

La diferenciación del sistema universitario: discusiones y avances más recientes en Alemania

ULRICH TEICHLER*

RESUMEN

La diferenciación de tipos de enseñanza representa probablemente una de las características más señaladas del sistema educativo alemán. En el ámbito de la educación superior, desde los años setenta del pasado siglo se fue configurando un sistema de estructura dual que distinguía entre universidades y escuelas superiores técnicas. Las primeras ofrecían titulaciones de ciclo largo; las segundas, de ciclo corto y contenido más aplicado al ejercicio profesional. Las reformas emprendidas en el marco del Proceso de Bolonia durante los últimos años empujan teóricamente hacia el creciente desdibujamiento de esas diferencias, pero muchos elementos inscritos en el sistema universitario alemán pueden contrarrestar esa tendencia hacia la nivelación de enseñanzas tradicionalmente consideradas sustantiva y formalmente, distintas.

1. CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS

Desde mediados de los años noventa, y por segunda vez en aproximadamente el último medio siglo, se están desarrollando en la República Federal de Alemania discusiones de gran alcance sobre los fundamentos del sistema de educación superior y dando pasos decisivos para su transformación. Tanto en los años setenta como en tiempos más recientes han adquirido gran peso los cambios en dos ámbitos:

* Catedrático de Ciencias de la Educación en el Centro Internacional para la Investigación Universitaria, Universidad de Kassel, República Federal de Alemania (teichler@incher.uni-kassel.de).

Traducción del idioma alemán de Elisa Chuliá.

– el cambio de la configuración cuantitativa-estructural del sistema universitario (la evolución de la demanda de educación superior, los tipos de instituciones universitarias y de titulaciones, así como, en general, la importancia de la unidad o diversidad del sistema universitario);

– el cambio del sistema regulatorio al que están sujetas las instituciones universitarias (por ejemplo, la relación entre Universidad y Estado, las estructuras de decisión, o el desarrollo de sistemas de evaluación y su inserción en las estructuras de decisión).

Ambos son cambios de las condiciones que enmarcan el funcionamiento de la investigación, la docencia y el estudio. Sin embargo, estas condiciones tienen, por regla general, consecuencias funcionales de largo alcance. Marcan el espacio en el que el Estado y la sociedad, los gestores universitarios y los científicos rivalizan por las funciones y las configuran. Y marcan también el espacio hacia el cual se dirige la atención pública.

Las siguientes consideraciones se centran en el primero de los ámbitos mencionados. Por lo que se refiere a la configuración cuantitativa-estructural de las instituciones universitarias, se observan similares problemas fundamentales en todos los países económicamente desarrollados; problemas determinados por las condiciones universales que establecen la ciencia, la cooperación internacional y el crecimiento económico. En tiempos de grandes medidas de reforma se agudiza la búsqueda de la mejor solución internacional. Pero los distintos países tienden siempre a adoptar soluciones particulares que recogen sus tradiciones sociales y, en particular, de educación supe-

rior, y que se plasman en opciones específicas de política social y universitaria.

2. TRADICIONES Y DESARROLLOS HASTA LOS AÑOS OCHENTA

En Alemania –como en la mayor parte de los países del mundo, con la notoria salvedad de Francia–, hasta hace aproximadamente cuatro décadas “Universidad” era la denominación de la institución competente para el nivel más exigente de docencia y estudio. A ello se asociaban, además, otras tres características:

- De acuerdo con la idea humboldtiana de la unidad entre investigación y docencia, desde principios del siglo XIX todos los profesores en universidades alemanas son responsables en la misma medida de investigar e impartir enseñanzas.

- La denominación “Universidad” se hallaba circunscrita en Alemania, hasta después de la Segunda Guerra Mundial, a universidades multidisciplinarias. Además había “escuelas superiores” técnicas y pedagógicas, junto a otras especializadas en determinadas materias.

- La calidad de todas las universidades era más o menos igual. Ciertamente había jerarquías de reputación según titulaciones, pero las condiciones de acceso eran para todas las universidades las mismas, así como también lo era la financiación. La reputación descansaba en el docente concreto, que estaba dispuesto a cambiar a cualquier otra Universidad si se le ofrecían mejores condiciones. Ello era posible porque las universidades podían ofrecerles retribuciones más altas, y el ministerio responsable en cada caso podía proporcionar una mejor dotación de recursos materiales y personales.

El concepto “sistema universitario” (*Hochschulwesen*) se extendió a partir de los años sesenta. Con anterioridad había universidades y algunas escuelas superiores especializadas en ciertas materias. Tras la Segunda Guerra Mundial, estas últimas instituciones fueron equiparándose más o menos a las universidades. Así, tanto las escuelas superiores técnicas como las universidades pasaron a engrosar la categoría de “escuelas científicas superiores”, y algunas adoptaron la denominación de “universidades politécnicas”. La mayor parte de las escuelas superiores pedagógicas se incorporaron a

las universidades. De este modo, desde la mitad de los años setenta parecía que se estaba conformando un sistema universitario unitario, de un solo tipo, a través de la revalorización de las escuelas universitarias antes no equiparadas.

Pero fue precisamente por entonces cuando la cuestión de la diferenciación estructural entró con fuerza en la agenda. El porcentaje de estudiantes universitarios de las correspondientes cohortes pasó de menos de 5 por cien, al principio de los años cincuenta, a más del 10 por cien, y todos los actores del entorno universitario parecían de acuerdo en que la educación superior “para un 20 por cien” no podía ser la misma que “para un 5 por cien” (estas eran entonces las cifras mágicas a las que se recurría para describir la expansión del sistema educativo). Se daba por cierto que el creciente número de estudiantes traería consigo mayor heterogeneidad en sus competencias, motivaciones y perspectivas profesionales, y que la vinculación entre investigación y docencia no podría ser financiada permanentemente en el marco de un sistema universitario en proceso de fuerte expansión.

En los documentos de política y planificación universitaria de los años sesenta se desarrolló un amplio consenso en torno a un argumento: en el futuro, como máximo un 40 por cien de los estudiantes principiantes debería cursar una carrera de ciclo largo (cuatro o más años), mientras que al menos 60 por cien debería estudiar una carrera más corta (en la mayoría de los casos, tres años). Coexistían asimismo diferentes ideas acerca de cómo articular esto institucionalmente. En 1971, una gran cantidad de instituciones de formación profesional superior se revaluaron a escuelas técnicas superiores (*Fachhochschulen*, FH), quedando así reconocidas como un segundo tipo de institución universitaria. Estas escuelas técnicas superiores preveían doce años de formación preuniversitaria frente a los trece que exigían las universidades, así como una carrera de tres años o poco más en carreras de orientación aplicada; los profesores de las escuelas técnicas tenían que ser doctores y certificar una práctica laboral de cinco años, tres como mínimo fuera del sistema científico, para asegurar la cercanía de la docencia a la práctica. Sin embargo, no se exigía la elaboración de una tesis de habilitación para acceder a una cátedra. Los catedráticos de estas escuelas superiores podían desarrollar investigación aplicada, pero no estaban obligados a ello. Sus obligaciones docentes doblaban sobradamente a las de los profesores de las universidades.

También en los años setenta hubo intentos de sustituir la diferenciación inter-institucional (entre estos dos tipos de institución universitaria) por una diferenciación intra-institucional. Las *Gesamthochschulen* (GH) se propusieron hacer realidad la integración de los conceptos de universidad y escuela técnica, y ofrecer a los estudiantes, desde el mismo inicio de sus estudios universitarios, la opción entre una carrera corta y una carrera larga, como desde 1999 se ha extendido en el ámbito europeo. En total, once instituciones alemanas adoptaron durante un tiempo esta denominación, pero sólo un 2 por cien de todos los estudiantes emprendió estudios en carreras integradas, es decir, estudios que posibilitaban la opción entre dos títulos de diferente nivel. El modelo de los GH fue ya desde 1977 rechazado por los principales gremios universitarios y desapareció de la escena en 2003, cuando la primera GH, fundada en 1971, suprimió esta denominación de su nombre.

Políticos y empleadores alemanes subrayan a menudo la importancia y la utilidad de las escuelas superiores técnicas (FH), mientras que las universidades se exponen siempre al reproche de hallarse excesivamente distanciadas del "mundo real". No obstante, incluso tras el establecimiento y la consolidación de las FH, no cesó la discusión sobre la estructura más adecuada del sistema universitario. Por un lado, la proporción de aquellos que concluían sus estudios universitarios con un título de ciclo corto se mantuvo por debajo del 40 por cien (por tanto, claramente por debajo del ansiado 60 por cien). Por otro, aun cuando las escuelas técnicas se afanaban en reforzar su especificidad frente a las universidades, no dejaban de aproximarse a ellas, por ejemplo, en cuanto a la duración de las carreras, el desarrollo de la función de investigación, el acceso al doctorado, etc. La separación académica no se hallaba tan marcada como en el Reino Unido, donde, aunque en 1992 las escuelas politécnicas pasaron a llamarse "universidades", desde hace algún tiempo y con la aquiescencia del Estado, se denominan "universidades de ciencias aplicadas" (*universities of applied sciences*).

El aumento del porcentaje de estudiantes de nueva matrícula desde aproximadamente el 10 por cien hacia 1960, a más del 20 por cien al comienzo de los años setenta, suscitó grandes esperanzas de que la expansión de la demanda de educación superior contribuiría al crecimiento económico, la eliminación de la desigualdad social y la consolidación cultural. Pero desde finales de los años sesenta hasta principios de los noventa, entre

los agentes del ámbito universitario y los expertos prevaleció mayoritariamente la opinión de que el número de titulados superaba lo preciso y soportable. En torno a 1970 gozaba de gran popularidad la expresión "proletariado académico", sugiriendo que los titulados sobrantes acababan en el escalón más bajo de la escalera social. A lo largo de los años setenta, en lugar de este concepto se fue abriendo espacio el de "competencia de desplazamiento", que aludía a que cada titulado sobrante quitaba la posición profesional y la oportunidad social adecuada al situado justo por encima de él en la escalera formativa. Ya en los años ochenta se extendió la idea de que diferencias menores que el título –por ejemplo, las notas finales, la especialización técnica, la reputación de las universidades en las que se cursaban estudios, la personalidad y las cualificaciones profesionales– eran las que más incidían en el acomodo profesional de los titulados. En los años ochenta comenzó a cundir la preocupación en la discusión pública alemana de que el sistema alemán de investigación podía quedarse, también en lo relativo a su calidad y sus efectos técnico-económicos, a la zaga de los Estados Unidos, Japón y posiblemente otros países. Entre las diferentes opciones para mejorar la calidad se discutió la propuesta de concentrar los medios financieros y, a largo plazo, también la calidad de la investigación en un número limitado de universidades.

3. NUEVAS DISCUSIONES Y DESARROLLOS EN EL CONTEXTO DEL PROCESO DE BOLONIA

Al inicio de los años noventa, las discusiones de política universitaria se hallaban surcadas por el debate sobre el proceso de la reunificación alemana. En un principio, muchos agentes del ámbito universitario y expertos occidentales pensaban que la reunificación brindaba una gran oportunidad para efectuar la reforma pendiente. Pero después se puso de manifiesto que los decisores de la transformación en la parte oriental –en los nuevos *Länder*– no lograban, por lo general, reunir mayorías para las reformas; sin embargo, sí las conseguían para llevar a cabo adaptaciones conforme a las pautas occidentales (una evidencia a la que, jocosamente, se aludía mediante un enunciado que emulaba el rezo del Padrenuestro: "así en la tierra como en los *Länder* occidentales" [*so im Erden wie im westen*]).

No obstante, mediados los años noventa comenzaron a impulsarse transformaciones de gran

alcance. Rápidamente creció la preocupación de quedar al margen de las tendencias reformistas en otros países y de la búsqueda de mayor calidad desde una perspectiva internacional. De repente cobraron actualidad las reformas del sistema de regulación universitaria, reformas que ya antes habían emprendido otros países europeos, tomando, en parte, como modelo a los Estados Unidos. El crecimiento del número de estudiantes comenzó a verse desde una perspectiva positiva, mientras se abrían discusiones sobre las reformas estructurales del sistema universitario.

Todavía hasta 1993 se podía escuchar a menudo a los empleadores alemanes advertir que el número de los titulados universitarios era suficiente –por entonces, más del 30 por cien de cada cohorte se matriculaba en la Universidad, pero la proporción de titulados entre quienes comenzaban a trabajar remuneradamente apenas superaba el 15 por cien– y que el mercado de trabajo no podría absorber a todos los titulados. Pero ocurrió un cambio repentino. Anualmente, cada vez que la OCDE publicaba sus estadísticas de educación, los periodistas, los políticos y los economistas se quejaban de que en Alemania los porcentajes de los estudiantes que iniciaban sus carreras y los titulados universitarios se encontraban bastante por debajo de la media de los países económicamente desarrollados. En estos bajos porcentajes comenzó a identificarse la razón por la cual la “posición” de Alemania (el *Standort*, éste era el nuevo término) se hallaba en riesgo de caída.

Ya en 1996 se planteó la conveniencia de modificar las estructuras de las carreras, con el fin de aumentar el atractivo de los estudios universitarios en Alemania para estudiantes de otros países. La Conferencia de jefes de Estado y Gobierno de Europa y Asia celebrada ese año reforzó la impresión de que los estudiantes más móviles de los países económicamente más pujantes casi siempre contemplaban como primera opción los países anglosajones. En 1996, el Servicio de Intercambio Académico Alemán (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*, DAAD) y, un año más tarde, la Conferencia de Rectores postularon la introducción de carreras y titulaciones escalonadas (en ciclos) como regulación posible. La reforma de la Ley Marco Universitaria, por la cual se introdujeron como posibilidad carreras y titulaciones escalonadas, se puso en marcha antes de que los ministros responsables de Francia, el Reino Unido, Italia y Alemania suscribieran en 1998 la Declaración de La Sorbona.

Diferentes estudios sobre el denominado “Proceso de Bolonia” documentan que Alemania pertenece al grupo de los impulsores iniciales de esta

política universitaria de reformas estructurales, cuya aplicación, sin embargo, ha avanzado bastante lentamente. Así, en el año 2005 sólo un 13 por cien de los estudiantes estaban matriculados en las nuevas titulaciones. Entre los factores explicativos de este bajo porcentaje cabe mencionar la variedad de opciones de acceso al nuevo sistema que permitía la regulación posibilista de 1998: las universidades podían bien introducir los nuevos títulos y estudios sustituyendo a los antiguos, bien incorporarlos al sistema de modo paralelo, bien mantener los antiguos. Este abanico de opciones no contribuyó precisamente al buen ritmo de la reforma. Se decidió asimismo que el reconocimiento de las nuevas titulaciones debía hacerse en el marco de un nuevo sistema de acreditación, cuya organización retrasó la reforma, y ello aun cuando en 2006 sólo se había implantado un tercio de las nuevas carreras.

En general, los docentes e investigadores de las escuelas técnicas superiores esperaban más de la reforma. En las universidades, al principio había una escasa disposición a organizar titulaciones de tres años porque, según se argumentaba, el fundamento científico de una disciplina académica no se puede transmitir más que de modo insatisfactorio en tan corto tiempo, y las competencias que se podrían obtener en tres años no bastarían para el desempeño profesional. Pero incluso cuando había una disposición favorable al establecimiento de la nueva estructura, las reformas de las enseñanzas universitarias se acometieron a menudo de una manera tan minuciosa, que la transformación requirió mucho tiempo. Muchas universidades desplegaron una intensa actividad en el diseño y la implantación de medidas de acompañamiento a la reforma estructural: en la introducción de un sistema de créditos, en la expedición de suplementos de título, en la oferta de actividades docentes o de titulaciones completas en inglés y de titulaciones comunes con otras universidades europeas, así como también en el desarrollo de ofertas docentes para estudiantes extranjeros.

Con todo, la modificación de la estructura tradicional de los estudios universitarios mediante la incorporación del nuevo esquema Grado-Posgrado (*Bachelor-Master*) apenas podía contribuir a la solución del problema, debatido con preocupación desde mediados de los años noventa, de que la proporción de estudiantes principiantes y titulados en Alemania resultaba muy pequeña en comparación con las de otros países de la OCDE. Ante esta evidencia, se planeó efectuar una ampliación gradual de los institutos de secundaria para facilitar un poco el acceso a los solicitantes sin el título del *Abitur* (que, como los exámenes de Selectividad

en España, franquea el acceso a la Universidad). Los ministros responsables de asuntos universitarios rechazaron, sin embargo, conceder el título de graduado "profesional" a los titulados de las ramas más exigentes de la formación profesional (por ejemplo, los técnicos, los educadores de escuelas infantiles y los asistentes médico-técnicos).

El Proceso de Bolonia convierte los niveles de las carreras y los títulos en el elemento formal más importante de una diferenciación vertical del sistema universitario. Ahora bien, esto sólo adquiere verdadero sentido si una parte importante de los estudiantes, tras obtener su título de Grado, pasa a desempeñar una actividad profesional. En Alemania preocupa especialmente que la mayoría de los graduados opte por proseguir estudios universitarios de Posgrado. De ahí que gran parte de los ministros competentes en los *Länder* exigiera el establecimiento de una cuota máxima de transición del Grado al Posgrado para conseguir una situación similar a la de los Estados Unidos y el Reino Unido, donde sólo entre un 30 y un 40 por cien de los graduados (en carreras de ciclo corto) sigue estudiando. Esta propuesta se enfrentó a críticas que apuntaban a un hecho cierto: hacia finales de los noventa, la proporción de los titulados de Grado de cada año en estos *Länder* casi doblaba el número total de titulados universitarios en toda Alemania. Por eso, las cuotas propuestas conducirían a una proporción muy baja de titulados de Posgrado (Máster) de cada una de esas cohortes. De hecho, los ministros responsables abandonaron algún tiempo después la exigencia de cuotas, y ello aun cuando el primer estudio, elaborado muy tempranamente, mostró que más de dos terceras partes de los graduados de los años 2002 y 2003 proseguían sus estudios.

Con la introducción de las carreras escalonadas, la relación entre universidades y escuelas técnicas (FH) se reordenó en Alemania de la siguiente forma:

- Las denominaciones de las titulaciones de Grado dependen de la adscripción de éstas a grupos de disciplinas o eventualmente a disciplinas independientes, pero no del tipo de universidad que los ofrezca.

- En el procedimiento de acreditación, los estudios de Posgrado (Máster) se clasifican según diversos criterios: "de orientación teórica" o "de orientación aplicada"; "consecutivos", "no consecutivos" y "de formación continua". Las FH también pueden ofrecer titulaciones de orientación teórica, pero se espera que esto sólo ocurra en pocos casos.

- La oferta de programas de doctorado y la concesión de títulos de Doctor quedan reservadas a las universidades. En la discusión se mantuvo la controversia sobre si los títulos de Máster de orientación aplicada podrían dar acceso al doctorado.

- Mientras antes el título universitario representaba la condición de acceso para el nivel más alto de las carreras en la función pública, y el título de escuela técnica para el segundo nivel más alto, ahora el título de Grado, independientemente del tipo de Universidad que lo conceda, dará derecho al segundo nivel más alto dentro de la función pública, y el Máster universitario al nivel más alto. En el proceso de acreditación de los estudios de Máster que ofrezcan las escuelas técnicas se decidirá, con la decisiva participación de un representante de los empleadores públicos, si tales estudios pueden abrir la puerta al nivel más alto de la función pública o no.

Todo ello apunta a una reducción gradual, pero en ningún caso a una desaparición, de las diferencias funcionales entre universidades y escuelas técnicas superiores. Las universidades intensifican algo más su orientación aplicada, y las FH algo más su orientación teórica, pero el giro oficial hacia una estructura de un solo tipo de Universidad no se vislumbra de momento en el horizonte.

Ya en la Declaración de Bolonia se manifestó la preocupación de que los estudios de Grado de las universidades acabaran representando el primer estadio de una carrera larga, en detrimento de su valor como formación adecuada para el ejercicio profesional. Asimismo, desde el principio se aceptó que los empleadores tratarían a los titulados de Grado de las escuelas técnicas superiores de manera similar a los antiguos titulados de las FH, pero tendrían más reservas hacia los titulados de Grado de las universidades. Sin embargo, desde 2003 algunos representantes de los empresarios procuran dejar claro en campañas públicas que los titulados de Grado de las universidades les son también "gratos".

4. RANGOS Y PERFILES

Desde aproximadamente los años ochenta, en Alemania se está debatiendo si la calidad de todas las universidades es semejante y debe serlo en el futuro. Lo cierto es que, en el proceso de expansión universitaria, los estudiantes buscaron crecientemente esas pequeñas diferencias que les

podrían dotar de ventajas comparativas en el camino hacia el éxito profesional; la elección de una determinada Universidad se enmarcaba en esta estrategia. En Alemania, muchos han creído que la reputación investigadora del personal docente de una Universidad desempeña un papel significativo en las perspectivas profesionales de los titulados. Probablemente, diversos estudios que incluían *rankings* sobre la calidad de la oferta universitaria, y que desde aproximadamente 1990 suscitaron considerable atención pública, provocaron cada vez más entre los estudiantes la impresión de que también cobraban importancia otros aspectos de la oferta y de las condiciones de los estudios universitarios. En conjunto, sin embargo, los estudiantes han continuado matriculándose en las universidades más cercanas geográficamente.

Como ya se ha apuntado, en el pasado existían en Alemania notables diferencias en cuanto a la reputación científica de catedráticos y docentes, ciertas diferencias en cuanto a la reputación de las facultades, y sólo escasas diferencias en la reputación de las universidades. Un ejemplo puede mostrar la pequeña magnitud de esas últimas diferencias. Las disparidades cualitativas se perciben más en la investigación que en la docencia y en la oferta de estudios, y la captación de medios de investigación externos —es decir, exclusivamente de medios fuera del presupuesto de las universidades— representa el indicador más importante de calidad de investigación. En torno al año 2000, los investigadores de las universidades que se hallaban en el rango 41-50 habían conseguido captar, como media, más del 50 por cien de los medios de investigación obtenidos por los investigadores de las diez primeras universidades. Si se ponderarán las cifras por titulaciones universitarias, la diferencia se acortaría todavía más (70 a 100). Esto indica la existencia de una jerarquía de calidad científica de las universidades alemanas considerablemente más plana que la que se observa, por ejemplo, en Francia, el Reino Unido, Japón y los Estados Unidos.

Varios expertos han apuntado que la creciente estratificación vertical que se está produciendo en las universidades se valora de muy distinta forma en el Proceso de Bolonia y en el Proceso de Lisboa, los dos espacios de discusión de política científica que se han generado en Europa en los últimos años:

– Por una parte, el Proceso de Bolonia debe contribuir al establecimiento de un espacio universitario europeo en el que la movilidad estudiantil

intra-europea se desarrolle a gran escala y sin grandes barreras. Ello será tanto más posible cuanto más pequeñas sean las diferencias cualitativas entre las universidades.

– Por otra parte, el Proceso de Lisboa debe contribuir, a través de la elevación de los gastos de investigación públicos y privados, a que Europa se convierta en “la economía más competitiva del mundo”. La intensificación de la competencia y la estratificación del sistema universitario favorecen la consecución de rendimientos punteros en la investigación.

En los debates sobre política universitaria que tienen lugar en Alemania desde mediados de los años noventa se escuchan con frecuencia lamentos sobre las universidades alemanas o sobre la “posición” de las universidades y la ciencia alemanas. Los “bien pensantes” dan la alarma catastrofista para Alemania y, en cambio, atribuyen a los Estados Unidos unas circunstancias paradisíacas. Se afirma, por ejemplo, que, en los *rankings* de las mejores universidades del mundo, las universidades alemanas se encuentran escasamente representadas entre las primeras cien. Apenas se advierte, sin embargo, que, en consonancia con la buena calidad de su sistema universitario y la existencia de una jerarquía bastante plana en cuanto a su reputación científica, las universidades alemanas afloran en gran número entre las mejores 500 universidades del mundo.

La decisión que adoptaron en el año 2005 los gobiernos del Estado federal y los *Länder* de impulsar una “iniciativa de excelencia”, es decir, un programa de financiación preferencial de determinadas universidades, institutos de investigación y programas de doctorado, representa sin duda un paso que nos aleja de la situación en la que se promovía una calidad más o menos igual en todas las universidades. Pero el paso es modesto en comparación con las tan arraigadas históricamente escalas de reputación de las universidades en otros países. Por ello, en Alemania se subraya a menudo que no siempre es bueno concentrar la calidad en universidades específicas, a imagen y semejanza de los Estados Unidos, sino que la combinación de una cierta medida de concentración con una gran dispersión de la calidad constituye una fortaleza del sistema.

Desde hace algún tiempo también se discute si la solución consiste en ubicar la investigación costosa y excelente en institutos externos a las universidades (por ejemplo, bajo el techo de las socieda-

des Max Planck, Fraunhofer, Leibnitz y Helmholtz). En el *ranking* de las universidades más prestigiosas del mundo, la posición de las alemanas se desplazaría seguramente hacia arriba si esos institutos se incorporaran a ellas. Una de las tres universidades alemanas que fue distinguida en primer lugar a través de una “iniciativa de excelencia” adquirió esta distinción precisamente a través de un plan de fusión semejante. Sin embargo, hasta ahora no se aprecia que estos institutos de investigación vayan a incorporarse a corto plazo a las universidades.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Durante mucho tiempo no se asistía en Alemania a discusiones tan intensas y a transformaciones tan contundentes de la configuración cuantitativa-estructural del sistema universitario como durante aproximadamente la última década. En todo este desarrollo, las cuestiones de la docencia y los planes de estudios han desempeñado un papel más importante que la cuestión de la investigación.

Alemania pertenece al grupo de países de Europa continental en los cuales los actores políticos del sistema universitario han abrazado de manera especialmente rápida la idea de convertir el escalonamiento de carreras y titulaciones en característica primordial de diferenciación formal. Ello resulta, a primera vista, muy sorprendente, toda vez que la distinción esencial entre tipos de universidad –en el caso de Alemania, entre universidades y escuelas técnicas superiores (FH)– ha cosechado tradicionalmente muchos elogios, tanto por parte de los responsables de la política universitaria como de la mayoría de los empleadores. No obstante, subliminalmente persistía una crítica a la estructura dual establecida a principios de los años setenta; una crítica basada en la evidencia de que las carreras más cortas y de orientación aplicada no conseguían producir más que un tercio de todos los títulos. Ello se debía, en buena medida, al limitado espectro de disciplinas que impartían las FH. Con la estructura Grado-Posgrado (*Bachelor-Master*) se amplía ahora la oferta de carreras cortas a todo el espectro de disciplinas. Ciertamente, todavía es demasiado pronto para poder estimar la proporción de titulados de Grado que se incorporará al mercado laboral y renunciará a proseguir (de momento) los estudios universitarios.

Sin embargo, no era este argumento crítico el que figuraba en el primer plano de la discusión

pública sobre la reestructuración de las enseñanzas, sino los argumentos de la Declaración de Bolonia de 1999 a favor de aumentar el atractivo de las universidades europeas para los estudiantes de otros continentes y facilitar la movilidad intra-europea de estudiantes y profesores. Cabe, no obstante, preguntarse si la nueva estructura de enseñanzas resultará tan exitosa como se espera para el cumplimiento de estos objetivos. Es verdad que el número de estudiantes de otros continentes ha aumentado, pero esto se debe, en gran parte, a la creciente movilidad global y al aumento de las barreras para estudiar en los Estados Unidos. En cuanto a la movilidad intra-europea, en Alemania se argumenta ampliamente que las nuevas carreras cortas, muy hinchadas con cursos obligatorios, pueden provocar un efecto disuasorio de la movilidad temporal.

Hasta el momento, en Alemania se acepta mayoritariamente que la estructura escalonada de las carreras y las titulaciones no debe poner en cuestión la diferenciación de las instituciones de educación superior según tipos; aunque aumente el solapamiento funcional entre universidades y escuelas técnicas superiores, la estructura dual del sistema no debe resentirse. Habrá que esperar a ver si esto cambia con el transcurso del tiempo.

Al mismo tiempo se debate intensamente la cuestión de la débil jerarquización de las universidades alemanas en cuanto a su reputación científica. Aquí intervienen en primera instancia cuestiones relacionadas con la investigación. Ante las discusiones actuales sobre la globalización y la competencia mundial entre las universidades, en Alemania se advierte con cierta inquietud que en los *rankings* de universidades más prestigiosas del mundo, las alemanas no aparecen en los puestos iniciales. Esto cambiaría si una parte muy considerable de la investigación con financiación pública no se desarrollara en institutos de investigación independientes de las universidades. De momento no se aprecian iniciativas decididas para modificar este hecho.

Más atención ha suscitado, en cambio, la “iniciativa de excelencia”, lanzada en 2005, que permite a algunas pocas universidades obtener privilegios financieros. Ahora bien, esta línea de actuación se interpreta, sobre todo, como un intento de reforzar la cúpula sin renunciar, en contraste con otros muchos países, a una amplia base de elevada calidad.

Así pues, si bien se están produciendo notables desplazamientos graduales en la configuración estructural del sistema universitario alemán, no cabe

hablar en realidad de una transformación radical: un poco más de impulso para la cúpula, y algo más de apoyo para fomentar las transiciones de los titulados universitarios al sistema de ocupación tras cursar estudios de duración relativamente corta. El clamor de los tambores de la discusión impresiona más que las transformaciones estructurales reales que, por el momento, inciden en el funcionamiento de la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

Para la elaboración de este artículo se ha hecho uso de las siguientes contribuciones:

ALESI, B. et al. (2005), *Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland: Fortschritte im Bologna-Prozess*, Bonn, BMBF.

BENZ, W.; KOHLER, J. y LANDFRIED, K. (eds.) (2004), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, Berlin, Dr. Joseph Raabe.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMDf) (2005), *Grund- und Strukturdaten*, Bonn, BMBF.

DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST (2005), *Wissenschaft weltoffen 2005*, Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag.

DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (2003), *Förder-Ranking 2003*, Bonn, DFG.

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (ed.) (2007), *Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen*, Bonn, HRK.

KEHM, B. (1999), *Higher Education in Germany*, Bucarest y Wittenberg, CEPES e Institut für Hochschulforschung.

MAYNTZ, R. (ed.) (1994), *Aufbruch und Reform von oben. Ostdeutsche Universitäten im Transformationsprozess*, Frankfurt s. M. y Nueva York, Campus.

MÜLLER-BÖLING, D. y G. FEDERKEIL (2007), "The CHE-Ranking of German, Swiss and Austrian Universities", en SADLAK, J. y N. C. LIU (eds.), *The World-Class University and Rankings: Aiming Beyond Status*, Bucarest y Cluj-Napoca, UNESCO-CEPES y Presa Universitara Clujeana: 189-203.

OLBERTZ, J. H. y P. PASTERNAK (eds.) (1999), *Profilbildung - Standards-Selbststeuerung*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag.

REHBURG, M. (2006), *Hochschulreform und Arbeitsmarkt*, Berlín, Fundación Friedrich Ebert.

TEICHLER, U. (2003), *Hochschule und Arbeitsmarkt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends*, Frankfurt s. M. y Nueva York, Campus Verlag.

— (2005), *Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten*, Frankfurt s. M. y Nueva York, Campus Verlag.

WITTE, J. (2006), *Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process*, Entschede, CHEPS/University of Twente.