

I.2

ORÍGENES HISTÓRICOS Y SOCIALES DE LA REGULACIÓN Y LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA GARANTÍA DE LA CALIDAD

Colin Brock

Resumen

A comienzos del nuevo milenio, la garantía de la calidad en la educación superior en el contexto de la globalización despierta mucho interés. Hay muchas modalidades de educación superior y definiciones del significado del término, del mismo modo que las ha habido con términos como «escuela universitaria», «academia» y «universidad» en el pasado. Las tendencias y las tensiones actuales reciben la influencia del discurso existente sobre las funciones de las instituciones de educación superior y las respuestas gubernamentales a los resultados neoliberales, como el concepto de las «universidades de rango mundial» y las tablas de clasificación de universidades, nacionales y mundiales.

Este artículo finaliza con estas consideraciones, pero su finalidad principal es la de ilustrar que las universidades siempre han estado sujetas a intentos de control por parte de diversos intereses desde su aparición en Eurasia y en el mundo mediterráneo. Inicialmente fueron las autoridades religiosas, preocupadas tanto por las normas de estudio como por la interpretación teológica y, posteriormente, los intereses de la autoridad política secular. Con la aparición de la universidad renacentista moderna, los intereses comerciales vinieron a sumarse a los intereses a controlar. Estos, junto con los regímenes políticos y eclesiásticos, necesitaban un suministro de mano de obra educada y académicamente capacitada que les permitiera conservar sus intereses en sociedades cada vez más sofisticadas y móviles.

El surgimiento de la nación-estado europea y la geografía política cambiante y caleidoscópica asociada a ella vieron a las universidades como una de las agencias importantes de un espacio cada vez más regulado. Esto se extendió a medida que el colonialismo europeo avanzaba con rapidez en América Latina y el Caribe, África, Asia y las naciones de las islas tropicales. A lo largo de un período de cinco siglos se crearon universidades que se convirtieron en agencias del colonialismo cultural portadoras de los modelos emergentes de las universidades españolas, francesas, inglesas y americanas. Aunque Alemania tuvo poca influencia colonial, desde comienzos del siglo XIX el modelo Humboldt de la universidad alemana influyó intensamente en las variantes inglesa y americana mientras evolucionaban ha-

cia lo que en la actualidad son modelos mundiales.

El siglo XX y el debate contemporáneo se han dejado casi por completo para las últimas secciones de este artículo, pero se ha intentado identificar una inquietud continua a lo largo de muchos siglos por parte de agencias poderosas para controlar a las universidades y regularlas de acuerdo con sus propios intereses. Estas fuerzas poderosas han tenido la mediación de la influencia de los cambiantes contextos sociales, especialmente las tres revoluciones urbanas de las civilizaciones antiguas, el Renacimiento y la industrialización del siglo XIX y de comienzos del siglo XX. El crecimiento de la población y la aparición de formas de democracia han llevado a la demanda y a la necesidad popular de la educación superior, incluyendo el desarrollo de sistemas de enseñanza nacionales. En EE.UU., las tradiciones de libertad y democracia han llevado, entre otras cosas, a la idea de la acreditación en la educación secundaria y terciaria: un dispositivo para la autorregulación en colaboración con agencias benévolas.

Lo que vemos en la actualidad es la última fase de la batalla por el control de las universidades, que, aunque ya no son el único poder en la era de la información y en la industria del conocimiento, siguen siendo protagonistas muy importantes. Las fuerzas de la mercantilización y de la privatización que dejó en herencia el discurso neoliberal y su efecto en la política han desencadenado una plétora de nuevas metodologías docentes que desafían la noción de los criterios académicos. Por sí solas, las naciones ya no pueden controlarlo y se hace necesario un marco que describa las «reglas de enfrentamiento» en el último campo de batalla por el control y el mantenimiento de la calidad. Se necesita con urgencia una agencia internacional respetada y la UNESCO está empezando a destacarse.

INTRODUCCIÓN

El objetivo y el propósito de este apartado es fundamentalmente diferente al de los siguientes en este artículo. Se trata de describir el panorama general de cómo se formaron las instituciones conocidas como universidades y las

principales fuerzas que las han modelado a lo largo de los milenios de su existencia. Determinados términos que aparecen en el título, como acreditación y garantía de la calidad, son relativamente modernos, pero reflejan versiones y procedimientos contemporáneos relacionados con el control, aunque en una gama de entornos sociales diferentes. Inevitablemente, no hay espacio ni necesidad de entrar en las minucias de dicha regulación en muchos entornos nacionales y locales. Más bien, nuestro enfoque se centrará en intentar captar las formas principales de influencia y control sobre la educación superior a lo largo de los siglos.

Las universidades no son sino urbanas y la influencia que han tenido en ellas las así llamadas tres revoluciones urbanas hasta la fecha ha sido muy importante, como lo han sido los patrones siempre cambiantes de la geografía política —o el espacio regulado. Es todo un desafío llevar un seguimiento de los contextos social y político, por no mencionar el religioso, que afectan a la educación superior a lo largo de un período de 2.500 años o más, por lo que se han efectuado selecciones clave. Cada una se centra en períodos, lugares o tendencias concretos y son inevitablemente subjetivas, pero hay una historia coherente que contar sobre cómo las universidades y la educación superior en general han evolucionado y han operado dentro del contexto de la competencia por el control entre las fuerzas políticas —incluyendo poderes religiosos y económicos— especialmente en centros de comercio, y cambio social —especialmente en términos de clases.

Nuestro argot contemporáneo de garantía de la calidad y acreditación es meramente la última forma de sintaxis para describir los deseos y las necesidades de grupos humanos que compiten por el control de una de las instituciones más duraderas de la civilización —la universidad.

ORÍGENES DE LA UNIVERSIDAD MODERNA EN EL ORIENTE PRÓXIMO Y EL SUR DE ASIA

Aunque el modelo de la así llamada universidad moderna deriva del Renacimiento europeo, las semillas de esta tradición proceden de lo que se consideraba como un «renacer». Verdaderamente, la idea de la universidad no sólo procede de la Grecia clásica y de las antiguas civilizaciones árabes de Mesopotamia y Egipto, sino también del destacado florecimiento del conocimiento hindú en instituciones como las de *Nalanda* y *Valabhi*. Aunque es cierto que como mínimo, unos mil años antes, había una fuerte tradición de estudio en la antigua China, ésta no parece haberse caracterizado por el grado de ortodoxia que formalizó la idea de la universidad como tal.

En cualquier caso, aquí no nos interesa la limitada y estéril cuestión de cuál fue la primera de estas instituciones, sino, más bien, intentar identificar los diversos elementos que se unieron para contribuir al surgimiento de la universidad moderna. En particular, en este artículo, nos preocupa lo que, en nuestra terminología «política-

mente correcta», llamamos «garantía de la calidad» —en efecto, el control de los criterios de contenido, impartición y validación. En este sentido, al parecer han habido dos factores básicos que han influido en una noción como la de «una universidad»: los valores y los criterios en los que se apoya la búsqueda del conocimiento académico, y el interés en ella de las primeras religiones organizadas, como el hinduismo, el budismo y el judaísmo. Éstas, junto con la llegada y la evolución del cristianismo y el islamismo, se asocian con la primera gran etapa del asentamiento de las comunidades humanas, conocida en términos generales como la primera revolución urbana.

Aunque ninguna de estas grandes religiones era la de la Grecia clásica, la expansión de la influencia territorial griega en Oriente Próximo y el Asia central bajo Alejandro Magno habría entrado en contacto con su erudición, que a su vez habría enriquecido el pensamiento de Sócrates y sus contemporáneos a finales del siglo IV aC.

Por tanto, a grandes rasgos, podemos identificar una especie de transmilenio, desde aproximadamente el 500 aC hasta el 500 dC, en el que la idea de «la universidad» como una institución de conocimiento surgió en el Mediterráneo oriental y en Eurasia, frente a otras formas más individuales, esotéricas o eclécticas de aprendizaje que también existían.

La aparición de una forma concreta de aprendizaje superior institucionalizado en la Grecia Clásica respondía a la necesidad de una gestión profesional de los asuntos cívicos, económicos y militares de la *polis*. Esto quedaba ejemplificado en el enfoque de los sofistas que, en efecto, regularon la educación superior y la formación en el interés de los políticos, como se ve en el dominio de las artes de la dialéctica y la retórica —disciplinas con estructuras lógicas. Curiosamente, como vemos en las inquietudes actuales respecto a la coexistencia e, incluso, la colaboración entre formas públicas y privadas de educación superior, la diferencia entre la Academia no comercial de Platón y la versión con pago de honorarios de su rival Isócrates resultaba ser complementaria. De hecho, ambas se fusionaron en el estilo de Aristóteles, que creía en el control total de la educación por parte del Estado.

Esto añadió una tercera tendencia reguladora —la política— a las de los criterios del conocimiento y las convenciones religiosas, enriquecida por las experiencias del pupilo de Aristóteles, Alejandro, tras su contacto con civilizaciones orientales. Estas conexiones intensificaron el desarrollo de instituciones superiores de aprendizaje que Roma heredó a través de la conquista de Grecia y cuyo imperio vería la formación del cristianismo, cuya posterior organización iba a tener un papel principal en la naturaleza de la universidad moderna en Europa.

Sin embargo, con anterioridad a ello, se produciría la caída del Imperio Romano y la división entre Oriente y Occidente, seguida de varios siglos durante los cuales la idea y la continuación de la idea y la institución de «la universi-

dad» dependieron en gran medida de las instituciones árabes de Oriente Próximo, las del Imperio Sasánida en Persia y de la creación de la Universidad Bizantina de Constantinopla inmediatamente después de la división en el año 395 dC. En sus diferentes formas, todas estas instituciones «del Oriente» ejemplificaban los intereses combinados de los poderes político, religioso y comercial en sus localidades concretas. En cambio, la supervivencia de la «erudición» en «Occidente» dependía por completo de los monasterios en los remotos confines del noroeste de Europa, especialmente en Irlanda.

Sin embargo, podemos afirmar que la fuerza más poderosa para la supervivencia y el desarrollo de los estudios superiores y la idea de «la universidad» en esa época fue el surgimiento del Islam y su rápida expansión, tanto hacia el este como hacia el oeste, que abarcó a la península ibérica. Significativamente, esto se consiguió gracias a la doble naturaleza de la misión del Islam, la secular y la religiosa. De hecho, en Occidente suele olvidarse que hay muchos objetivos prácticos de las instituciones islámicas que se fundaron en aquella época, por ejemplo, con respecto a la ingeniería del agua, la metalurgia y el comercio.

Con la mayor parte de Occidente sumida en la supervivencia básica en el mejor de los casos, y el barbarismo, en el peor, el cercano «milenio» de dominio islámico en la educación superior tuvo un papel muy importante por empezar a permitir la incorporación de las ciencias del mundo helénico, así como el registro académico e intelectual de las antes mencionadas academias persa e hindú. Todo ello implicó la colosal hazaña de traducción de y entre las principales lenguas del conocimiento en aquella época, y dejó al mundo moderno con una considerable deuda a la erudición islámica. A lo largo de siglos sucesivos el mundo islámico desarrolló sus propios centros de excelencia académica —famosos por su investigación— especialmente las universidades de *Nizamiya* y *Mustansiriya* en Bagdad, bajo la administración Abasida, y, posteriormente, las de Córdoba, Sevilla y Granada, bajo los Omeyas. Durante cientos de años, éstas y otras instituciones realizaron extraordinarios avances en todos los campos, con las matemáticas y las ciencias aplicadas al frente. A medida que el occidente cristiano empezaba a surgir de sus así llamadas «Edad de las Tinieblas», gran parte de este conocimiento islámico se tradujo al latín, y junto con la herencia grecorromana formó la base del conocimiento y las instituciones renacentistas que florecieron en la segunda revolución urbana, basada inicialmente en las ciudades-estado emergentes de Italia y Flandes.

En resumen, la cuestión principal a destacar es que, desde el principio, el fenómeno de «la universidad» ha sido esencialmente instrumental, sirviendo a las necesidades de poderosas élites urbanas —políticas, religiosas y comerciales. Esta misión práctica implicó la regulación del contenido y las normas de la práctica de la enseñanza en la forma pública de reconocimiento. Las normas y los regla-

mentos de las primeras universidades prerrenacentistas, y los requisitos que les exigía su patrocinador, ya fuera religioso o secular, son las semillas de nuestra noción moderna de garantía de la calidad.

LAS UNIVERSIDADES RENACENTISTAS DE EUROPA Y SU REGULACIÓN

Queda claro, entonces, que las universidades renacentistas europeas no fueron simplemente el producto del «renacimiento» del conocimiento clásico grecorromano y cristiano, sino también las herederas de una larga historia de estudios superiores de una serie de otras civilizaciones, especialmente del Islam con su tradición integradora.

También fueron el producto de la «segunda revolución urbana», que derivaba a su vez de la estabilidad relativa del período medieval inicial que permitió el crecimiento del comercio y la acumulación de riqueza en lo que, en efecto, eran ciudades-estado. En aquella época, aproximadamente a finales del primer milenio, sólo habían surgido tres de los principales estados europeos: Inglaterra, Francia y, en menor grado, Kiev-Russ, los orígenes de Rusia. Los patrones de las primeras universidades renacentistas eran, por lo tanto, más municipales en su escala, pero seguían representando a los tres intereses que querían controlarlas: el religioso, el político y el comercial, que no necesariamente se excluían mutuamente.

Sin embargo, mientras que la Universidad Bizantina de Constantinopla, que había sido tempranamente fundada en el 395 dC, había tenido que lidiar con la poderosa autoridad del emperador, las universidades renacentistas occidentales quedaban más bien bajo la influencia de la iglesia católica y de las autoridades municipales a medida que emergían. Esto tuvo como consecuencia que se erigieran más universidades en Occidente y, en cada caso, surgió una mezcla idiosincrásica de grupos con intereses creados que también incluían a una acaudalada clase comerciante y a los gremios de los artesanos, cada uno de ellos con sus propios criterios de admisión y de pertenencia. En cada una de las poblaciones donde aparecieron las primeras universidades había una mezcla diferente de grupos de interés. Por ejemplo, en Bolonia, posiblemente la primera universidad fundada, el enfoque de transporte y la riqueza con valor añadido de la fabricación y el comercio era dominante, mientras que en París —el otro gran nexo de conocimiento medieval— las ambiciones y la influencia de la monarquía de los Capeto dominaban la universidad. Cualquiera que fuera la mezcla, había una mayor escala de actividad en el trabajo, impulsada por la riqueza urbana, la misión de la iglesia católica y las ambiciones territoriales de las monarquías, la aristocracia y los políticos. En todos los casos, esta intensidad y diversidad del crecimiento urbano y de la sociedad requería un aumento del número de funcionarios y de la gama de profesiones. La mayor competencia y complejidad social estimularon

profesiones como la abogacía y la medicina, cuyo control interesaba a los que estaban en el poder para sus propios propósitos. También estimuló el crecimiento de las clases medias que rápidamente vieron la universidad como un factor clave para el mantenimiento de su posición, por delante de la mayoría que seguía siendo pobre con poco acceso al ascenso social. En otras palabras, la universidad renacentista se convirtió rápidamente en una función de reproducción social, con una expansión cuidadosamente regulada para servir a unos intereses que no eran necesariamente científicos. La regulación era cada vez más corrupta. Dejaremos para posteriores secciones la cuestión de si el control de calidad del siglo XXI es relativamente puro, pero el componente de los intereses creados está siempre ahí.

El modelo estructural de la universidad europea medieval emergió de los intereses de la iglesia católica, en aquella época relativamente unificada y dominante, en tanto que inicialmente las «escuelas» de ese nivel operaban desde una catedral o desde una institución eclesiástica equivalente. La idea y la categoría de «Maestro» derivaron de ello, junto con el permiso necesario para que dichos maestros de su disciplina abrieran nuevas escuelas. De ahí surgió la modalidad de que los maestros alojaban a sus alumnos en edificios dedicados a ello que, en efecto, fueron las primeras escuelas universitarias. Obviamente, existía la necesidad de regular la concesión de licencias para enseñar a ese nivel. Se fijaron normas que se mantenían por medio de un examen formal que conducía a la concesión de licencias a los maestros y de títulos a los estudiantes. El título de Master of Arts (MA) pasó a ser una especie de garantía de la calidad y todavía es requerido en Oxford para llevar a cabo las funciones de enseñar y examinar.

Aunque con anterioridad ya se habían fundado algunas pequeñas universidades, el siglo XII dC vio el verdadero surgimiento de las principales universidades renacentistas, especialmente las de Bolonia y París. En aquella época, era necesario que los componentes iniciales de una proto-universidad, es decir, los maestros y sus casas/escuelas universitarias, solicitaran al Papa o a un monarca, la categoría de *studium generale*, que significaba, de hecho, «universidad», aunque el término «*universitas*» no apareció hasta más adelante. Inicialmente se refería exclusivamente a la comunidad académica y no a toda la institución. Se trataba de lo que ahora llamaríamos proceso de acreditación.

La oportunidad relativamente abierta de llegar a ser un Maestro y el hecho de que las clases medias emergentes del Renacimiento vieran que un curso de grado podía mejorar el ascenso social llevó a una mayor demanda de estudiantes. Esto, a su vez, dio lugar a que algunos académicos, así como también las élites, se opusieran a la expansión. Ambos grupos preferían que las universidades siguieran siendo todo lo exclusivas que fuera posible, lo que se convertiría en un tema que se extendería durante

los siglos siguientes, y para cuya consecución entraron en juego diversas formas de regulación, acreditación y reconocimiento. Otra característica de estas tensiones entre intereses creados fue que, aunque había surgido una titulación común para la enseñanza universitaria —la *licentia ubique docendi*— las universidades empezaron a trabajar hacia la autonomía apelando a prácticas restrictivas, que incluían el no reconocimiento de las titulaciones obtenidas en otras partes. En ocasiones, las autoridades religiosas y/o locales apoyaban a sus universidades para mantener los efectos multiplicadores de tener una comunidad de estudiantes y también para minimizar la fuga de cerebros.

Durante el siglo XIII aumentó rápidamente el número de nuevas universidades o escuelas universitarias fundadas, algunas de las cuales surgían de lo que Verger (1992) ha descrito como un «enjambre». Esto significaba que un grupo de académicos y estudiantes de una universidad partían para unirse a otra o fundarla. Un grupo de disidentes de Oxford fundó Cambrige de este modo en el siglo XIII y lo mismo ocurrió en España, donde Lisboa y Salamanca emergieron como universidades de élite. En el siglo XIII se fundaron más de 40 universidades, pero durante el siglo siguiente la tasa había disminuido considerablemente, ya que la competencia llevó a la aparición de unas pocas universidades de élite. Este fue un período formativo muy importante, en relación con la universidad moderna, debido a la convergencia de fuerzas competidoras aunque también simbióticas. Como lo expresa Ruegg (1992, p. 11): «la nueva institución social, la universidad, sólo podía haber surgido en las circunstancias económicas, políticas y sociales concretas que se produjeron en algunas ciudades de Europa en los comienzos de la Edad Media». Esas circunstancias eran las reivindicaciones competitivas y los esfuerzos de los intereses, en especial de la iglesia católica, por controlar a través de la regulación. El alcance en que la «calidad» entró en ello es otra cuestión.

GEOGRAFÍA POLÍTICA, EL SURGIMIENTO DE LA NACIÓN-ESTADO Y LA APARICIÓN DE LOS MODELOS UNIVERSITARIOS FRANCÉS Y ALEMÁN

A partir del siglo XIV se produjo un significativo declive en la tasa de fundaciones de universidades, que se extendió hasta el siglo siguiente. Ello estuvo muy relacionado con las tensiones continuas entre la Iglesia y el Estado, a medida que iban surgiendo nuevos territorios políticos en torno a la plétora de fundaciones urbanas y sus esferas de influencia.

En cierta medida, la fuerte participación jesuítica en la educación, incluidas las universidades, ocasionó cierto grado de carácter internacional, criterios comunes y la migración paneuropea de estudiantes. Sin embargo, a ello se oponía la falta de unidad en las denominaciones y el incremento de los conflictos entre la Iglesia y el Estado a me-

didada que las monarquías feudales proliferaban. Los grandes levantamientos, como el gran Cisma de finales del siglo XIV, la larga marcha de la Reconquista a lo largo del siglo XV y la Reforma luterana desde principios del siglo XVI, contribuyeron dejando su huella. En palabras de Anderson (2004):

«Después de la Reforma, la religión y la fidelidad política se hicieron inseparables, y las autoridades seculares eran las que tenían el control final. Es difícil separar los efectos de la Reforma de la aparición y la consolidación del Estado principesco o monárquico con su nueva necesidad de burócratas formados, y los dos movimientos se combinaron para hacer del siglo XVI y principios del XVII un período de expansión universitaria» (p. 6).

Con las dos principales ramas de la fe cristiana en acción, el proceso de fragmentación se hizo más evidente en Alemania, donde el recuento definitivo de estados superaba los 300. Cada uno de ellos prescribía su propia afiliación religiosa, que junto con los caprichos del gobernante y los intereses de los burgueses de los pueblos y las ciudades, dieron lugar a un mapa caleidoscópico de regulación universitaria idiosincrásica.

El principal contrapeso ante ello fue la aparición y la relativa estabilidad del Imperio de los Habsburgo, en tanto que sus gobernantes se tomaron un especial interés tanto en la educación secundaria como en la superior, a la que habían identificado como posibles fuerzas unificadoras para el control social y político. Esto se aplicó estrictamente tanto en el nivel secundario como en el superior en una amplia área geográfica, con una clara separación de ambos sectores —donde con anterioridad se había llevado a cabo cierto trabajo en el nivel de los cursos de grado en escuelas y viceversa. En las universidades, como había ocurrido con algunos gobernantes anteriores, se centraron en las facultades de derecho y de medicina de las universidades, campos en los que podía maximizarse una contribución al control. Esto pasó a ser una cuestión importante a partir de mediados del siglo XV y durante más de trescientos años, lo que duró la posesión del título de Emperador del Sacro Imperio Romano por parte de los Habsburgo.

Durante el siglo XVIII, el surgimiento del estado prusiano fue de especial importancia para las universidades, ya que se promulgó un Código Legal en 1794 que las vinculaba al Estado, que controlaba las titulaciones educativas y se apropió de la autoridad de las iglesias, tanto de la católica como de la protestante. El examen *Abitur* al terminar los estudios secundarios académicos había sido introducido en 1788 y no sólo separaba escuela y universidad, sino que también introducía unos elevados requisitos de admisión en el sector terciario. En España también había una fuerte presencia estatal, de la que los jesuitas habían sido expulsados en 1767, y se había establecido un programa de estu-

dios universitarios estándar del que Salamanca ocupaba el centro. De modo similar, en Portugal, la Universidad de Coimbra ocupaba el primer puesto.

En Escocia, el fuerte poder municipal contribuía al auge de las cuatro universidades antiguas, en especial la de Edimburgo, mientras que la iglesia anglicana en Inglaterra mantenía su control sobre las dos únicas universidades, Oxford y Cambridge, y mientras tanto había fundado la Universidad de Dublín —Trinity College— en 1592 y la Escuela Universitaria de Lampeter en Gales en 1822.

Dentro de estas fundaciones de élite la corrupción era frecuente y los requisitos bajos, a pesar de que surgieron unos pocos grandes intelectos, como Isaac Newton, en los siglos XVII y XVIII. Los reglamentos eran objeto de burla, las normas declinaban y siguieron haciéndolo hasta bien entrado el siglo XIX, ya que aquellos bastiones de las clases dominantes satisfacían los intereses sociales de las élites tanto políticas como religiosas. Sin embargo, ellos no cubrían los intereses de los innovadores de los comienzos de la revolución industrial en Gran Bretaña, ni los de las inconformes iglesias protestantes y las academias con ellas relacionadas con su recién encontrada riqueza y poder en los pueblos y las ciudades industriales del norte. Estas academias, la más famosa de las cuales estaba en Warrington, desafiaron el poder de la clase dominante a pesar de la violenta intimidación y allanaron el camino para la aparición de las nuevas universidades seculares del siglo XIX. Estas instituciones y sus patrocinadores velaban por sus propios reglamentos y su propio control de calidad.

Muchas de las características del desarrollo de las universidades europeas del siglo XIX tuvieron sus orígenes en el siglo anterior, aunque las grandes revoluciones políticas y los conflictos bélicos masivos entre los años de 1770 y 1830 impulsaron las reformas radicales de la educación superior.

«Los levantamientos políticos de la Revolución Francesa y las conquistas de Napoleón devastaron el panorama universitario en Europa. En 1789 había 143 universidades. En 1815, sólo había 83. Las 24 universidades francesas habían sido abolidas y en doce pueblos fueron sustituidas por escuelas especiales y facultades aisladas.

En Alemania, 18 de las 34 universidades habían desaparecido y, en España, sólo 10 de las anteriores 25 tenían algo de vida. Europa tenía 98 universidades a mediados del siglo XIX». (Ruegg, 2002, p. 3).

En el transcurso de los siglos anteriores la naturaleza de los contextos del desarrollo y la regulación universitarios se había visto fuertemente influida por el grado de cohesión política, incluidas las diversas relaciones entre Iglesia y Estado. La presencia y el poder casi universales de la iglesia católica en Francia y su proximidad al Estado habían dado lugar a una tradición universitaria de conformi-

dad nacional. Esto se ponía de manifiesto en los estatutos de fundación, los reglamentos y los requisitos necesarios para la concesión de títulos de grado. Se consideraba a las universidades como instituciones estatales, con programas diseñados para satisfacer las necesidades de mano de obra percibidas por la burocracia. Este enfoque monolítico se dio a conocer como el Modelo Francés de Universidad y tuvo influencia internacional mientras Francia fue la nación más poderosa y poblada con un imperio mundial que potenciaba la economía.

El principal rival de este modelo surgió en Alemania y, aunque popularmente se le atribuye a la inspiración de Wilhelm von Humboldt a comienzos del siglo XIX, sus semillas habían sido plantadas en los siglos anteriores. Como hemos visto antes, la geografía política de la Alemania emergente era la antítesis de la francesa. Cuna de la Reforma, acabó dividida entre las variantes protestante y católica de la tradición cristiana y, antes de que Napoleón racionalizara sus espacios regulados, tenía más de 300 estados principescos, algunos de los cuales tenían universidades con intereses relativamente localistas. La disparidad, la diversidad y una relativa libertad dieron lugar a la innovación intelectual en universidades como Gotinga y Halle.

La evolución más prolongada y lineal del modelo francés sobrevivió a su antes mencionada abolición, al recrearla Napoleón bajo un formato diferente dentro de su muy centralizada reforma estructural del estado francés. Curiosamente, fue la derrota de Prusia a manos de los franceses en 1806 y la pérdida de gran parte de su territorio lo que estimuló que se pusiera de manifiesto que su futuro dependía de la calidad de sus recursos humanos. Wilhelm von Humboldt, burócrata del Estado y hermano del famoso naturalista, recibió el encargo de la creación de una universidad completamente nueva que revitalizara la dimensión intelectual de la nación. El artículo clave de Humboldt fue un ensayo con el título: *Bildung des Menschen in Schule und Universitat*, que llevó a la fundación de la radical Universidad de Berlín en 1810. Se trataba de un concepto humanista que pasó a ser la envidia del mundo y una enorme influencia para el futuro, no sólo de las universidades alemanas, sino también de las británicas y las estadounidenses a lo largo del siglo XIX y bien entrado el XX.

El argumento clave de Humboldt es la distinción entre academias y universidades. Mientras que ve a las primeras como «responsables de la mejora y la reputación de la ciencia alemana en el mundo» (Ertl, 2006), considera que las segundas «cumplen un importante rol social, ya que trabajan en estrecha colaboración con el Estado y «la actividad práctica» de los ciudadanos» (*Ibid.*). Esto se conseguirá a través de la dedicación regular a los estudiantes y a través de la unidad de investigación y enseñanza. Los modelos emergentes universitarios británico y americano, que llegaron a dominar el siglo XX, pusieron en práctica y emularon estos conceptos. Sin embargo, mientras muchas de las principales universidades americanas se desarrollaron

en el sector privado y siguen en él, las británicas no. Humboldt vio la necesidad de que las universidades pertenecieran al Estado o, como mínimo, que tuvieran una muy estrecha asociación con él, hasta el punto de que el Estado debería tener derecho a nombrar a los maestros y los profesores universitarios. Esto era «para garantizar que en la universidad se reunían los talentos intelectuales; aunque se aplicaba un riguroso cuidado en la selección y la garantía de libertades en las actividades intelectuales» (Stokes, 1983).

Aquí vemos las semillas de las diferentes modalidades de regulación de las universidades que han acabado adoptando diferentes formas que combinan los tres modelos. En Gran Bretaña, el legado de Humboldt fue el más profundo. De acuerdo con Stirk (1946):

«Una historia de las universidades inglesas del siglo XIX y comienzos del siglo XX que no hiciera referencia a las universidades alemanas sería incompleta y descortés. Las numerosas y totalmente organizadas universidades alemanas sirvieron a menudo como modelos para la Reforma y la expansión de nuestro sistema de educación universitario» (p. 21).

Uno de los motivos de que su legado fuera mayor en Gran Bretaña es el hecho de que, aunque no fue así hasta comienzos del siglo XX, el sector universitario británico moderno está, con una excepción, en el sector público y, por tanto, es una responsabilidad directa del Estado. En EE.UU., la constitución no tiene papel alguno en la educación en el ámbito nacional o federal del gobierno y muchas de las principales universidades son privadas. Sin embargo, en el ámbito de cada estado de la unión, hay universidades públicas. En parte, la noción de procedimiento y acreditación se ha desarrollado más en EE.UU. para satisfacer las necesidades de esta disposición más diversificada. Por ello, en las secciones siguientes comentaremos el surgimiento de los así llamados modelos universitarios británico y estadounidense, y su contribución a las nociones contemporáneas de procedimientos de garantía de la calidad.

INDUSTRIALIZACIÓN, DIVERSIDAD ECONÓMICA Y SOCIAL, EL MODELO UNIVERSITARIO BRITÁNICO Y SU ALCANCE MUNDIAL

Como hemos visto con anterioridad, en los comienzos del siglo XIX y tras las derrotas de Francia en Trafalgar y Waterloo, había cuatro universidades en Escocia, dos en Inglaterra y una en Irlanda. Todas ellas estaban estrechamente aliadas con sus respectivos sistemas religiosos, pero mientras que las escocesas disfrutaban de una estrecha asociación y de la regulación de sus respectivas comunidades municipales y comerciales, Oxford, Cambridge y Dublín eran cotos de la élite en declive en cuanto a requisitos académicos y profesionales.

Inglaterra había sido la cuna de la revolución industrial a mediados del siglo XVIII, que llevó —a través del desarrollo de redes de canales primero y después ferroviarias— a la creación de enormes urbanizaciones industriales a comienzos del siglo XIX. Gran Bretaña estaba además involucrada en la construcción y el mantenimiento de un imperio marítimo de proporciones mundiales, que dejaría legados en universidades extranjeras que se analizarán más adelante. Para aquellos que estuvieran profundamente involucrados en la creación de riqueza a través de la industrialización o el comercio, las estancadas universidades inglesas de Oxford y Cambridge ofrecían poco interés. Los innovadores tecnológicos y los fabricantes, sobre todo en las llanuras centrales (Midlands) y del norte de Inglaterra favorecían los períodos de aprendizaje y las academias disidentes, pero ninguna de ellas sobrevivió en su forma o en su localidad originales. Las reformas liberales de comienzos y mediados del siglo XIX abrieron una vía para los católicos y los protestantes no conformistas, pero Oxford y Cambridge se mantenían como reserva de la clase dominante anglicana. En esa época eran independientes y acaudaladas, pero con todo «...no ofrecían un programa de estudios moderno y útil para satisfacer las necesidades profesionales de la creciente clase media.» (Anderson, 2004, p. 94). Mientras que los artesanos tenían sus períodos de aprendizaje para atestiguar el nivel de sus habilidades, las profesiones tenían sus propios organismos para hacer lo mismo y administrar su entrada. La garantía de la calidad estaba ahí, pero no en las universidades. El Estado no tenía prácticamente papel alguno en la educación en esa época, pero podía otorgar una Real Cédula para permitir la concesión de títulos de grado.

La situación cambió rápidamente con la fundación de la «Universidad de Londres» en 1828 como escuela universitaria secular. La iglesia anglicana contraatacó con su propia nueva escuela universitaria en la capital, King's College, y, para que pudieran concederse títulos de grado, se creó una verdadera Universidad de Londres en 1836, y la escuela universitaria secular cambió su nombre por el de University College. La nueva universidad como tal nunca fue una institución de enseñanza en sí misma, sino un organismo de validación superior, que regulaba las normas de los títulos que se concedían. Efectivamente, esta nueva universidad tenía más similitudes con la enormemente influyente Universidad de Berlín en Alemania que con Oxford, aunque era colegiada y no unitaria. Una vez roto el hielo, se fundaron otras universidades, Durham —el último esfuerzo anglicano en 1834— y, después, una sucesión de escuelas universitarias con orientación técnica, que más tarde fueron universidades, en las ciudades de provincia de rápido crecimiento, tales como Manchester en 1851, Leeds en 1874, Sheffield en 1879 y Birmingham en 1880. Éstas y otras más, conocidas como instituciones redbrick (de ladrillos rojos) debieron su creación a las necesidades y la iniciativa de sus respectivas autorida-

des municipales y a la de acaudalados industriales locales. No tenían relación alguna con la iglesia y poca con el Estado, excepto la de recibir Reales Cédulas para conceder títulos de grado. Aunque la Universidad de Londres podía conceder títulos de grado a través de afiliados en cualquier parte del país, estos primeros pioneros provinciales preferían su independencia, como hicieron las nuevas universidades fundadas en Irlanda, Gales y Escocia. Esto indicaba la importancia de las universidades como símbolos nacionales, que desembocó en el surgimiento de una Universidad Nacional de Irlanda (que excluía al Trinity College) y una Universidad de Gales (que sólo recientemente aceptó al anglicano Lampeter College). La madurez relativa de Escocia como nación y la tradición cívica de sus antiguas universidades no experimentaron esta creación nacional.

A medida que el siglo XX iba avanzando, hubo más fundaciones cívicas, por ejemplo en Exeter, Leicester, Southampton y Hull, que aceptaron la tutela de la Universidad de Londres. Inicialmente, tenían el estatus de escuelas universitarias que concedían títulos de grado de Londres hasta recibir sus propios cédulas siendo Hull la última de ellas, en 1927. A diferencia de sus homólogas del norte en cuanto a tradición cívica, estas nuevas universidades no tenían un sesgo especial hacia las ciencias aplicadas y, con el tiempo, todas las redbricks acabaron aceptando las artes, las humanidades y las ciencias sociales. Esto encajaba con el ideal de Humboldt de una fusión de toda la gama de disciplinas bajo el estandarte genérico de «filosofía», de ahí la designación de PhD (doctor en filosofía) por un doctorado obtenido mediante una investigación original en cualquier campo.

Por tanto, el modelo inglés de universidad, aunque incluyendo a una Oxford y una Cambridge reavivadas -avergonzadas y motivadas a emprender reformas debido al auge de las fundaciones de universidades provinciales- se caracterizaba por la independencia respecto a la iglesia, el fuerte apoyo local y un ligero toque del Estado que, sin embargo, retenía el poder para licenciar títulos de grado a través del otorgamiento de una Cédula Real. De hecho, el Estado se involucró, también, a través de la concesión de becas y ayudas desde finales del siglo XIX, así como mediante la financiación de nuevas instituciones de ciencia y tecnología, algunas de las cuales acabaron convirtiéndose en universidades o en escuelas universitarias integradas. Pero la verdadera entrada del Estado al centro del escenario, con una fuerte intención de ejercer control sobre las universidades y su posterior desarrollo, fue la creación de la Comisión de Subvenciones Universitarias en 1919. Efectivamente, por lo menos en el caso de Gran Bretaña, la guerra de 1914-1918 fue la verdadera línea divisoria entre los siglos XIX y XX, aunque, como Vernon (2001) ha señalado, el Estado tenía un importante efecto indirecto sobre la elevación de los niveles en las universidades, viejas y nuevas, del siglo XIX y comienzos del XX. No obstante, la Comisión de Subvenciones Universitarias engendró una línea

directa de creciente influencia estatal que desembocó en las instituciones de Garantía de la Calidad de comienzos del siglo XXI.

EXPORTACIÓN DE LA IDEA DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA: EL CASO DE LA HERENCIA COLONIAL BRITÁNICA

Con anterioridad hemos mencionado brevemente la importancia de la exploración y el comercio como factores que contribuyeron a la industrialización de Gran Bretaña y otros poderes coloniales europeos. Con Alemania sin colonias hasta finales del siglo XIX y los recién nacidos EE.UU. renunciando a ambiciones coloniales, la exportación de la idea europea de universidad se produjo a través de la colonización de grandes zonas de América Latina y el Caribe, África y Asia, por parte de España, Francia y Gran Bretaña. Los tres países dejaron sus propias huellas culturales en la forma de las instituciones que crearon. La universidad fue una de las primeras creaciones de la América Latina y el Caribe española, con instituciones de una fuerte orientación católica en las principales capitales de región —como la ciudad de México— a comienzos y mediados del siglo XVI. La implantación del modelo universitario francés en sus principales capitales coloniales formaba parte de su enfoque de «autoridad directa» y, por tanto, la huella y la conexión de la centralización estaban firmemente incorporadas, con una fuerte regulación estatal. Los principales miembros de las élites masculinas coloniales normalmente estudiaban en París.

La influencia británica empezó pronto —inicialmente, con la asociación de intereses religiosos, siendo el primero de ellos el Harvard College, basado en los Estatutos Isabelinos de la Universidad de Cambridge— en el siglo XVI y en el Colegio de los Jesuitas en Malta, que pasó a ser universidad en 1769. (BIS, 1966). Durante el siglo XIX y comienzos del XX se fundaron una serie de universidades importantes: Fourah Bay College en Sierra Leona (1827), Universidad de Laval, Canadá (1852), Bombay, Calcuta y Madras (1857), Universidad de Punjab, Lahore (1882), Allahabad (1887), Gordon College, Jartum (1902), Makerere, Uganda (1921), Colegio Imperial de Agricultura Tropical, Trinidad (1921) y Raffles College, Singapur (1929). El interés del gobierno británico y de su incipiente Consejo de Educación es evidente en el masivo estudio que ha llevado a cabo su Oficina de Informes Especiales sobre Educación y que constituyó el volumen 25 de sus publicaciones: *Universities in the Overseas Dominions (Universidades en los Dominios de Ultramar)* (1912), un tomo de unas 300 páginas. En él se registraban no sólo los programas ofrecidos, sino también los estatutos y los reglamentos que indicaban en todos los casos un claro interés por las normas. Canadá tuvo la mayoría, con 18 instituciones, y el concepto cuádruple de universidad registrado en relación con ellas correspondía, de hecho, al legado colonial general de las universidades: a saber, la universidad como: a)

una escuela de conducta, b) un centro para la investigación universitaria, c) un servicio cívico, y d) un organismo de examen y validación.

Que haya claros signos de garantía de la calidad en estas funciones se debe en buena medida a la cercana influencia global de la Universidad de Londres en esta época, que, como hemos visto antes, guiaba además fuertemente el desarrollo de muchas universidades provinciales de Inglaterra durante ese mismo período. La inclusión de la investigación y de titulaciones superiores para egresados era una herencia de la tradición humboldtiana, que había influenciado a la Universidad de Londres quizás más que cualquier otra y gracias a su penetración se destacó en cuanto a normas en lo que respecta a la investigación de los estudiantes egresados. Se fundaron muchas otras universidades bajo la influencia de este modelo a lo largo de todo el siglo XX, pero éstas se comentarán en una sección posterior sobre globalización. Ahora debemos regresar al tercero de los modelos universitarios influyentes, aquél que emana de los EE.UU., el así llamado «modelo americano».

CORPORATIVISMO, ACREDITACIÓN Y LA NOCIÓN DE GARANTÍA DE LA CALIDAD: EL COLONIALISMO CULTURAL Y EL MODELO AMERICANO

De acuerdo con Parsons y Platt (1973):

«A comienzos de la Guerra Civil no existía nada parecido a una universidad americana, en el sentido europeo: sólo había escuelas universitarias, una gran cantidad de ellas. Poco después de la guerra, se puso en marcha un proceso innovador. Este proceso se centraba en las instituciones privadas, con un primer paso hacia la concesión de categoría de universidades a escuelas universitarias existentes, como Columbia y Harvard, y, poco después, Yale y Princeton. A continuación se crearon nuevas universidades privadas: Johns Hopkins, Cornell y Clark, y, más tarde, la Universidad de Chicago y Stanford. También surgieron algunas universidades estatales: Michigan, Wisconsin y California en Berkeley. En este proceso, la escuela universitaria no quedó suspendida, sino incorporada». (p. 4).

Por motivos obvios, como hemos visto antes, las primeras universidades que se fundaron se basaban en el modelo inglés y, durante dos siglos, en algunos casos, recibieron una fuerte influencia de prestigiosas instituciones de la «madre patria». Como había ocurrido en Europa, también en EE.UU., a medida que la nueva nación iba emergiendo, sus cimientos de geografía política y culturales modelaban el nuevo sector de la educación superior: la independencia individual y la proliferación de estados, por una parte, y la empresa privada, por otra. Así se originó la característica esencial de la educación superior estadounidense, su diver-

sidad, que también estaba vinculada a las cuestiones prácticas de la creación de nuevos medios para la supervivencia y el desarrollo económicos, así como incorporar crecientes y diversas comunidades de inmigrantes, como la irlandesa a mediados del siglo XIX. En ese caso particular, el rechazo del influjo católico por parte de Harvard llevó a la creación del Boston College.

Mientras que las raíces de la escuela universitaria que ofrecía cursos de grado surgían de las instituciones medievales de Inglaterra, Irlanda y Escocia, la aparición contemporánea del modelo de autogobierno prusiano y el desafío que planteaba a la tradición centralizada francesa que había sido reforzada por Napoleón permitió que a los incipientes EE.UU. se les ofrecieran una serie de opciones. No debe sorprendernos que el resultado fuera una amalgama en la que el modelo francés resultaba el menos apropiado en un entorno muy federal, en el que cientos de distritos escolares muy descentralizados habían precedido a la creación de la mayoría de las universidades. En su lugar, surgió una combinación entre el enfoque inglés respecto al estudiante de cursos de grado y la colegialidad, y la innovación de Humboldt de fusionar enseñanza e investigación (Gellert, 1991).

En palabras de Fincher (1996):

«La educación superior en EE.UU. se ha interpretado, a menudo, como la super-imposición de los cursos de grado y profesionales alemanes a las escuelas universitarias inglesas. La importancia del título de Doctor en Filosofía (PhD) como «licencia para enseñar» en las universidades estadounidenses, con un énfasis pronunciado en la investigación y la publicación en revistas científicas y el prestigio que suele asociarse al grado científico en la economía, las ciencias sociales y la sociología, son indicativos de la influencia alemana.

Una inquietud continua por las artes liberales en el núcleo de los programas de estudios de los cursos de grado, un compromiso con los estudiantes en forma de numerosos servicios y actividades programadas, y la organización de nuestras universidades en escuelas universitarias independientes con el objetivo de la enseñanza y el aprendizaje, son indicativos del legado británico» (p. 1).

Mientras que estas dos tradiciones, así como la francesa, habían mantenido la *raison d'être* de «la universidad» como un recurso público, dando formación a los estudiantes sobre maneras prácticas de resolver problemas sociales y culturales, de buscar la innovación técnica y de colaborar con el mundo comercial, y posteriormente industrial, las instituciones americanas emergentes a finales del siglo XIX se encontraron en un contexto económico que avanzaba de manera descontrolada. Como Cuban (1988 y 2000) ha señalado, el sector económico estadounidense mostró un vivo interés y ejerció una importante influencia en la evolución de la escuela pública a finales del siglo XIX y co-

mienzos del XX, y esto tuvo su reflejo en el sector universitario. No sólo fueron dotaciones de prósperos fabricantes y emprendedores lo que llegaba a aquellas instituciones, sino también las prácticas organizativas de las grandes empresas. De ahí la imagen corporativa y los estilos de dirección. Éstos, combinados con el ideal democrático de acceso a las oportunidades educativas en todos los niveles para todos los ciudadanos contribuyeron a una cultura universitaria abierta e innovadora, que al mismo tiempo mantenía los elevados ideales y normas del conocimiento académico heredado de Europa. Éstos iban a aliarse ahora con la noción de control y garantía de la calidad que emanaba del mundo de la empresa.

El hecho de que en la mayor parte de los EE.UU. y, especialmente, en el más antiguo este del país, la enseñanza primaria y secundaria antecediera a la aparición y la influencia de las universidades significaba también que algunas de las prácticas reguladoras de las escuelas influían en el sector de la educación superior y lo mismo ocurría con la evolución de la idea y las prácticas de la acreditación. Este fenómeno, que surgía de las necesidades de algún tipo de autorregulación para el tan diversificado y descentralizado caleidoscopio de escuelas, conjuntamente con los objetivos —la noción orientada a normas del control de calidad que surgía de la América corporativa— es una de las semillas gemelas de nuestra inquietud en el siglo XXI por la normalización en un mundo que se globaliza.

De acuerdo con Young (1983):

«La acreditación tuvo muchos comienzos, pero surgió como fenómeno nacional el 3-4 de agosto de 1906. En aquellos dos días, en respuesta a una propuesta de George E. Maclean, presidente de la Universidad Estatal de Iowa, la Asociación Nacional de Universidades Estatales convocó a la reunión en Williamstown, Massachusetts, de un comité conjunto «para presentar un plan... para establecer, preservar e interpretar en términos comunes los requisitos de admisión a la escuela universitaria, sea cual sea el método de combinación de los métodos de admisión, con el fin de dar cabida a los estudiantes emigrantes y de garantizar la comprensión y la administración equitativas de las normas». (Notas de la conferencia, 2006 – citadas en Young, p. 2).

A pesar de haber alcanzado su primer siglo, la acreditación sólo ha recibido atención seria desde la década de 1970 y, de acuerdo con Young: «esta atención, ha sido limitada, esporádica y, a menudo, malinterpretada» (*Ibid*, p. 1). Esto es algo sorprendente, dado el entusiasmo en la creación de una serie de agencias y organizaciones acreditadoras durante el siglo XX. Quizás ello se deba a que la acreditación nació en un período especialmente agitado de la historia estadounidense, cuando la relativamente joven nación emergía como la más influyente del mundo, pero

hacia los años treinta ya estaba bien afianzada como fuerte representación de una sociedad democrática libre en la época de los así llamados «grandes dictadores» de la Europa continental. De hecho, es el carácter de autogobierno y de autoevaluación del proceso de acreditación lo que lo distingue de la regulación central del Estado.

Parte de la mala interpretación e, incluso, del temor a la acreditación está relacionada con la apropiación y la distorsión de sus ideales y prácticas puros por parte del gobierno y de las agencias estatales, los organismos profesionales y las escuelas universitarias y las universidades. Como Young indica: «las pruebas definitivas para determinar los usos adecuados de la acreditación consisten en que sirva al interés público, mejore la calidad educativa y no comprometa las características básicas de la acreditación». Dada su influencia en la garantía de la calidad en la educación superior, merece la pena citar textualmente lo que, de acuerdo con Young, es la acreditación y para qué sirve.

Características de la acreditación:

1. «Predominantemente, es una actividad voluntaria del sector privado y, por lo tanto, no puede obligar al cumplimiento ni controlar el comportamiento, excepto por persuasión y por influencia de pares.
2. Es el principal ejemplo de autorregulación (frente a la regulación gubernamental) en la educación postsecundaria.
3. Se orienta principalmente a enjuiciar la calidad educativa —un concepto elusivo— y, dada la gran diversidad de educación postsecundaria en Estados Unidos, los criterios suelen ser generales y variables.
4. Funciona esencialmente como un proceso de evaluación y el autoestudio institucional está en el núcleo del proceso.
5. Proporciona consultoría externa, estrechamente vinculada con la investigación y la planificación propias de la institución».

Finalidades de la acreditación

1. «Fomentar la excelencia en la educación postsecundaria a través del desarrollo de criterios y directrices para la evaluación de la efectividad educativa.
2. Impulsar el mejoramiento de las instituciones y de los programas a través del autoestudio y la planificación continuados.
3. Garantizar a otras organizaciones y agencias, a la comunidad educativa y al público en general que una institución o un programa concreto tienen objetivos claramente definidos y adecuados, mantienen condiciones bajo las cuales puede preverse razonablemente su consecución, al parecer, de hecho, los

cumplen sustancialmente y puede esperarse que lo hagan.

4. Proporcionar consejo y asistencia a instituciones y programas establecidos y en desarrollo.
5. Estimular la diversidad de la educación postsecundaria estadounidense y permitir que las instituciones cumplan sus objetivos y metas concretos.
6. Esforzarse por proteger a las instituciones de intrusiones que podrían hacer peligrar su efectividad educativa o su libertad académica».

(Young, *op. cit.* pp. 22-23).

El alcance de la acreditación se ha extendido por la esperanza de su utilización por parte de las agencias y las autoridades externas a las instituciones en sí. Esto ha llevado a la diferenciación entre *acreditación especializada* y *acreditación institucional*. Asociaciones profesionales otorgan la primera, mientras que las agencias de acreditación como la Asociación de Escuelas Universitarias y Escuelas de Nueva Inglaterra, conceden la segunda (Franzosa, 1996).

Como podemos ver, el modelo estadounidense de universidad ha destilado la distinción académica del modelo alemán (aunque no su modalidad doctoral con una sola tesis), el enfoque liberal e individual del modelo inglés, la diversificación y autorregulación de sus propias tradiciones sociales de libertad y democracia y los regímenes de eficiencia de la América corporativa en términos de objetivos y normas de calidad hacia un eficaz servidor del público de los EE.UU. A medida que el siglo XX progresaba, él continuaba avanzando a través de diversos medios y, en especial, del poder global y el alcance de una superpotencia, infundiendo en el mundo de la educación superior las nociones de garantía de la calidad que, a finales del siglo, se habían adoptado por muchos otros países, por organismos regionales como la Unión Europea y, más importante aún, por agencias internacionales, especialmente, la UNESCO.

COLONIALISMO CULTURAL, LA GLOBALIZACIÓN Y LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN PAPEL PARA LA UNESCO EN MATERIA DE GARANTÍA DE LA CALIDAD

En la primera página de este artículo se indicaba que «las universidades no son sino urbanas». Esto ha sido un modo de introducir la aparición de las universidades como parte de la urbanización de las sociedades a través de las tres grandes revoluciones urbanas de las antiguas civilizaciones de Eurasia, el Renacimiento y la industrialización del Atlántico norte. Este largo período de casi tres milenios ha visto innumerables cambios en cuanto a los contextos político, económico y cultural. Como señalaba Haskins ya en 1923, refiriéndose al legado del «modelo europeo»:

«Los principios esenciales de la organización universitaria están claros y son inequívocos, y han sido transmitidos con una continuidad ininterrumpida. Han durado más de setecientos años, ¿qué forma de gobierno ha durado tanto?» (p. 35).

También hemos visto que las universidades han sobrevivido porque han sido instituciones esencialmente prácticas, que han cubierto necesidades sociales, culturales y políticas. Aún más, lo han hecho en interés de una variedad de grupos de intereses a menudo competidores como los poderes gubernamentales, eclesiásticos y comerciales. Han desarrollado habilidades y conocimientos que no estaban disponibles en el suficiente volumen o accesibilidad en otras instituciones como las academias de especialización y los laboratorios de investigación con dedicación individual. Han evolucionado a través de una serie de tradiciones nacionales, desarrollándose siempre ellas mismas, de formas que han sido denominadas genéricamente los modelos francés, alemán, inglés y americano. Todas ellas han influido unas en otras en diferentes grados y en distintos momentos.

De modo que podemos decir, también, que «las universidades no son sino internacionales», puesto que a lo largo, como mínimo, del último milenio, se han caracterizado por migraciones masivas de estudiantes y académicos, en ocasiones profundamente influyentes tales como el vivo interés de los americanos en las universidades alemanas de mediados del siglo XIX. En cada una de estas migraciones, los reglamentos y las normas de la institución y la sociedad anfitrionas se interiorizaron y contribuyeron, al regreso del viajero académico, al enriquecimiento de su institución y su sociedad de origen.

En ocasiones esta influencia transnacional ha tenido una naturaleza coercitiva, como en el caso de los esfuerzos de los poderes ocupantes por influir en los patrones de educación autóctonos, como hizo EE.UU. en la posguerra con Alemania y Japón (Tanaka, 2005; Shibata, 2005). Puede que estos esfuerzos no hayan tenido siempre efectos tan intensos como la profunda colonización cultural de gran parte de Asia y África por parte de los poderes europeos como se ha descrito con anterioridad. Mazrui (1978) ha escrito sobre la necesidad de la indigenización de la universidad africana, mientras que Brock-Utne lo ha apoyado concretamente con respecto a la cuestión del idioma de instrucción y aprendizaje (1995, 1996).

Éste no es lugar para repasar los pros y los contras de la globalización *per se*, pero una parte importante de ella es claramente una forma de colonialismo cultural en el que las universidades están implicadas, a través de su contribución a la división digital global. Sin embargo, como poderosos nodos de las redes digitales del ciberespacio (Castells, 1996) podrían, en teoría, formar una resistencia a la batalla continua para controlarlas por parte de los intereses creados de los poderes políticos y comerciales. El control por parte de las autoridades de la reli-

gión organizada, tan importante en sus orígenes y en su desarrollo formativo, incluyendo la creación de la noción de las normas del academicismo, ha disminuido mucho en el mundo moderno. En cambio, vemos la creciente influencia de las fuerzas del mercado neoliberal manifestarse en, al menos, dos maneras significativas: la mercantilización y la privatización. La primera ha llevado a una creciente competencia dentro y entre los sectores público y privado de la educación superior, en la que las autoridades estatales buscan regular cuasi-mercados. Esto puede observarse en muchos países del mundo y emerge con fuerza en las nuevas economías globales de rápido desarrollo, tales como China, India y Brasil (Castro, M., 2004; Zhong 2005). Una característica molesta de ello tanto en el ámbito nacional como en el global es la aparición de «tablas de clasificación» de universidades. La analogía con los deportes, especialmente el fútbol, es sólo parcialmente apropiada, en tanto que en el verdadero y público estadio del juego, el criterio del éxito es claro y simple. El equipo que consigue más goles gana. La analogía es más estrecha cuando se tienen en consideración cuestiones como la táctica y las jugadas antirreglamentarias cuando tanto las universidades como las autoridades han diseñado métodos cada vez más sofisticados para obtener ventaja. A escala nacional, esto queda bien ilustrado por la Prueba de Evaluación de la Investigación (RAE) en el Reino Unido, donde, por una parte, las universidades pueden ser muy selectivas en lo que dan a conocer y, por otra parte, el Estado puede influir mediante incentivos financieros. A escala internacional, el uso del número de «aciertos» en reconocidos Índices de Citas que se publican en inglés da una ventaja importante a los académicos y las universidades que operan a través de este medio. ¿Hasta qué punto, podemos preguntar, la masiva presencia de las universidades estadounidenses y británicas está en las primeras 100 debido a su valor intrínseco, el surgimiento de los modelos universitarios inglés y estadounidense como patrones de la universidad moderna o el dominio del idioma inglés como una característica de la globalización?

La cuestión de la privatización está relacionada con la de la mercantilización y la competencia, pero es distintiva y especialmente significativa en los países en vías de desarrollo, cuyo Estado no puede suministrar la capacidad adecuada para satisfacer la creciente demanda. En consecuencia, ha aumentado enormemente la creación de universidades privadas y otras instituciones de educación superior, en especial en África y América Latina y el Caribe, muchas de las cuales dan motivos para la inquietud, como ilustra Durham (2004) en relación con Brasil:

«Hay un problema básico en las instituciones con fines de lucro subyacentes a todas estas iniciativas: la ya mencionada completa ausencia de libertad académica y la apropiación de la autonomía universitaria por parte de los administradores o los propietarios de los establecimientos. De hecho,

los profesores de estas instituciones constituyen el proletariado del sistema educativo, ya que se someten no sólo a las decisiones, sino incluso a los caprichos de los propietarios. Los propietarios suelen nombrar a los directores que, a menudo, son sus familiares, y rara vez se designa a personal cualificado. De este modo, las universidades privadas con fines de lucro son, con frecuencia, una falsificación del modelo universitario que inspiró la legislación y los movimientos de la reforma de la educación superior» (p. 173).

En otros trabajos, Castro, C. y Navarro (1999) han analizado y comentado la cuestión más amplia de los medios para controlar el sector privado de la educación superior de rápido crecimiento en América Latina y el Caribe.

Regresamos por fin al tema del control. ¿Es la batalla por regular las universidades y otras formas de educación superior, pública o privada, a través de la noción de la garantía de la calidad, esencialmente la última etapa de la competencia entre los intereses por controlar lo que en la actualidad se ha convertido en una industria global del conocimiento? Verdaderamente, se ha desarrollado una industria de la garantía de la calidad por derecho propio, con *inter alia* sus propios argumentos (Green, 1994; Maasen, 1997; Woodhouse, 1999; Harvey, 2004; Scheele, 2004).

¿O adoptará el enfoque más benigno de acreditación en su forma pura –aquél de un proceso de autorregulación dentro de las directrices acordadas? Lo que es cierto es que ahora nos enfrentamos a un fenómeno de proporciones globales, sólo se puede esperar que un organismo global respetado encabece el camino. Esto es lo que la UNESCO ya ha empezado a hacer a través de sus Foros Mundiales sobre Garantía de la Calidad (Brock, 2003) y no hay duda de que es la única organización existente con el alcance y el respeto para llevar a cabo esta importante tarea. Esto no sólo es importante en interés de la clientela de las universidades de todo el mundo, sino también de las universidades en sí. Las raíces históricas de la calidad de su trabajo se han preservado mediante su papel social continuado como agentes de la instrumentalidad tanto a través de la enseñanza como de la investigación. ¿Las debilitará el sector de la garantía de la calidad actual, o será su salvador?

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, R. D. (2004) *European Universities from the Enlightenment to 1914*. Oxford, Oxford University Press,
- Brock, C. (2003) Una Revisión. *Actas del Primer Forum Global sobre Garantía Internacional de la Calidad, Acreditación y el Reconocimiento de la Capacitación*. París, UNESCO, pp. 7-14.
- Brock, C. y Schwartzman, S. (2004) *The Challenges of Education In Brazil*. Didcot, Symposium Books.
- Brock-Utne (1995) «Cultural Conditionality and Aid to Education in East Africa». *International Review of Education*, 41 (3) pp. 177-197.
- Brock-Utne, B. (1996) «Globalisation of Learning - the Role of the Universities in the South: with a Special Look at Sub-Saharan Africa». *International Journal of Educational Development*, 16 (4), pp. 335-346.
- Castells, M. (1996) *The Rise of the Network Society*. Oxford, Blackwell.
- Castro, C. d. M. y Navarro, J. C. (1999) Will the Invisible hand Fix Latin American Private Higher Education? Altbach P.G. (Ed) *Private Prometheus: Private higher education and development in the 21st century*. Westport, Greenwood Press, pp. 51-72.
- Castro, M. H. d. M. (2004) The State and the Market in the Regulation of Higher Education in Brazil, Brock, C. y Schwartzman, S. *The Challenges of Education in Brazil*, (op. cit.), pp. 179-208.
- Oficina Central de Información (1966) *Universities Overseas: The British Contribution*. London, BIS.
- Cuban, L. (2000) *History of Business Influence on Public Schooling in the 20th Century*. Artículo presentado en el Simposio Internacional sobre Economía, Educación y Democracia en Ascona, Suiza, septiembre: Universidad de Zurich, copia.
- Durham, E. R. (2004) Higher Education in Brazil: public and private, Brock, C. y Schwartzman, S. (Eds), (op.cit.), pp 147-178.
- El-Khawas, E. (1998) *Quality Assurance in Higher Education*, Banco Mundial.
- Ertl, H. (2006) Personal communication, Oxford, mayo, copia.
- Ferruolo, S. (1985) *The Origins of the University*. Palo Alto, Stanford University Press.
- Fincher, C. (1996) The Influence of British and German Universities on the Historical Development of American Universities. (Artículo presentado ante el Foro Anual del Foro Europeo para la Investigación Educativa, Trier, pp. 17)
- Franzosa, S.D. (1996) The Evaluation of the Higher Education System of the United States of America. Cowen, R. (Ed) *The Evaluation of Higher Education Systems*, London, Kogan Page, pp. 126-143.
- Gellert, C. (1991) *The Emergence of Three University Models: Institutional and Functional Modifications in European Higher Education*. Luxemburgo, Comisión Europea.
- Green, D. (1994) *What is Quality in Higher Education?* SRHE y Open University Press.
- Harvey, L. (2004) «War of the Worlds: who wins in the battle for quality Supremacy?» *Quality in Higher Education*, 10 (1), pp. 65-71.
- Haskins C.H. (1923) *The Rise of Universities*. New York, Henry Holt.
- HMSO (1912) *Universities in the Overseas Dominions: Special Reports on Educational Subjects*, Vol. 25, Londres.
- Knight, J. (1999) *Quality and Internationalisation in Higher Education*. París, OCDE
- Maasen, P. (1997) «Quality in European Higher Education: recent trends and their historical roots», *European Journal of Education*, 32 (2), pp 111-127.
- Nardi, Paulo (1992) Relations with Authority, Ruegg, W. *A History of the University in Europe*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 77-107.

- Parsons, T. y Platt, G. M. (1973) *The American University*. Howard University Press.
- Pratt, J. and Burgess, T. (1974) *Polytechnics: A Report*. Londres, Pitman.
- Ruegg, W. (1992) (Ed) *A History of the University in Europe*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Scheele, K. (2004) «Licence to Kill: about accreditation issues and James Bond», *Quality in Higher Education*, 10 (3), pp. 285-293.
- Shibata, M (2005) *Japan and Germany under the U.S. Occupation: a Comparative Analysis of the Post-War Education Reform*, New York, Rowman and Littlefield.
- Stirk, S. D. (1946) *German Universities through English Eyes*, Londres, Victor Gollancz.
- Stokes, P. (1983) *The German University - a View of its Reform*. Londres, London Association of Comparative Education.
- Tanaka, M. (2005) *The Cross-Cultural Transfer of educational Concepts: a Comparative Study*. Didcot, Symposium Books.
- Verger, P. (1992) *Patterns*. Ruegg, W. (*op. cit.*), pp. 35-65.
- Vernon, K (2001) «Calling the Tune: British universities and the state 1880 -1914», *History of Education*, 30 (3), pp. 251-27
- Woodhouse, D. (1999) Quality and Quality Assurance, en Knight J. (Ed) (*op. cit.*), pp. 29-41.
- Young, K., et al (1983) *Understanding Accreditation*, Jossey Bass Publishing.
- Zhong Zhou (2005) *A Critical Analysis of Chinese Higher Education in the Context of its Contribution to China's Development*. Tesis doctoral, Universidad de Oxford.