of Knowledge and Research*. París: UNESCO Forum on Higher Education, Research, and Knowledge 2006 (Occasional Paper Series, nº 6), pp. 3-14.
- (2006b). «Changing Views in Europe about Diversification in Higher Education». En Tadmor, Z. (ed.) *Transition to Mass Higher Education Systems: International Comparisons and Perspectives*. Haifa: S. Neaman Press, pp. 265-281.
- TEICHLER, U. (ed.) (2002a). *ERASMUS in the SOCRATES Programme: Findings of an Evaluation Study*. Bonn: Lemmens.
- TEICHLER, U.; HARTUNG, D. y NUTHMANN, R. (1980). *Higher Education and the Needs of Society*. Windsor: NFER Publishing Co.
- TEICHLER, U. y SADLAK, J. (eds.) (2000). *Higher Education Research: Its Relationship to Policy and Practice*. Oxford: Pergamon y IAU Press.
- TEICHLER, U. y SANYAL, B. (1982). *Higher Education and the Labour Market in the Federal Republic of Germany*. París: UNESCO Press.
- TEICHLER, U.; DE MOOR, R. A. y VAN WIERINGEN, A. M. L. (1987). *Hoger Beroepsondenvijs in international perspectief: 'S-Gravenhage*: HBO-Band.
- TEICHLER, U. y BUTTGEREIT, M. (1992). *Hochschulabsolventen im Beruf*. Bad Honnef: Bock (BMBW Schriftenreihe zu Bildung und Wissenschaft, nº 102).
- TEICHLER, U.; SCHOMBURG, H. y WINKLER, H. (1992). *Studium und Berufsweg von Hochschulabsolventen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- TEICHLER, U. y WINKLER, H. (1994). «Higher Education: Measures for Improvement, Evaluation of Outcomes». En Salmi, J. y Verspoor, A. M. (eds.) *Revitalizing Higher Education*. Oxford: Pergamon/IAU Press, pp. 126-173.
- TEICHLER, U. y MAIWORM, F. (1997). *The ERASMUS Experience*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- TEICHLER, U. y SADLAK, J. (eds.) (2000). *Higher Education Research: Its Relationships to Policy and Practice*. Oxford: Pergamon/IAU Press.
- TESSARING, M. (1984). *Qualifikation und Einkommen*. (Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7/84) Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- «The Vocationalisation of Secondary Education» (1983) (número monográfico). *European Journal of Education*, vol 18, nº 1.
- TIGHT, M. (2002). Editorial. *Studies in Higher Education*, 27, pp. 365-367.
- (2003). *Researching Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education y Open University Press.
- TROW, M. (1970). «Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education». *Daedalus*, vol. 90, nº 1, pp. 1-42.
- (1974). «Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education». En OECD (ed.) *Policies for Higher Education*. París: OECD, pp. 51-101.
- (1979). «Elite and Mass Higher Education: American Models and European Realities». En *Research into Higher Education: Processes and Structures*. Estocolmo: National Board of Universities and Colleges, pp. 183-219.
- (1984). «The Analysis of Status». En Clark, B. R. (ed.) *Perspectives on Higher Education*. Berkeley: University of California Press, pp. 132-164.
- TROW, M. (1986). «Academic Standards and Mass Higher Education». En *Proceedings of the Third Annual Conference 'Quality Assurance in First Degree Courses'*. Londres: Higher Education International, pp. 19-39.
- (1999). «From Mass Higher Education to Universal Access: the American Advantage». *Minerva*, vol. 37, nº 4, pp. 303-328.
- TUIJNMAN, A. y SCHULLER, T. (eds.) (1999). *Lifelong Learning: Policy and Research*. Londres: Portland Press.
- TUNING Educational Structures in Europe: Proceedings of the Closing Conference* (2002). Bruselas: European Commission, Directorate General for Education and Culture.
- TURNER, G. (2001). *Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit*. Berlín: Duncker & Humblot.
- Twining, J., Nisbet, S., y Megary, J. (eds.) (1987). *Vocational Education: World Yearbook of Education 1987*. Londres: Kogan Page.
- UMETANI, S. (1980). *Vocational Education in Japan*. Hamburg: Institut für Asienkunde.
- UNESCO (1968). *Access to Higher Education*. París: UNESCO.
- UNESCO (1995). *Policy Paper for Change and Development in Higher Education*. París: UNESCO.
- (2003). *Report on Trends and Developments in Higher Education in Europe 1998-2003*. Bucarest: UNESCO-CEPES.
- UNESCO/CEPES(1981). *Access to Higher Education*. Bucarest: CEPES/UNESCO.
- US DEPARTMENT OF LABOR, BUREAU OF LABOR STATISTICS (1984). *Occupational Projections and Training Data: 1984 Edition*. Washington: US Department of Labor.
- VAN DER WENDE, M. (2001). «Internationalisation Policies: About New Trends and Contrasting Paradigms», *Higher Education Policy*, vol. 14, nº 3, pp. 249-259.
- VAN DER WENDE, M. C. y HUTSMAN, J. (2004). *Review of EU Policies and Research on Higher Education: Policy Synthesis Paper*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies.

- VANGSNES, S. y JORDELL, K. (1992). «Norway». En Clark, B. R. y Neave, G. R. (eds.) *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 524-533.
- VINCENS, J. (1986). Enseignement supérieur et marché du travail. Toulouse, mimeo.
- VROEIJENSTEIN, A.I. (1994). *Improvement and Accountability*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- VUGHT, F. VAN (1996). «Isomorphism in Higher Education? Toward a Theory of Differentiation and Diversity in Higher Education Systems». En Meek, V. L., Goedegebuure, L., Kivinen, O., y Rinne, R. (eds.) *The Mockers and Mocked*. Oxford: Pergamon/IAU Press, pp. 42-58.
- VUGHT, F. VAN (ed.) (1989). *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- VUGHT, F. VAN; WENDE, M. VAN DER y WESTERHEIJDEN, D. (2002). «Globalisation and Internationalisation: Policy Agendas Compared». En Enders, J. y Fulton, O. (eds.) *Higher Education in a Globalising World*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, pp. 103-120.
- WÄCHTER, B. (ed.) (1999). *Internationalisation in European Non-University Higher Education*. Bonn: Lemmens.
- WARD, D. (2002). «Access, Capacity and Institutional Differentiation in U.S. Higher Education». En Schwarz, S. (ed.) *Universities of the Future: Research, Knowledge Acquisition, Corporate Identity, and Management Strategies*. Bonn: German Academic Exchange Service, págs. 51-53.
- WASSER, H. (ed.) (1978). *Economics of Higher Education: A Comparative Perspective of Policy and Dilemma*. Nueva York: City University of New York Graduate School, Center for European Studies.
- WEBER, L. E. (2003). «Main Issues in European Higher Education and Research». *Higher Education Forum* (RJHE, Hiroshima), vol. 1, pp. 13-32.
- WEBLER, W.-D. (1986). «Regionalisierung der Bildungsangebote im tertiären Bereich». En Neusel, A. y Teichler, U. (eds.) *Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren*. Weinheim and Basel: Beltz, pp. 179-211.
- WENDE, M. VAN DER (2000). «The Bologna Declaration: Enhancing the Transparency and Competitiveness of European Higher Education». *Journal for Studies in International Education*, vol. 4, nº 2, pp. 3-11.
- (2001). «Internationalisation Policies: About New Trends and Contrasting Paradigms». *Higher Education Policy*, vol. 14, nº 3, pp. 249-259.
- WESTERHEIJDEN, D. F.; BRENNAN, J. y MAASSEN, P. A. M. (eds.) (1994). *Changing Contexts of Quality Assessment*. Utrecht: Uitgeverij Lemma.
- WIJNAENDTS VAN RESANDT, A. (ed.) (1991). *A Guide to Higher Education Systems and Qualifications in the European Communities*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the Commission of the European Communities.
- WILLIAMS, G. (1985). «Graduate Employment and Vocationalism in Higher Education». *European Journal of Education*, vol. 20, nº 2, pp. 181-192.
- WINDOLF, P. (1990). *Die Expansion der Universitäten 1870-1985: Ein internationaler Vergleich*. Stuttgart: Enke.
- WINDOLF, P. (1997). *Expansion and Structural Change: Higher Education in Germany, the United States and Japan 1870-1990*. Boulder, CO: Westview.

- YONEZAWA, A.; NAKATSUI, I. y KOBAYASHI, T. (2002). «University Rankings in Japan». *Higher Education in Europe*, vol. 27, nº 2, pp. 373-382.
- YOSHIMOTO, K. (1994). «Der Trend zu tertiären Bildungsabschlüssen und die Berufskarriere von Universitätsabsolventen». En Demes, H. y Georg, W. (eds.) *Gelernte Karriere: Bildung und Berufsverlauf in Japan*. Munich: Judicium Verlag, pp. 319-349.
- YOUDI, R. V. y HINCHLIFFE, K. (eds.) (1985). *Forecasting Skilled Manpower Needs: The Experience of Eleven Countries*. París: International Institute for Educational Planning.

FUENTES DE LOS ESTUDIOS

Capítulo 1: Escrito directamente para este libro.

Capítulo 2: Versión revisada y acortada de una ponencia presentada inicialmente en 1998 en la Northwestern University en Evanston, IL (Estados Unidos), publicada bajo el título de «Towards a Highly Educated Society» en *Higher Education Policy*, vol. 4., nº 4, 1991, pp. 11-20.

Capítulo 3: Versión revisada y acortada de una ponencia presentada en 1988 en la primera Conferencia Irlandesa sobre Acceso a la Enseñanza Superior, organizada por el National Institute for Higher Education en Dublín, y publicada bajo el título «European Practice in Ensuring Equality of Higher Education» en el *Journal of Higher Education*, vol. 3, nº 2, 1988, pp. 2-11.

Capítulo 4: Inicialmente publicado con el título «Higher Education and Employment: Changing Conditions for Diversified Structures» en *Higher Education in Europe*, vol. 19, nº 4, 1994, pp. 51-59.

Capítulo 5: Versión revisada de una ponencia presentada en 1990 en el European University Institute de Florencia (Italia), substancialmente revisada para la publicación bajo el título de «Structures of Higher Education Systems in Europe» en Gellert, C., (ed.) *Higher Education in Europe* (Londres y Filadelfia: PA, Jessica Kingsley Publishers, 1993, pp. 23-36).

Capítulo 6: Versión revisada de un manuscrito escrito para la Festschrift en honor del profesor Reijo Raivola, publicado en fines por la Universidad de Tampere en 1992 y publicado en inglés en una versión modificada con el título «Diversification of Higher Education and the Profile of the Individual Institution» en *Higher Education Management and Policy*, vol. 14, nº 3, 2002, pp. 177-188.

Capítulo 7: Ponencia presentada en el encuentro por el décimo aniversario de la European Association for Higher Education en Creta (Grecia) en 2000 y publicada con el título «Changing Patterns of the Higher Education System and the Perennial Search of the Second Sector for Stability and Identity», en Noergaard, S. ed. (2000). *EURASHE 1990-2000 Conference*. Bruselas: EURASHE, pp. 13-18).

Capítulo 8: Versión revisada y acortada de una ponencia presentada en 2004 en el congreso «A Comparative Analysis of the Non-University Higher Education Sector in Eight European Countries» organizado por el Conselho Coordinator dos Institutes Superiores Politécnicos and Centro de Investigaca doe Politicas do Ensino Superior (CIPES), Porto, y por el Instituto Politécnica de Leiria (Portugal); una version am-

- pliada se publicó en «The End of Alternatives to Universities or New Opportunities?», en Taylor, J. S., Brites Ferreira; J., de Lourdes Machado, M. y Santiago, Rui, eds. (2008). *Non-University Higher Education in Europe*. Dordrecht: Springer, pp. 3-13.
- Capítulo 9: Ponencia presentada en la UNESCO en 2004 y publicada con el título «Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces» en *Diversification of Higher Education and the Changing Role of Knowledge and Research*, París: UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, 2006 (*UNESCO Forum Occasional Paper Series*, nº 6, ED-2006/WS/44, 3-15).
- Capítulo 10: Versión revisada y substancialmente ampliada de un artículo publicado con el título «El Espacio Europeo de Educación Superior: visiones y realidades de un proceso deseable de convergencia» en la *Revista Española de Educación Comparada*, nº 12, 2006, pp. 37-79.
- Capítulo 11: Versión revisada de la ponencia presentada en la *Bologna Follow-up Conference on Bachelor-Level Degrees* en Helsinki (Finlandia), publicada con el título «Bachelor-Level Programmes and Degrees: Problems and Opportunities» in *Yliopistotieto*. Helsinki: Ministerio de Educación, vol. 29, nº 1, 2001, pp. 8-15.
- Capítulo 12: Versión revisada de la ponencia presentada en 2003 en la Bologna Follow-up Conference on Master-Level Degrees en Helsinki (Finlandia), publicada con el título «Master-Level Programmes and Degrees in Europe: Problems and Opportunities» en Teichler, U. (2007). *Higher Education Systems: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, pp. 191-206).
- Capítulo 13: Versión revisada del artículo publicado por B. M. Kehm con el título «Which Direction for Bachelor and Master Programmes? A Stocktaking of the Bologna Process», en *Tertiary Education and Management*, vol. 12, nº 3, 2006; el artículo procede de la obra de Alesi, B., Bürger, S., Kehm, B. M. y Teichler, U., eds. (2005). *Bachelor and Master Courses in Selected Countries Compared with Germany*. Bonn y Berlín: Federal Ministry of Education and Research.
- Capítulo 14: Versión revisada y ampliada de un trabajo presentado en el seminario «The European Research University – A Historical Parenthesis», celebrado en 2003 en honor de Stig Strömholm en Krusenberg (Suecia) y publicado con el título «Has the Research University a Future?» en Neave, G., Blücker, K. y Nybom, T, eds. (2006). *European Research University*. New Cork: Palgrave Macmillan, pp. 165-173).
- Capítulo 15: Versión revisada de la ponencia presentada en 2006 en la 19th Annual Conference of the Consortium of Higher Education Researchers en Kassel (Alemania) y publicada con el título «The Creative Variety of Higher Education between Over-Diversification and Over-Homogenization: Five Decades of Public Debates and Research Discourses in Europe» en Teichler, U. (2007). *Higher Education Systems: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, pp. 249-272.
- Capítulo 16: Versión revisada del artículo «Research on Higher Education in Europe» aparecido en el *European Journal of Education*, vol. 40, nº 4, 2005, pp. 447-469.

ÍNDICE

SUMARIO	7
I. SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ASPECTO CLAVE DE LA INVESTIGACIÓN ESPECIALIZADA EN EDUCACIÓN SUPERIOR	9
1.1. La importancia del tema	9
1.2. El mapa temático	11
1.3. Perspectivas de la investigación especializada en la educación superior	13
1.4. Características principales de los análisis y debates	15
1.5. Perspectivas y actividades del autor	17
1.6. Acerca de este libro	22
II. EL CAMINO HACIA UNA SOCIEDAD ALTAMENTE CUALIFICADA	25
2.1. Introducción	25
2.2. Problemas del «exceso de formación» y el empleo: análisis basados en las estadísticas del mercado de trabajo	27
2.2.1. Perspectivas teóricas	27
2.2.2. Indicadores estadísticos	28
2.3. «Empleo adecuado» y «utilización del conocimiento»: análisis basados en las encuestas de titulados	32
2.3.1. Medidas utilizadas	32
2.3.2. Consecuencias conceptuales y metodológicas	34
2.4. Posibles efectos del crecimiento de la educación superior en la distribución ocupacional	36
2.4.1. Hacia un cambio de los paradigmas de investigación	36
2.4.2. Modelos alternativos de las cambiantes relaciones entre la educación superior y el empleo	37
2.4.3. Principales conclusiones: asimilación más allá de la teórica demanda y «la presión» para redefinir	

las funciones de trabajo.....	38
2.4.4. Impacto en la estructura ocupacional de los esfuerzos por definir las funciones de trabajo y las cualificaciones necesarias.....	39
2.5. La educación superior y los cambios en las necesidades de la sociedad.....	42
4.6. Implicaciones para las políticas de empleo y educación superior.....	48
III. ACCESO Y ADMISIÓN: PRÁCTICAS EUROPEAS PARA GARANTIZAR LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES (1988)	51
3.1. Introducción.....	51
3.2. Desarrollo y políticas en las últimas décadas.....	51
3.2.1. Cambios en el ingreso a la educación superior.....	51
3.2.2. Cambios de políticas en el acceso a la educación superior.....	52
3.3. Cambios en políticas y prácticas.....	56
3.3.1. Menos énfasis en aspectos vinculados al origen social.....	56
3.3.2. Diversidad en las vías de acceso.....	58
3.3.3. Ofertas regionales y cambios de estructuras del sistema de educación superior.....	62
3.3.4. Oportunidades para las mujeres.....	64
3.3.5. Oportunidades para estudiantes «adultos».....	65
3.4. Conclusiones.....	67
IV. EDUCACIÓN SUPERIOR Y EMPLEO: NUEVAS CONDICIONES PARA UNAS ESTRUCTURAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR MÁS DIVERSIFICADAS	69
Estructuras y relaciones con el empleo: dos aspectos actuales de la educación superior.....	69
Evolución de puntos de vista y debates desde los años cincuenta hasta mediados de los setenta.....	71
Debates recientes.....	72
Lecciones aprendidas entre los años setenta y ochenta.....	76
Posibles conclusiones de la década de los noventa.....	79
V. ESTRUCTURAS DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA (1993)	83
5.1. La importancia de los aspectos estructurales en las políticas de la educación superior.....	83
5.2. Cambio en los conceptos y las perspectivas de investigación.....	84
5.3. Posible explicación de los fenómenos y acontecimientos	

de corte estructural.....	85
5.4. Evolución constante en los años setenta y ochenta.....	88
5.4.1. Duración de los estudios.....	90
5.4.2. Principales etapas de un programa académico.....	92
5.4.3. El sistema de evaluación.....	92
5.4.4. Estudios de posgrado.....	93
5.4.5. Vínculos entre programas reglados y no reglados.....	94
5.4.6. Acceso y transferencia.....	94
5.4.7. Tendencias.....	95
5.4.8. Retos de los años noventa.....	96
VI. LA HETEROGENEIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL PERFIL DE LA INSTITUCIÓN (2002)	103
6.1. Introducción.....	103
6.2. Tipos de instituciones de educación superior.....	105
6.3. En busca de una explicación.....	107
6.4. El camino hacia un sistema por fases de programas y títulos.....	109
6.5. Objetivos y funciones del sistema por fases.....	111
6.6. ¿El fin de la importancia de la diversidad horizontal?.....	113
VII. EVOLUCIÓN DE LOS PATRONES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA CONSTANTE LUCHA DEL SEGUNDO SECTOR POR LA ESTABILIDAD Y LA IDENTIDAD PROPIA	117
La aparición del segundo sector de la educación superior.....	117
En busca de un nombre.....	118
Principales diferencias entre el segundo sector y las universidades.....	119
La preponderancia de la dimensión vertical.....	120
Avances.....	122
Problemas y oportunidades vinculados al fortalecimiento del perfil del sector.....	125
VIII. ¿EL FIN DE LAS ALTERNATIVAS A LAS UNIVERSIDADES O LA APARICIÓN DE NUEVAS OPORTUNIDADES? (2006)	127
8.1. Introducción.....	127
8.2. La aparición del sector no universitario.....	130
8.3. El reto de la estratificación.....	132
8.4. El reto de la deriva académica.....	135
8.5. El reto de una estructura por fases de los programas de estudio y la convergencia europea.....	139
8.6. Conclusión.....	141

IX. CAMBIOS EN LAS ESTRUCTURAS DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA CRECIENTE COMPLEJIDAD DE LOS FACTORES

IMPLICADOS	143
Introducción	143
Fronteras, cantidades y dimensiones estructurales	144
El sistema de educación superior	144
Desarrollo cuantitativo	146
Dimensiones estructurales	147
Configuraciones y dinámicas estructurales en la segunda mitad del siglo xx	149
Principales ejes del debate	149
La evolución en Europa	150
Explicaciones de las dinámicas transformadoras	151
Explicaciones de las políticas	153
Situación actual	153
De las políticas nacionales a las supranacionales	153
La creciente complejidad de los condicionantes	154
Cooperación y movilidad internacionales	155
Globalización	156
Nuevos medios	156
Nuevos sistemas de dirección y gestión	157
Cambios estructurales en el camino hacia la sociedad del conocimiento	158
A mayor complejidad de los condicionantes, menor predictibilidad de los resultados	158

X. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA EN 2010: POLÍTICAS

Y TENDENCIAS	159
1. Las políticas recientes más importantes	159
2. El papel cambiante de Europa en las políticas de educación superior de los países europeos	160
2.1. Etapas e ideas centrales después de la Segunda Guerra Mundial	160
2.2. Comprensión mutua entre sociedades democráticas y libres	162
2.3. Consejo mutuo sobre la búsqueda del sistema de educación superior más avanzado	163
2.4. Cooperación, movilidad y fomento de una «dimensión europea de la educación superior»	165
3. El enfoque «Bolonia»: selección de un sistema de convergencia intraeuropea en un mundo globalizado	168

4. Cambios estructurales en los programas y grados.....	171
5. El proceso de Bolonia y la movilidad de los estudiantes.....	175
6. El cambio en el peso profesional de la educación superior.....	180
7. Conclusiones finales.....	186
XI. PROGRAMAS Y TÍTULOS DE LICENCIATURA EN EUROPA:	
PROBLEMAS Y OPORTUNIDADES (2001)	189
11.1. La introducción de las licenciaturas: el impacto de una idea nacida fuera de Europa.....	189
11.2. El papel de los investigadores en la educación superior.....	190
11.3. Primer objetivo: mayor flexibilidad.....	191
11.4. Segundo objetivo: mayor diversidad.....	192
11.5. Tercer objetivo: convergencia y estandarización.....	194
11.6. Cuarto objetivo: necesidades de la economía y la sociedad.....	196
11.7. Medidas reformadoras complementarias.....	197
11.8. El reto curricular.....	199
11.9. Observaciones finales.....	200
XII. PROGRAMAS Y TÍTULOS DE MÁSTER EN EUROPA:	
PROBLEMAS Y OPORTUNIDADES (2003)	203
12.1. Las estructuras del sistema de educación superior: un tema de debate recurrente.....	203
12.2. Las teóricas necesidades de «europeización», «internacionalización» y «globalización».....	207
12.3. Principios clave de la estructura consecutiva de programas y títulos.....	210
12.4. Duración de los estudios: ¿estandarización o diversificación?.....	212
12.5. Planteamientos institucionales y programáticos: ¿estandarización o diversificación?.....	214
12.6. La estructura de licenciatura y máster: ¿fases o división?.....	217
12.7. Otras reformas en el marco del proceso de Bolonia.....	221
12.8. Conclusiones.....	222
XIII. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE BOLONIA (2006)	227
13.1. Una gran cantidad de expectativas.....	227
13.2. Situación de la implantación y aceptación.....	231
13.3. Grado de unidad y convergencia estructurales.....	233
13.4. Medidas y actividades adicionales.....	235
13.5. La cuestión de la «empleabilidad».....	236
13.6. Mejora de la calidad.....	238

13.7. Evaluación en función de los objetivos.....	239
13.8. Conclusiones.....	241
XIV. EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD INVESTIGADORA EN EUROPA	247
El carácter de la universidad investigadora	247
Cuestiones semánticas.....	247
Perspectivas dominantes en torno a los puntos fuertes y débiles de la universidad investigadora.....	249
Puntos clave.....	249
Compromisos asumidos en las últimas décadas.....	251
Nuevas condiciones y opciones.....	253
Alcance y fórmulas de concentración.....	255
Más allá de la excelencia.....	256
Percepción de las expectativas sociales.....	257
Conclusión.....	260
XV. LA VARIEDAD CREATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ENTRE EL EXCESO DE DIVERSIFICACIÓN Y EL EXCESO DE HOMOGENEIZACIÓN: CINCO DÉCADAS DE DEBATES PÚBLICOS Y DISCURSO SOBRE INVESTIGACIÓN EN EUROPA (2006).....	261
15.1. La diversificación: un reto procedente de fuera de Europa.....	261
15.2. Diversificación: enfoque basado en la configuración institucional.....	264
15.3. Configuración de los sistemas nacionales de educación superior.....	265
15.4. Clasificaciones.....	266
15.5. Factores subyacentes desde los años sesenta.....	269
15.6. Diversidad de sectores: la primera generación de enfoques europeos.....	271
15.7. Estratificación moderada: la segunda generación de enfoques europeos.....	274
15.8. El discurso sesgado.....	278
15.9. Argumentos clave sobre las ventajas y los inconvenientes de la variedad.....	279
15.10. Principales conceptos explicativos.....	284
15.11. Competencia global por el estatus y nivel elevado de estratificación: la tercera generación de enfoques europeos.....	288
15.12. Conclusión: implicaciones para la evolución de la educación superior en el futuro y para las prioridades de investigación especializada en la educación superior.....	295

XVI. INVESTIGACIÓN ESPECIALIZADA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
EN EUROPA	297
Introducción	297
Áreas temáticas y disciplinas relacionadas	298
Interdisciplinariedad	298
Disciplinas relacionadas	300
Áreas temáticas	301
Rumbo a la sistematización de las áreas temáticas	302
Evolución temática	306
El marco institucional	307
Dimensiones de la observación	307
Nombres institucionales	308
Base institucional heterogénea	312
Vínculos entre la investigación en educación superior y las políticas y prácticas de educación superior	313
Vínculos funcionales con las políticas y las prácticas	313
Dobles funciones y fronteras	314
Profesionales de la educación superior	315
Asociaciones conjuntas	315
La naturaleza heterogénea de las revistas	317
Para una tipología de expertos en educación superior	317
Referencias nacionales y supranacionales de la investigación especializada en educación superior en Europa	321
La situación en los diferentes países europeos	321
El auge de la internacionalización y la europeización	322
El papel de la lengua inglesa	324
Conclusión	326
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 329
 FUENTES DE LOS ESTUDIOS	 351

