

ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES: SITUACION EN GRAN BRETAÑA

BILL HALLS

Director del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Oxford.

La expansión sin precedentes de la enseñanza superior en Gran Bretaña durante la pasada década se ha debido a dos causas: la necesidad económica de una alta cualificación de la mano de obra y el deseo de alcanzar un mayor grado de justicia social. Así, la universidad ha ensanchado sus puertas debido a que el interés nacional y las aspiraciones individuales han coincidido. La implantación de la segunda enseñanza obligatoria en 1944 estimuló la demanda de la enseñanza superior. La equidad requería que el acceso a aquélla no dependiera sólo de la capacidad económica. El principio de organización que ha determinado los mecanismos para la regulación del ingreso en la enseñanza superior, puede ser descrito como basado en la igualdad de oportunidades en materia educativa. Como se verá, sin embargo, la implantación de estos mecanismos no ha dejado de tener sus dificultades, en parte, por las diversas clases de instituciones implicadas y, en parte, por las discusiones que se han suscitado sobre cuestiones fundamentales.

La gran diversidad de la enseñanza superior en Gran Bretaña ha complicado el problema del ingreso, desde el momento que implica una «unión» o «correspondencia» entre la segunda enseñanza, que es de carácter general, y una variedad de instituciones de enseñanza superior, que ofrecen no sólo cursos de carácter general, sino también de carácter profesional o vocacional. En efecto, existen no menos de cinco tipos de instituciones. Las más importantes de todas siguen siendo las *universidades*, un total de 47, de las cuales 38 están en Inglaterra, ocho en Escocia, una en Gales y dos en Irlanda del Norte. Alguna de las universidades más modernas, que originalmente tenían carácter técnico, han añadido actualmente Facultades de Humanidades y Ciencias Sociales, imitando así a las más antiguas y tradicionales. Los de más reciente aparición son los *politécnicos*. Implantados en 1967, alcanzan en la actualidad un número de 30. Su papel es más directamente funcional que el de las universidades, porque están fundamentalmente dedicados a preparar a los estudiantes con el fin directo de emplearlos en la industria y el comercio. Sin embargo, el principio del «impulso académico» es aquí también aparente: han comenzado a impartir cursos menos orientados a la práctica e inmediata aplicación de los conocimientos; cursos cuyo contenido está más bien orientado a las Ciencias puras e, incluso, a las Humanidades.

A menos que se detenga esta tendencia, los politécnicos se convertirán en universidades de carácter tradicional. En una categoría especial está la «Open University» (o Universidad del Aire, como fue bautizada en principio), que desarrolla su actividad a través de la radio, programas de TV., por correspondencia, o bien en cursos durante las vacaciones, utilizando tutores con horario parcial y consejeros de estudio, sobre una base regional. Esta forma de enseñanza superior a distancia fue originalmente concebida como una institución de «segunda oportunidad» para estudiantes con horario limitado, y edad ya madura. En este momento, la Universidad a distancia está también cambiando, acogiendo grupos de estudiantes de dieciocho años directamente de las escuelas para que estudien bajo sus auspicios; asimismo, está ampliando el objetivo de sus cursos para atraer una mayor clientela. Por último, aparte de algunos *colegios especializados en arte y música* (que no nos concierne examinar en este momento), el otro sector clave de la enseñanza superior es el de la formación de profesorado, que para profesores no graduados, se imparte en los *colleges of education*. De nuevo, estos establecimientos se hallan en proceso de evolución. Hasta ahora, la mayor parte de los que ingresan en ellos han sido reclutados entre los que han terminado la segunda enseñanza y no tratan de graduarse; muchos de éstos (aunque no todos ciertamente) no hubieran sido en ningún caso admitidos por una universidad. Sin embargo, de ser una institución monotécnica, las escuelas de formación de profesorado pueden llegar a ser un politécnico, al reclutar, no sólo futuros profesores no graduados, sino también, personal instruido de profesiones afines, tales como previsión social. Impartirán cursos generales equivalentes a los dos primeros años de enseñanza superior, a fin de conseguir una cualificación que dé derecho a obtener el diploma de enseñanza superior que se asemeja al recientemente creado en Francia (*Diplôme d'études universitaires générales in France*). Estos cursos de dos años podrán ser contabilizados como unidades de crédito para la graduación, que se obtendrá después de un año más de estudios, o bien de prácticas como profesor. En lo que respecta al ingreso, el eslabón que une a la mayoría de las instituciones de enseñanza superior, está constituido por las calificaciones obtenidas al terminar la segunda enseñanza. En función de la clase de institución en la que se desea ingresar, dicha calificación debe sobrepasar un cierto nivel en determinadas materias. Debe ser, por consiguiente, un instrumento muy flexible en el proceso de selección.

Aunque los requisitos mínimos están determinados por los organismos centrales, la responsabilidad final de la admisión está en manos de cada institución individualmente, que normalmente exige un nivel muy por encima del mínimo. Este derecho de selección es una característica particular de las universidades, que operan en base a un privilegio real y son completamente autónomas en materias relativas a programas y grados. Un comité de vicescandilares y directores examina todas las materias que afectan a las universidades, incluyendo los requisitos de ingreso. Dicho comité ha reafirmado recientemente su política de admisiones:

«Hay una consideración incuestionable: la autonomía de cada universidad para determinar los criterios y procedimientos de selección y admisión de los estudiantes. Las universidades deben señalar libremente el conjunto de factores que sirvan para seleccionar a los estudiantes que solicitan el ingreso. Deben tener

en cuenta no sólo la aptitud académica presente. Han de juzgar también la aptitud potencial del candidato y su capacidad para dedicarse a una particular disciplina» (1).

Aunque los politécnicos y las escuelas de formación de profesorado están más sujetos al control público que las universidades, disfrutan también de un alto grado de autonomía en materias académicas. Los politécnicos no conceden sus propios grados, pero preparan para los que adjudica el Consejo Nacional de Concesiones Académicas, un órgano central que también examina los requisitos de Ingreso.

Los requisitos mínimos vienen determinados a través del examen final de segunda enseñanza, que se completa normalmente después de seis años de enseñanza primaria y siete de enseñanza secundaria. El examen es reconocido por el Certificado General de Educación, y su organización es complicada. Su comprensión es, sin embargo, absolutamente esencial para lo que sigue.

Para el ingreso en la universidad, el Certificado General de Educación debe obtenerse por medio de dos niveles: *nivel ordinario* (nivel O), a través de un examen cuando el estudiante tiene alrededor de los dieciséis años, y *nivel avanzado* (nivel A), cuyo examen tiene lugar alrededor de los dieciocho, después de un curso de dos años. A diferencia de lo que ocurre en otros países, el Certificado General de Educación es un examen de «materias», no un «certificado» en sí: los candidatos son libres de escoger las materias a que desean someterse, aunque casi todas las instituciones establecen que los puntos (*passes*) son imprescindibles en determinadas materias. Estas son: inglés, matemáticas, una lengua extranjera y, frecuentemente, una materia científica. Todas ellas representan el mínimo indispensable de conocimientos generales establecido para que el alumno esté en condiciones de ingresar en cualquier rama de la enseñanza superior. Generalmente, sin embargo, se requiere un mínimo de puntos (*passes*) en, por lo menos, cinco materias, de las cuales dos deben ser del nivel A. En la práctica, como se dijo anteriormente, este mínimo es ampliamente rebasado. El alumno que desee ingresar en una universidad, normalmente trata de obtener puntos (*passes*) en tres (a veces cuatro) materias del nivel A, después de tener ya superadas diez materias del nivel O en los dos años anteriores. Las escuelas de formación de profesorado, sin embargo, han admitido ocasionalmente alumnos que no tienen puntos (*passes*) del nivel A, pero sí suficientes del nivel O, para demostrar que su educación general es satisfactoria. Para las universidades, los puntos (*passes*) del nivel A son fundamentales. Dichos puntos (*passes*) están medidos por una escala de cinco puntos que van de la A a la E, y las universidades normalmente insisten en que los *passes* del nivel A sean considerados por encima de los grados meramente satisfactorios (grados E). Oxford, por ejemplo, raramente acepta candidatos que no tienen, al menos, un punto (*pass*) grado A del nivel avanzado.

De este modo, las condiciones mínimas constituyen una cualificación necesaria, pero difícilmente suficiente para la admisión a la (1) enseñanza superior. Las universidades imponen, además, condiciones especiales: pueden exigir una combinación de puntos (*passes*) en materias fijas, en orden al ingreso en una facultad específica, con grados de un valor concreto, que necesariamente han

(1) *Memorandum of the Committee of Vice-Chancellors and Principals*, sometido a la Secretaría de Estado para la Educación y la Ciencia en respuesta al Documento Consultivo del Gobierno, *Equal Opportunities for Men and Women*, March 1974.

de ser obtenidos en determinadas materias del nivel avanzado. Esto es, porque estas materias deben ser la base^o, incluso, ser las mismas que el candidato desee estudiar en la universidad.

A causa de la competencia para la obtención de plazas en una facultad o universidad concreta, se han de tener en cuenta otros criterios que el simple éxito en el examen final de segunda enseñanza. Así, los colegios de Oxford y Cambridge imponen sus propios exámenes de ingreso y entrevista a cada uno de los aspirantes. Por otra parte, todas las universidades reciben datos completos de cada candidato, incluyendo un informe del director de su escuela, y la mayoría entrevistan a los posibles candidatos. Todo este proceso tiene lugar en el último año de la segunda enseñanza, y los ofrecimientos de plazas hechos por las universidades quedan supeditados a los puntos (*passes*) y notas obtenidas en el examen final de junio. Así, no solamente el expediente académico, sino también la personalidad y el carácter son dos importantes factores a tener en cuenta con vistas al éxito futuro de la graduación; las universidades tienen a gala el decir que su propósito no es el negativo de «cribar» candidatos, sino también el positivo de asegurar que ningún alumno sin méritos suficientes se introduzca a través de la red académica.

Para garantizar una completa oportunidad a todos los aspirantes, se ha establecido un *clearing house* central para todas las peticiones de ingreso en las universidades. El Consejo Central de Admisión a las Universidades fue establecido en 1961. Es a este órgano a quien los candidatos deben enviar sus peticiones durante el otoño anterior a su admisión. Les está permitido inicialmente escoger cinco universidades, señalándolas por orden de preferencia. A través de un sistema elaborado con computadoras, la información pasa a las universidades en cuestión. La universidad que el aspirante eligió en primer lugar decide, o bien ofrecerle una plaza, o bien pasar su petición a la universidad elegida en segundo lugar, y así sucesivamente. La admisión está generalmente condicionada a la futura actuación del candidato en el examen final de la segunda enseñanza, que está especificado detalladamente. Por ejemplo, si un candidato es admitido a realizar su graduación en bioquímica, la universidad debe especificar que aquél ha de obtener notas del grado C (o mejores) en tres asignaturas del examen de nivel avanzado en ese verano, es decir, Química, Biología y Matemáticas. En mayo de cada año, todas las admisiones o desestimaciones deben ser notificadas a los candidatos. Esto completa la fase preliminar. Si el candidato ha tenido la suficiente suerte de recibir ofertas por parte de más de dos universidades, debe entonces decidir cuáles son las dos por las que opta y anular su petición en las restantes. Una vez publicados los resultados de su examen a finales de agosto, y comprobado que ha logrado los mínimos exigidos, debe hacer la definitiva elección entre las dos universidades de su preferencia. Si no alcanza los requisitos establecidos por cualquiera de las universidades, su petición entra en un *pull*, junto a la de aquellos aspirantes que no hubieran recibido inicialmente oferta condicional, y «puede» aun optar a una plaza de «cualquiera» de las universidades, que el último día de plazo tengan aún vacante sin cubrir.

Este sistema, aunque muy complicado en sí, da buenos resultados. Introduce un elemento de competencia entre las universidades y los candidatos (nuestro hipotético candidato de bioquímica puede optar condicionalmente a una plaza en una universidad que exige sólo grados D, y a otra en una universidad que exija los grados C). Los candidatos saben de antemano qué es lo que se les exige, y esto actúa como un estímulo para trabajar más intensamente. Se

permite el mayor grado de flexibilidad (es interesante hacer notar que la República Federal Alemana ha adoptado recientemente un sistema de *clearing house* parcial, y que el proyecto de ley de segunda enseñanza en Francia considera, por primera vez, la introducción de un elemento de competencia directa entre universidades y candidatos). En Gran Bretaña el sistema es considerado como un medio de establecer un *numerus clausus*, del modo más equitativo y justo posible.

Esto no significa que el mecanismo total de selección para la enseñanza superior no haya sido objeto de críticas severas. La acusación principal que se formula es que se vuelve en contra de los programas de la segunda enseñanza. Como se recordará, el nivel ordinario del Certificado General de Educación consiste en un examen después de cinco años de segunda enseñanza, y que normalmente alcanza un amplio número de materias. En contraste, el examen del nivel avanzado tiene lugar dos años más tarde, sobre tres o cuatro materias, al final de un curso de gran especialización conocido como el de la «clase sexta» (los dos últimos grados). Es esta concentración en unas pocas materias lo que muchos han atacado. Aunque el curso de la «clase sexta» normalmente contiene otros elementos, estas otras materias no son objeto de examen. Así ambos, escuelas y candidatos, en su ansiedad por obtener las plazas universitarias, se han concentrado indebidamente en aquellas materias que son objeto de examen, y más tomadas en consideración por las universidades en la concesión de plazas. Así, los candidatos dedican dos tercios de sus últimos dos años de escuela a tres, o incluso a veces a sólo dos materias.

El problema de si esta «especialización» en el nivel superior de la segunda enseñanza está justificada o no, se ha planteado a lo largo de quince años y aún no ha sido resuelto. Los partidarios de la especialización argumentan que el «estudio en profundidad» es lo deseable en dicho nivel. Aducen que la brevedad de las carreras universitarias (en Gran Bretaña puede obtenerse una graduación en solo tres años) hace que la concentración en unas pocas materias sea inevitable, ya que los requisitos para graduarse no permiten ningún suspenso. Por otro lado, los partidarios de la «amplitud» en el programa escolar arguyen que los alumnos son forzados demasiado pronto a unos estrechos módulos de estudio. Deben optar, generalmente, por materias localizadas exclusivamente en un campo de conocimiento (Humanidades, Ciencias o Ciencias Sociales). No tienen, pues, posibilidad de ser eclécticos. Se señala que no es razonable que el futuro científico deje a un lado el estudio formal de su lengua madre antes de los dieciocho años para concentrarse en las Matemáticas, Química y Física exclusivamente; o que el futuro experto en Lingüística tuviera sólo inclinación por las Ciencias. La situación se complica por el hecho de que, en la actualidad, la sexta clase no se compone, como en el pasado, sólo de una élite intelectual que estudia para su ingreso en la universidad, sino que también comprende a una mayoría que no seguirá en ningún caso la enseñanza superior. Aunque existen razones sociales para que se enseñe conjuntamente a dos grupos tan dispares, desde el punto de vista organizativo, es totalmente imposible.

Muchas propuestas de compromiso han llegado de fuentes oficiales y no oficiales, a resolver el enojoso problema de la «especialización». La más reciente, que está todavía en consideración, vincula a cada alumno, cualquiera que sea su último destino, al estudio de por lo menos *cinco* materias. Pero la oposición a esta propuesta ha venido no sólo de las universidades tradiciona-

les, sino también de la Junta Nacional de Profesores, que es la más poderosa organización de profesorado. La falta de una autoridad central, capaz de cortar el nudo gordiano, es uno de los precios que ha de pagarse por la libertad de la educación; pero la necesidad de una solución urgente aumenta cada día.

Otra crítica se refiere a la naturaleza y técnicas del examen final de la segunda enseñanza, que establece la selección. Hay una cuestión inicial acerca de si los exámenes son dignos de confianza; la consecución de una alta cota de nivel A, ¿significa realmente que el candidato es de la mejor calidad? Las críticas americanas han señalado que nuestros examinadores están engañándose a sí mismos, a menos que tengan en cuenta los errores estadísticos. Es más, ¿tienen los exámenes validez predictiva? Su función es, después de todo, no sólo atestiguar la satisfactoria finalización de los estudios secundarios, sino también conocer de antemano el potencial académico. Recientes investigaciones, aunque sin concluir, demuestran que los resultados de los exámenes de nivel A, son una precaria predicción de lo que el candidato puede realizar tres años más tarde en sus exámenes para la graduación. En un plano más práctico, los disconformes con los convencionales ensayos-tipo de exámenes se han inclinado por la introducción parcial del llamado *test* «objetivo», pero existe grandes divergencias entre aquellos que aceptan este último como medida válida de competencia intelectual y aquellos que lo rechazan. Se han realizado también experimentos en el uso de *test* de aptitud estudiantil (matemáticos y verbales), según el modelo americano, para dar una indicación previa del potencial académico, pero el uso de estos *tests* no se ha generalizado como instrumento selectivo. La dificultad es, seguramente, la misma que surge en todas partes: establecer unas claras distinciones entre jóvenes muchachos y muchachas de un mismo calibre intelectual, es poco menos que imposible. Sin embargo, se puede conseguir con la competencia establecida para obtener una plaza en la universidad.

Estas dudas, compartidas por todo el mundo, de si puede establecerse un buen sistema selectivo, son realmente preocupantes. Hasta ahora, los requisitos formales de ingreso han actuado como una especie de instrumento de ajuste de la selección. Las universidades han podido regular sus ingresos variando los grados de puntos (*passes*) exigidos en el examen final de segunda enseñanza. Esto ha significado que la altura de la «barrera» pudo ser aumentada o disminuida a voluntad. El hecho de que exista esta «barrera» (y que quizá sea mayor que en otros países, donde la posesión de un certificado final de segunda enseñanza supone el ingreso automático en la Universidad), significa desde el punto de vista británico, que la preselección es más justa y menos costosa que el proceso de «arrepentimiento» que surge durante la carrera universitaria. Otros países han adoptado un diferente punto de vista. En un intento plausible de mantener abierta la puerta durante un mayor período de tiempo, los franceses, por ejemplo, han aplicado una política de «ingreso libre». Han duplicado el número de estudiantes universitarios, pero tan sólo han conseguido el mismo número de graduados que Gran Bretaña. Los americanos, quizá en una posición mejor que Gran Bretaña, han adoptado una política similar con los estudiantes que terminan la segunda enseñanza. Así, ambos países creen en la necesidad de dar a un mayor número de estudiantes la oportunidad de ver cómo se desenvuelven en la enseñanza superior. Los argumentos, a favor y en contra, están equilibrados. Los británicos, en su totalidad, han preferido notificar al candidato que no ha alcanzado los mínimos requeridos, que al menos, por el momento, ha llegado a su «techo» intelectual, y debería conse-

guir un empleo, o bien alguna de las variantes menos solicitadas de educación postsecundaria (de las que incidentalmente no hay escasez en Inglaterra). Cualquier solución que se adopte depende de hasta dónde, en un contexto cultural dado, pueda extenderse el principio de justicia e igualdad de oportunidades.

Existen en este momento leves indicios de que el rápido crecimiento en la enseñanza superior en Gran Bretaña ha descendido temporalmente. En 1973, y por primera vez en diez años, el número de peticiones de ingreso en la universidad disminuyó ligeramente en un uno por ciento. Anteriormente el crecimiento había sido constante: en los últimos diez años la proporción admitida en las universidades se ha duplicado hasta incluir un 10 por 100 del grupo de edad correspondiente. De los 124.634 aspirantes en 1973, 61.963, algo menos del 50 por 100, fueron admitidos. De los aspirantes rechazados, sólo 6.559, entre los que alcanzaron el nivel de calificación apropiada, no fueron admitidos. Muchos de ellos, sin duda, volverán a presentar su petición en el presente año (2). Pero, por primera vez desde el informe Robbins sobre enseñanza superior (3), publicado en 1963, el número de plazas disponibles en la universidad «superó» ligeramente el número de candidatos con la cualificación requerida. El nivel medio de candidatos para plazas en Derecho, Medicina e Inglés fue muy alto. En cambio, las plazas sin cubrir reflejaron el bajo nivel de los candidatos en Ingeniería, Ciencias y Lengua Moderna.

Desde el informe Robbins, los sucesivos gobiernos han apoyado la política de admisiones que en aquél se defendía, esto es, que de entre la «demanda social» se permitiera ingresar en la enseñanza superior a todos aquellos que estuvieran mínimamente cualificados y desearan acudir a ella. Sustenta este principio el hecho de que las universidades han sido indebidamente exigentes, si bien esto es menos cierto en las facultades de Ciencias que en las de Letras. Lo que es evidente es que, manteniendo la barrera del ingreso a la universidad, las tasas de abandonos han sido reducidas al mínimo.

Pero también elimina a un gran número marginal de aspirantes que pueden obtener el beneficio de la enseñanza superior. Si las tasas de la graduación superior deben mejorarse, es evidente que la política de admisión debe ser más flexible (4). Debe extenderse la oportunidad a un mayor número de candidatos, incluso a riesgo de un mayor número de suspensos (actualmente la tasa de suspensos es muy baja).

Esta libertad de las universidades de admitir aquellos que quieren estudiar en un campo determinado ha producido también choques en la política de planificación. Aunque el Gobierno, a través de un órgano intermedio conocido como Comité de Concesiones Universitarias, tiene algún control sobre el establecimiento de nuevos cursos en las universidades, no puede controlar el número de ingresos en aquellos que ya están en marcha, y sólo con dificultad «frustra» el número de los que ya están perdiendo popularidad. Esto significa que cualquier proyección de cifras de enseñanza superior, para conocer las necesidades del mercado de trabajo, es asimismo difícil. La planificación, por tanto, sólo puede ser indicativa y nunca vinculante. (Se puede argumentar en

(2) *Eleventh Annual Report of the Universities Central Council on Admissions (UCCA)*, publicado en marzo de 1974.

(3) *Report of the Committee on Higher Education appointed by the Prime Minister*, London, Her Majesty's Stationery Office, 1963 (The Robbins Report). Este Informe ha constituido la base de la planificación de la Educación Superior en Gran Bretaña en la pasada década.

(4) Cf. E. Cox, «Put the pessimism of UCCA into perspective», *Times Higher Education Supplement*, marzo 15, 1974.

cualquier caso que la planificación de recursos humanos presupone más la utilización de la bola de cristal que una predicción racional de las necesidades de empleo.) Aunque la autonomía universitaria está con ellos salvaguardada, existe otra cara de la moneda. Los que ingresan en la enseñanza superior están con frecuencia mal informados sobre las perspectivas de empleo que les aguardan al final de su carrera. Cuando podían abandonar su carrera para enseñar en escuelas de segunda enseñanza (como muchos hicieron), no existía problema. Pero una vez superada la escasez de profesores de secundaria, han de tener mucho cuidado en escoger la enseñanza superior apropiada para su futura carrera.

En el presente, esta elección alcanza tan sólo al 15 por 100 del grupo de edad de enseñanza superior. Para 1981 está previsto que esta proporción aumentará hasta un 21 por 100. En función de la definición que uno dé sobre las élites académicas, nos estaremos moviendo hacia la enseñanza superior de masas. Por usar una metáfora escocesa, ¿significará que «aguaremos el whisky»? ¿Será posible mantener las fuertes condiciones de ingreso y al mismo tiempo incrementar el número de admitidos? Ya hay quien afirma que en la época de la preguerra, cuando el número de aspirantes era escaso, las condiciones de ingreso eran más duras. Los pesimistas repiten una famosa frase que se ha extendido por las universidades, «más será peor», pronunciada por Kingsley Amis, el notable novelista inglés y antiguo titulado universitario. ¿No ocurrirá que al introducir en el ámbito universitario una demanda menos intelectual y un mayor número de cursos de orientación práctica (como los de enfermeras o bibliotecarios), la altura de la barrera de ingresos deberá descender? Estas son algunas de las desconfiadas voces. Existe el miedo de que esto suponga una degradación de las calificaciones y se llegue a una situación donde la enseñanza superior sea un amable eufemismo de cualquiera de las formas de educación postsecundaria, como realmente ocurre ya en algunas partes del mundo. La tradición europea ha concebido la enseñanza superior en diferentes términos. Una tal devaluación de grados puede traer también rivalidades entre las instituciones, como aquellas que ocasionalmente se establecieron entre las universidades y politécnicos. Parece que el mantenimiento uniforme de fuertes condiciones de ingreso es un requisito *sine qua non* para no devaluar algo más: instituciones, cursos o títulos.

Por otro lado, puede apuntarse que el incremento, tanto de la educación permanente como de la recurrente, debe influir precisamente en las condiciones de los aspirantes. Ha sido siempre posible, para una minoría de estudiantes «maduros», obtener el ingreso en la universidad británica sin cumplir los requisitos formales de entrada (uno o dos de los más destacados dirigentes sindicalistas ingleses ha obtenido la graduación en Oxford por este sistema). Los departamentos extramuros de las universidades han actuado también como agencias de promoción social a este respecto. Es más, determinados estudiantes han podido estudiar para la obtención de un título por la universidad de Londres a través de clases nocturnas. Estos han sido aspectos beneficiosos del sistema universitario británico. Actualmente el proceso ha dado un paso adelante. La Open University, por ejemplo, no establece requisitos formales para el ingreso. El sistema de horario parcial, junto al de horario completo, opera ya en los politécnicos: en noviembre de 1973, 47.683 estudiantes se matricularon por este medio. Ha habido también un aumento en los cursos *sandwich*, que alternan los turnos del trabajo con períodos de dedicación total al

estudio. En el presente, 18.079 estudiantes están siguiendo este método (5). A medida que las fórmulas alternativas para cursos convencionales son más populares, y las posibilidades de la educación recurrente crezcan, los requisitos de ingreso serán menos duros (aunque debe sorprender el hecho de que esto no haya sucedido todavía). Sería ridículo esperar que una persona que ha trabajado durante su vida como un químico industrial no graduado, pero que ahora desea obtener un título en química, tenga que volver a aprender los rudimentos de una lengua extranjera con el fin de cumplir uno de los requisitos formales de ingreso en la enseñanza superior. Debe preverse otra consecuencia más: desde el momento en que todo tipo de educación haya de tender a concentrarse en los primeros años de la vida, los programas de segunda enseñanza deberían ser menos exigentes. Aunque todos estos avances representan un indudable paso en la consecución de la igualdad de oportunidades y la justicia social, es preciso tener cuidado de que no se menoscaben las normas establecidas.

La igualdad de acceso exige una igualdad entre los diferentes tipos de escuelas. En el momento presente esto no está asegurado. La distribución de plazas en la universidad, entre candidatos procedentes del sector público y los procedentes del sector privado o semiprivado, se inclina a favor de los que provienen de este último, como muestra la siguiente (6) tabla:

DISTRIBUCION DE ALUMNOS QUE TERMINARON LA SEGUNDA ENSEÑANZA DURANTE EL CURSO ACADEMICO 1970-1971

(Porcentaje de alumnos procedentes de la segunda enseñanza)

DESTINO	Sector público	Sector privado y semiprivado
Universidades:		
Oxford y Cambridge	0,3	0,7
Londres	0,6	0,7
Otras	3,8	4,7
<i>Total (universidades)</i>	4,7	6,1
Escuelas de Formación de Profesorado	3,0	3,2
Politécnicos	1,6	1,8
Otra educación avanzada a tiempo completo	9,6	10,7
Empleos	81,1	78,2
<i>Total (todos los destinos)</i>	100,0	100,0

La tabla muestra que, en cada esfera de enseñanza superior, el sector privado de la enseñanza secundaria obtuvo más plazas que el sector público. Esta desproporción es más acusada en el ingreso en las universidades. Considerando la pequeña extensión del sector privado de segunda enseñanza en Gran Bretaña, el hecho es sorprendente. Las razones de estos desajustes nos llevarían más allá que lo que este trabajo pretende, pero hay una que debe

(5) *Statistics on Polytechnics*: Committee of Directors of Polytechnics 1974.

(6) Table adapted from *Statistics of Education*, vol. 2, p. 5, London, 1972, publicado por el Departamento de Educación y Ciencia.

ser desechada inmediatamente: no se debe al hecho de que los padres de los alumnos procedentes del sector público no puedan pagar la enseñanza superior. La enseñanza superior en Gran Bretaña es económicamente posible para cualquiera que posea la necesaria cualificación y capacidad. Todos los derechos son pagados por el Estado y, como suplemento, los estudiantes reciben una ayuda de hasta 420 libras al año, según los medios personales, con el fin de mantenerlos durante su período de estudios.

Otra fuente de desigualdad en el pasado ha sido la pequeña proporción de mujeres que llegaban a la enseñanza superior. En el momento actual, siguen aún en minoría en las universidades (7). En 1972, las mujeres supusieron el 34,5 por 100 del número total de estudiantes admitidos. Verdaderamente, aunque existen pequeñas variaciones de una facultad a otra, el porcentaje de mujeres que han visto aceptadas sus peticiones de entrada en la universidad es mayor que el de los hombres. Así, pues, es más bien el retraimiento a solicitar su ingreso, que la discriminación por razones de sexo, lo que determina su menor número. En alguna forma esto tiende a mantenerse. En las materias científicas, la situación puede, en cierto modo, imputarse a las escuelas. Las escuelas femeninas (no todas las escuelas británicas tienen adoptada la coeducación) carecen de medios para la enseñanza de las ciencias, en particular laboratorios y profesorado cualificado. Así, si son pocas las mujeres que estudian ciencias, aún son menos las preparadas para poder enseñar más tarde en las escuelas. Ya ciertas consideraciones de la política pública tienen en cuenta esta enojosa cuestión. Hasta hace poco, las Facultades de Medicina, teniendo en cuenta los costes astronómicos de la preparación de doctores, y de las carreras más cortas con gran porcentaje de mujeres, tendieron a restringir indebidamente el número de ingresos a los estudios de Medicina. En 1967, la proporción de mujeres admitidas a las facultades médicas fue sólo del 24,5 por 100. En 1972, esta situación cambió considerablemente, aumentando la proporción a un 31,7 por 100. Sin embargo, Gran Bretaña ha conseguido realmente ponerse por delante, en cuanto a igualdad numérica entre hombres y mujeres, de las universidades americanas y equipararse a las francesas.

En el fondo, sin embargo, es justo señalar que el acceso a la enseñanza superior y el incremento de oportunidades de educación han ido a la par. Hasta donde es posible, los caminos que conducen, a través de la enseñanza superior, a aquellos trabajos considerados socialmente más apetecibles, han sido considerablemente ampliados durante la pasada década. El objetivo de todos los procedimientos y de los cambios realizados ha sido proporcionar una carrera a los capacitados, independientemente de su clase social. El libro de Christopher Jencks (7), que ha promovido más polémicas a este lado del Atlántico que en América misma, donde fue publicado, ha demostrado que la igualdad de oportunidades en la educación no produce necesariamente una mayor igualdad social. Pero, al menos, es un paso preliminar esencial. Es a la consecución de esta meta de justicia social hacia donde Gran Bretaña, como todas las demás naciones de Europa, dirige sus mayores esfuerzos.

(7) Cf. Jencks, *Inequality: A reassessment of the affect of family and schooling in America*, New York, 1972.