



ISSN 2260-1651

ISSN en ligne 2260-4987

## Educación superior y educación comparada: tensiones y complementariedad entre dos campos de estudio

**Claudio Suasnábar**

Universidad Nacional de La Plata  
IdIHCS-CONICET, Argentine  
csuasnabar@gmail.com

Reçu le 15-10-2016 / Évalué le 11-11-2016/ Accepté le 18-04-2017

### **Enseignement supérieur et éducation comparée : tensions et complémentarité entre deux domaines d'études**

#### **Résumé**

Au cours des deux dernières décennies, la globalisation s'est consolidée en tant qu'élément central du panorama global ayant un impact sur les transformations des systèmes d'enseignement supérieur et sur les orientations politiques à l'égard du secteur. En ce sens, l'article analyse les principales caractéristiques de deux domaines d'études : l'enseignement supérieur et l'éducation comparée, qui convergent dans l'étude des changements récents dans les universités et les instituts supérieurs. L'ouvrage explore l'origine de chaque champ, les perspectives théoriques dominantes et les débats en cours, à partir d'une revue bibliographique. Le texte est organisé en deux sections consacrées à chaque domaine d'études et une conclusion sur les liens entre eux.

**Mots-clés** : Education comparée, Enseignement supérieur, Université, Politiques d'enseignement supérieur

#### **Resumen**

En las dos últimas décadas se ha consolidado la globalización como un rasgo central en el panorama mundial que impacta en las transformaciones de los sistemas de educación superior y en las orientaciones de política hacia el sector. En ese sentido, el artículo analiza las principales características de dos campos de estudios: educación superior y educación comparada, que convergen en la indagación en los cambios recientes en universidad e institutos superiores. El trabajo explora el origen de cada campo, las perspectivas teóricas dominantes y los debates actuales, a partir de una revisión bibliográfica. El texto está organizado en dos secciones dedicadas a cada campo de estudio y una conclusión sobre los vínculos entre ambos.

**Palabras clave**: Educación Comparada, Educación Superior, Universidad, Políticas de educación superior

## Higher education and comparative education: tensions and complementarity between two fields of study

### Abstract

In the last two decades, globalization has become consolidated as a central feature in the global panorama that impacts on the transformations of higher education systems and on policy orientations towards the sector. In this sense, the article analyzes the main characteristics of two fields of study: higher education and comparative education, which converge in the investigation of recent changes in university and higher institutes. The work explores the origin of each field, the dominant theoretical perspectives and current debates, based on a bibliographic review. The text is organized into two sections devoted to each field of study and a conclusion about the links between them.

**Keywords:** Comparative Education, Higher Education, University, Higher Education Policy

### Introducción

En las dos últimas décadas que articulan el fin de siglo XX y los comienzos del XXI se ha consolidado la globalización como un rasgo central en el panorama mundial, el cual no solo tiene un impacto en las relaciones económicas y políticas entre los países sino más profundamente, en las formas de entender y explicar los cambios y transformaciones culturales y sociales. Aunque todavía es motivo de discusión la propia definición de la globalización como proceso, lo cierto es que la creciente interconexión y velocidad de los flujos materiales y simbólicos entre países conlleva también un cambio conceptual que abarca al conjunto de las ciencias sociales.

En este contexto, la educación como disciplina no es una excepción y dos ejemplos permiten ilustrar el impacto de estos cambios en lo político y en lo conceptual. La difusión de los resultados de las pruebas PISA (Programme for International Students Assessment) impulsadas por la OCDE constituyen un evento mundial que cada vez más organiza la agenda del debate educativo cuya eficacia radica en la comparación de los sistemas educativos nacionales y sus logros en términos de calidad de los aprendizajes. Con igual suceso, la difusión de variados rankings de universidades tales como el elaborado por el suplemento educativo del diario Times (Higher Education World University Rankings) o el de la Universidad Jiao Tong de Shanghai (China), los cuales han disparado un debate no solo respecto del nuevo perfil y funciones de la universidad contemporánea sino también se materializa en cambios en las políticas de las instituciones y países. Ambos ejemplos dan cuenta del

carácter performativo que tiene estas comparaciones internacionales en la medida que tienden a legitimar ciertos “modelos de referencia” para el diseño de reformas.

Desde el punto de vista conceptual, estas tendencias sustentadas en la lógica de “estandarización” y “jerarquización”, plantean un desafío particular para la educación como disciplina y en particular para el campo de estudios de la educación superior y de la educación comparada. Por ello, no es casual, que al calor de estas tendencias, la creciente inclusión de contenidos, materias y seminarios en la formación de grado y post-grado referidos a estos temas expresa no solo la preocupación por el impacto de estos dispositivos sino también la necesidad de profundizar en los debates teóricos y las herramientas conceptuales para el análisis.

En buena medida, estas preocupaciones son las que orientan los objetivos y contenidos del seminario “*Políticas educativas y educación superior comparada*” que, con carácter de optativo, se oferta como parte del trayecto de formación en la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. De tal manera, el conjunto de problemáticas que propone el seminario giran alrededor de dos campos de estudios: educación superior y educación comparada que se cruzan y superponen.

En este sentido, y dado que buena parte de estos debates circulan en publicaciones extranjeras y/o en otros idiomas, nuestra contribución al presente volumen intenta desarrollar de manera acotada las principales características de estos campos (origen, perspectivas teóricas y debates actuales) que, si bien resultan complementarios, dicha vinculación no está exenta de tensiones. Pensado más como un material de apoyo para las clases, el texto que sigue se organiza en dos secciones dedicadas a cada campo de estudio y una conclusión que presenta los vínculos entre ambos y algunas consecuencias.

### **La educación comparada como campo de estudio: etapas de su institucionalización y debates actuales**

Quizás uno de los rasgos distintivos de la educación comparada sea el hecho que su institucionalización académica no puede desvincularse del propio proceso de constitución de la educación como campo de conocimiento<sup>1</sup>. De tal modo, el origen de la educación comparada está marcado por las tensiones entre la conformación de un campo científico y las demandas del campo profesional que, como veremos, se pone de manifiesto en un discurso que oscilará entre la voluntad de reformar la educación y la reflexión teórica.

Ciertamente, este rasgo no es exclusivo de la educación sino de los nuevos campos de conocimiento que acompañan el desarrollo y expansión de los Estados Nacionales modernos. Como las ciencias sociales, la educación, y en particular la educación comparada, nacen como una parte de un movimiento de reforma social que se presenta como explicación de realidad, y a la vez, como forma de intervención/transformación de la misma (Wagner, Weiss, Witrock y Wollman, 1999).

Influenciadas por las ciencias naturales, no es casual, que la comparación haya integrado el repertorio metodológico de estos campos de conocimiento, lo cual resulta claramente perceptible en los desarrollos de George de Cuvier para la Anatomía, de Anselm von Feuerbach para el derecho, de Wilhelm von Humboldt para la antropología o de Emile Durkheim para la sociología. En todos ellos, el método comparativo se vuelve sinónimo de conocimiento científico.

En 1817 aparece publicado *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'Education comparée* escrito por Marc-Antoine Jullien de Paris que postula un verdadero programa para “una ciencia comparada de la educación”, texto que en un mismo movimiento funda la educación y la educación comparada. Jullien consideraba que la educación como las otras ciencias, se componen de hechos y observaciones, los cuales era necesario recolectar y sistematizar en cuadros que permitieran compararlos y deducir los principios y reglas que los determinan. Esta concepción positivista del conocimiento fue solidaria con visión iluminista de la educación ya que consideraba la expansión de la instrucción pública como un medio de progreso social de las naciones y para la generación de ciudadanos esclarecidos y patriotas (Kaloyiannaki y Kazamias, 2012).

Este proyecto precursor de una ciencia de la educación comparada esbozado por Jullien de Paris no sería continuado ni profundizado por la generación siguiente de intelectuales-educadores de la segunda mitad del siglo XIX. Este período se caracterizará por la producción de informes en el marco de “misiones al extranjero” que realizarán, entre otros, el francés Victor Cousin que viajará por Prusia para estudiar el sistema educativo y los norteamericanos Horace Mann y Henry Barnard quienes también estudiarán con detenimiento las distintas experiencias educativas europeas. A diferencia del proyecto proto-científico de Jullien, la mirada que anima esta segunda generación es más pragmática porque se orienta hacia la búsqueda en el extranjero de enseñanzas útiles y factibles de ser aplicadas en cada país. Por tal razón, los informes y relatorios que elaboraran tendrán un carácter menos sistemático y más fundado en observaciones e impresiones que mezclarán consideraciones culturales y valoraciones morales sobre la educación y los sistemas educativos de los países visitados. En este caso la comparación se vuelve un argumento legitimador de las propuestas de reforma, las cuales se justifican por referencia a las bondades de la experiencia del extranjero (Nóvoa, 2009).

Como parte de esta generación pueden ubicarse al uruguayo José Pedro Varela, al venezolano Andrés Bello, y por supuesto a Domingo Faustino Sarmiento cuyo libro *Educación Popular* producto de sus viajes por Europa y Estados Unidos tendrá una influencia notable en el escenario educativo latinoamericano de fines del siglo XIX. Ciertamente es que la frontera entre “aprender del otro” y la “copia o trasplante de lo extranjero” no estaba claramente definida tal como lo indica la experiencia del propio Sarmiento cuando fue Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Las primeras décadas del siglo XX marcan el inicio de una tercera etapa en la evolución de la educación comparada como campo de conocimiento que, por un lado, articula el amplio movimiento de la Escuela Nueva y las primeras críticas hacia la escuela, y por otro, el surgimiento de las primeras formas de cooperación internacional como la creación del Buro Internacional de Educación en 1925, antecedente de la UNESCO que hacia 1933 comenzará a sistematizar estadísticas e información sobre los sistemas educativos. Esta línea de trabajo tendrá una influencia fundamental en el marco conceptual que irá adoptando el campo de la educación comparada, por cuanto la definición de indicadores escolares expresase no solo una visión eurocéntrica sino también legitimaran la jerarquía entre países atrasados o subdesarrollados y desarrollados. Como señala Kasamias (2012) durante estos mismos años existieron voces disonantes como las de Michael Sadler, Issac Kandel y Nicholas Hans que plantearon un tipo de comparativismo histórico-filosófico que, si bien compartían la mirada eurocéntrica, avanzaron en explicaciones menos lineales basadas en el peso de las ideas y tradiciones nacionales.

A partir de los años 1950, concluida la Segunda Guerra mundial, se inicia una cuarta etapa que se caracterizará por resurgimiento del programa científico de la educación comparada bajo la forma de un renovado positivismo que plantearan las teorías de la modernización y la sociología estructural-funcionalista. Distintas tendencias convergen en este movimiento conceptual: por un lado, la expansión de nuevos organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial que se suman a la UNESCO, los cuales se tornaran espacios esenciales para la formulación de políticas educativas, y en particular para el tercer mundo. Y por otro, se internacionaliza la reflexión educativa, en parte como resultado de la tarea de los organismos internacionales, pero también por la organización de una comunidad científica a partir de la creación de asociaciones internacionales como la Comparative and International Educational Society en 1956 y la Comparative Educational Society in Europe en 1961, las cuales comenzarán a editar regularmente publicaciones especializadas del campo.

Las décadas del 1960 y 1970 estarán marcadas por el auge y declinación del discurso de los organismos internacionales producto del dispar éxito de las políticas y reformas impulsadas, hecho que también tendrá su correlato en el campo académico en el cuestionamiento en lo teórico al positivismo y los análisis cuantitativos, y en la práctica al discurso tecnocrático. Asimismo, en estos años se opera una toma de conciencia que va más allá de las críticas, que se expresa en el reconocimiento de los vacíos y limitaciones de la educación comparada y la necesidad de una profunda revisión conceptual. Una buena síntesis de este estado del campo es el libro *New Approaches to comparative education* de Philip Altbach y Gail Kelly editado en 1982 (publicado en español en 1992) que compila los principales trabajos de la *Comparative Education Review*, los cuales delimitan los núcleos fundamentales que constituyen estos nuevos enfoques. Dichas cuestiones pueden resumirse en el rechazo a la idea de Estado-Nación como unidad de análisis, en la necesidad de superar los modelos analíticos input-output, así como la utilización exclusiva de la cuantificación, y en el cuestionamiento al estructural funcionalismo como teoría de referencia.

Los años posteriores estarán signados por una búsqueda de respuestas a estos cuestionamientos que tomarán forma en una pluralidad de enfoques que convive con la persistencia de las miradas tradicionales. Ambos aspectos contribuirán a acentuar un clima intelectual de crisis de la disciplina, ahora profundizado por el pensamiento posmoderno. Así, junto a los cuestionamientos antes señalados, se sumará las críticas a la ideología del progreso y la noción de ciencia, nociones que están instaladas desde los orígenes de la educación comparada.

Con todo, y tal como señalamos al inicio, en las dos últimas décadas comienza un renovado interés por los estudios comparados como una de las tantas consecuencias de los procesos de globalización. Como señalan Nóvoa y Yrív-Marsal (2003), después de una etapa de relativo ostracismo, la perspectiva comparada como método de investigación y marco de análisis viene adquiriendo una renovada popularidad que se manifiesta en una creciente producción académica que no ha estado desligada de un debate teórico-metodológico sobre sus usos y posibilidades. Dichas discusiones en el campo de la educación comparada se manifiestan en al menos tres grandes posiciones teóricas alrededor de la caracterización y sentido de los procesos de internacionalización/globalización.

Así, para la llamada corriente neo-institucionalista representada por Francisco Ramírez, John Meyer y otros (2010) conocidos también como la escuela de Stanford, la creciente influencia de las dinámicas supranacionales se explica predominantemente por la emergencia de una sociedad mundial basada en patrones culturales comunes. Una segunda posición, la conforman las teorías críticas sobre el sistema

mundial capitalista que abrevan en el neo-marxismo (Dale, 2002) para las cuales la dinámica de la globalización responde primordialmente a la hegemonía política y económica de las fuerzas capitalistas y de los países centrales. Y por último, una tercer postura representada por Schriewer y otros investigadores europeos (2011) que, si bien reconocen el peso de las tendencias apuntadas por las teorías neo-institucionalistas y críticas, también señalan que otro rasgo de la época lo constituye la creciente interdependencia entre los Estados nacionales (“redes de interrelación”) que se expresan en las especificidades socio-históricas y culturales nacionales (“indigenización”, “hibridación”) que, según los estudios comparados, se revelan menos uniformes y homogéneos (Caruso y Tenorth, 2011).

Si bien estas grandes corrientes de análisis expresan los principales desarrollos y avances de la disciplina, desde el punto de vista cuantitativo no resultan representativas de la producción académica global. Así, un balance provisorio de esta masa de trabajos nos muestra que los estudios e investigaciones con sede universitaria parecen oscilar entre la exploración de tendencias globales y su impacto en la estandarización en diferentes países (por ej: la influencia de los organismos internacionales) y el estudio de “casos nacionales” que indagan sobre la particular influencia de los procesos de internacionalización y globalización en contextos locales (por ej: las reformas educativas). Contrastando con el reducido volumen de los trabajos universitarios, resulta notable la productividad de los organismos internacionales que combinan la elaboración de informes sobre la situación educativa mundial y regional (estadísticas, diagnósticos y tendencias) y decálogos de recomendaciones de política. Estos trabajos a la luz de los debates del campo difícilmente pueden inscribirse dentro de una perspectiva comparada no solo porque en general no explicitan opciones teóricas sino por el fuerte carácter prescriptivo-normativo de sus análisis.

No escapa a esta tendencia la producción académica en América Latina donde el campo de estudios de la educación comparada tiene un desarrollo relativamente reciente. En este sentido, podemos decir que los estudios desde esta perspectiva todavía son escasos; algunos trabajos, si bien se plantean explícitamente como una reflexión comparada, en rigor no avanzan más allá de la descripción de situaciones nacionales (Fernandez Lamarra y otros, 2005). No obstante, son numerosos los libros, compilaciones o dossier de revistas editadas en la región que reúnen especialistas e investigadores de diferentes países alrededor de un foco temático como pueden ser las reformas educativas o las reformas de la educación superior. Estas publicaciones han permitido generar un conocimiento respecto de los procesos nacionales, y a la vez, identificar la continuidad y presencia de ciertos núcleos o ejes en las políticas educativas que se repiten en todos los países. Pese a su importancia, estos trabajos

no han avanzado en una reflexión colectiva en primer lugar porque tampoco han sido sus objetivos sino más bien el de difundir en públicos más amplios los sentidos de los procesos de reforma.

Retomando una mirada amplia podemos señalar que este resurgimiento de la educación comparada se ha beneficiado del rico e intenso debate teórico sobre la comparación en ciencias sociales, hecho que se manifiesta en cierto consenso respecto de lo que significa comparar y de los usos de la comparación como forma de conocimiento. Como señala el especialista español Miguel Pereyra (1990), la educación comparada no consiste solamente en describir sino en explicar, cuestión que implica en primer lugar una toma de distancia de la idea de comparación (básicamente funcionalista) que como señalamos dominó las décadas por impulso de los organismos internacionales que se presentaba como la forma de comparación más realista y rigurosa. En segundo lugar, y estrechamente ligado a lo anterior, la idea de que no existe comparación posible sin una teoría explicativa. La ausencia de bases teóricas de la comparación condena a la realización de estudios y trabajos meramente descriptivos, sin un análisis exhaustivo de qué y por qué se comparan ciertos aspectos o realidades<sup>2</sup>. Y en tercer lugar, la idea del vínculo estrecho entre historia y comparación, o dicho en otros términos, la necesidad de historizar todo estudio comparativo. La ausencia de la historia en la comparación implica una fuerte limitación por cuanto impide la reconstrucción de tramas socio-históricas y educativas que permiten arribar a explicaciones e interpretaciones multi-causales y dinámicas (Schriewer, 1990 y 2002). En esta dirección es donde esta renovación del análisis comparativo se aleja de aquella otra lógica homogeneizadora y reduccionista, superando el carácter meramente descriptivo<sup>3</sup>.

### **El campo de estudios de la educación superior: orígenes, dinámicas internas y perspectivas teóricas**

Los estudios de la universidad en el mundo tienen una historia más reciente que el de la educación comparada ya que surgen con posterioridad a la Segunda Guerra mundial como parte del proceso de masificación de la educación secundaria y terciaria (Neave, 2001). Hasta dichos años, los estudios superiores avanzados en Europa y Estados Unidos estaban centrados exclusivamente en la universidad que tenía un fuerte carácter elitista, lo cual se correspondía con una estructura fuertemente diferenciada de los sistemas educativos. Así, el nivel medio comprendía dos circuitos: uno académico representado por las *Grammar Schools* en Inglaterra, el *Gymnasium* en Alemania o el *Liceo* en Francia que preparaban para la universidad, y otro claramente orientado a la formación profesional para la inserción temprana al mundo del trabajo. En este esquema, la población escolar se distribuía por medio de exámenes de Estado que se realizaba entre los 10 y 11 años.

La consolidación del Estado de Bienestar generó nuevas expectativas de ascenso y movilidad social por lo cual esta modalidad de “selección temprana” recibió numerosas críticas. Como respuesta a esta situación durante la década de 1960 se desarrollaron las llamadas reformas educativas “comprehensivas” que, sin modificar la estructura de los sistemas, introdujeron una serie de instituciones de nivel secundario no selectivas sobre la base de curriculums integrados (mezcla de académico y vocacional), las cuales permitieron la masificación del nivel medio (Fernández Enguita y Levin, 1989).

Ciertamente, este aumento de la matrícula generó una mayor presión social por el acceso a la universidad planteando el desafío de cómo expandir este nivel sin modificar la lógica selectiva y la excelencia académica que gozaban aquel núcleo de instituciones universitarias tradicionales. En buena medida, la noción de educación superior (higher education) condensa las diferentes estrategias que seguirán los países centrales para dar respuesta al dilema entre expansión educativa y selección académica. Así, la educación superior aludirá a un conjunto de instituciones con funciones específicas (diferenciación institucional) y con modalidades de enseñanza, duración y titulaciones también diferentes (diversificación de la oferta académica). De tal forma, la expansión de la educación superior como estrategia de política supuso una ampliación de las oportunidades de acceso en distintas instituciones, sin por ello modificar el carácter selectivo de las universitarias tradicionales.

Según la configuración histórica de los sistemas educativos y de las universidades en cada país marcarán los rasgos específicos que adoptará la educación superior. En Estados Unidos, la flexibilidad de la educación superior se manifestará en el carácter completo o incompleto de las universidades, esto es, que pueden o no incluir high school (escuelas preparatorias), colleges (ciclo de pre-grado universitario) y graduate school (el ciclo de grado conducente a la maestría y doctorado). Pero quizás el rasgo distintivo de la educación superior norteamericana sean los llamados “community college” que asumirán múltiples funciones dictando los primeros dos o tres años del college.

En Francia junto a la diferenciación histórica entre Grandes Escuelas y Universidades se crearán los Institutos Universitarios Tecnológicos que sobre una estructura regional brindan títulos de técnicos superiores en diferentes áreas de conocimiento. En Gran Bretaña por su parte, se estructurará en un “sistema binario” de universidades tradicionales e Institutos Politécnicos que no gozarán de autonomía hasta la década de 1990 cuando en el marco de las reformas neoliberales del thatcherismo muchas de estas instituciones se convertirán en universidades (Teichler, 2009 y Clark, 1997).

Estas distintas estrategias de política implementadas por los países centrales supusieron una demanda de conocimiento específico no solo respecto de la universidad sino también de las nuevas instituciones y las demandas sociales que buscaban dar respuesta. De tal manera, el surgimiento de un campo de estudios de la educación superior está estrechamente vinculado por un lado, al diseño, implementación y evaluación de políticas gubernamentales, y por otro, a las formas de institucionalización académica que adoptará en cada país. Esta doble vía de desarrollo del campo tendrá como consecuencia la permanente tensión en un tipo de conocimiento orientado a la política y otro más académico orientado desde preocupaciones cognitivas derivadas de la agenda de investigación propia del campo universitario.

Al respecto, García Guadilla (siguiendo a El-Khawas, 2000) y Teichler (1996) señalan la complejidad que introducen los distintos actores que participan en la producción de conocimientos en el campo. Así, para Teichler los dos principales actores en el campo de la investigadoras son los académicos y los *practitioners*, los cuales en su opinión contribuyen a introducir aún más variedad en este campo pues: a) está muy ligado a la resolución de problemas, b) existe una distinción borrosa entre investigadores y “practitioners”, c) se observa una incompletud sistemática en materia de investigación dada la dimensión y complejidad del objeto y la relevancia de los conocimientos locales, d) el fuerte contenido temático. En esta misma línea, García Guadilla incorporará a este par de actores al cuerpo de funcionarios políticos, conformando tres grandes esferas (la investigación académica, la política estatal y la gestión universitaria) que afectan el campo de estudios de la educación superior.

Como señala Neave (2001) analizando la experiencia internacional, la configuración e incluso la localización de este campo de estudios como sus preocupaciones están estrechamente ligadas al balance de poder entre estos actores. Los casos de Francia, Italia y Bélgica donde el grueso de la investigación es realizada en la esfera estatal son ilustrativos del peso de los *practitioners*, que contrasta con la situación de Gran Bretaña, Noruega, Alemania, y por supuesto, Estados Unidos donde la base de la investigación está dentro de las propias universidades. Con todo, advierte Neave, la mayor capacidad para influir en las decisiones oficiales por parte de las comunidades de investigadores no depende necesariamente del tipo de conformación del campo sino también del grado de acceso a los centros de poder y del reconocimiento de éstos como “interlocutores válidos”, a los académicos.

Ciertamente, la multiplicidad de actores intervinientes en el campo también se expresa en la pluralidad de marcos de referencia teórico. Sobre esta cuestión resulta relevante el aporte Ulrich Teichler (1996), quien aborda la cuestión del campo

reconociendo las limitaciones que las múltiples perspectivas disciplinarias y objetos analíticos pueden imponer a los intercambios intelectuales. Así, señala algunos de los problemas que enfrentan los estudios sobre la universidad como área centrada en estudios focalizados: a) son tironeadas por la relevancia temática, b) requieren de una considerable amplitud y profundidad en el conocimiento del campo, c) cruzan las disciplinas y sus objetos fundamentales. Esta multidisciplinariedad implica en general la existencia de un área dominante que el autor observa en los Estados Unidos en la educación, y que antes lo había sido el Derecho.

Como vemos, el carácter multidisciplinar del campo de estudios de la educación superior marca no solo sus tensiones y dinámicas internas sino también está en la base de la debilidad conceptual del campo. Por ello, más que hablar de teorías en el sentido fuerte del término, preferimos caracterizarlas como un conjunto de perspectivas de análisis que tienden a operar como marcos de referencia, las cuales si bien abrevan en diferentes disciplinas y escuelas de pensamiento resultan complementarias para el estudio de la educación superior.

Dichas perspectivas de análisis podemos agruparlas en dos grandes enfoques: por un lado, aquellos que pueden ser caracterizados como histórico-social cuyo foco de indagación se orienta hacia la construcción de una mirada estructural de las relaciones entre la universidad y en conjunto de las esferas sociales. Y, por otro lado, aquellas perspectivas que, sin dejar de lado el contexto social en que está inmersa la universidad centra su preocupación en las dinámicas internas de la universidad desde su propia especificidad. En lo que sigue intentaremos presentar de manera suscita los principales aportes y autores más representativos de dichas perspectivas.

En buena medida, la perspectiva socio-histórica resulta en mayor o menor medida tributarias de los análisis sobre el origen de la universidad realizado por Emile Durkheim en su libro *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas en Francia* (1992). Desde el punto de vista analítico, este trabajo parte de la necesidad de explorar la génesis histórica de las prácticas y concepciones que estructuran las instituciones educativas desde los procesos de diferenciación del trabajo social que caracteriza la evolución de las sociedades. Así, el elemento corporativo de las primeras universidades medievales da cuenta no solo de la emergencia de un nuevo estamento (diferente de la nobleza, el clero y los siervos) sino también de un tipo de institución que se organizará bajo el principio de la división del conocimiento en Facultades. Más aún este carácter corporativo se expresa en la forma de autoregulación donde son los miembros de la *universitas* aquellos que definen las prácticas y condiciones de acceso de los nuevos miembros a la corporación universitaria<sup>4</sup>.

Esta mirada inaugural de Durkheim que articula la dinámica societal y la evolución de la institución universitaria está presente en los trabajos que analizan el surgimiento de la universidad moderna a principios del siglo XIX y su relación con la conformación del Estado Nacional. Dichos trabajos se orientan a la construcción de los llamados “modelos históricos de universidad” que ciertamente expresan un movimiento de “nacionalización” de las estructuras académicas, los cuales configuran las grandes tradiciones universitarias en Europa y Estados Unidos tales como el modelo humboldtiano, napoleónico, inglés y la *research university* norteamericana (Ben-David y Zloczower, 1966 y Ben-David, 1983).

Ciertamente, los modelos históricos de universidad constituyen un recurso heurístico que posibilita captar las distintas configuraciones institucionales y su articulación con las funciones sociales que adopta la universidad. Complementaria a esta mirada, la perspectiva de la organización académica cuyo principal exponente será Burton Clark (1996 y 1998), quién construye su clave de análisis haciendo foco en la especificidad de la universidad y en las dinámicas internas.

Planteado de esta manera, Clark parte de identificar al conocimiento como el elemento distintivo de la universidad no solo porque delinea la centralidad de los procesos de transmisión, producción, apropiación y difusión del conocimiento que realizan las universidades sino también porque las características de dicho conocimiento delimitan las propias estructuras académicas. Así, la tendencia a la especialización, esto es, que la dinámica de producción lleva inevitablemente a generar nuevos campos de conocimiento; la tendencia a la autonomización de dicho conocimiento que se expresa en la institucionalización de estructuras (cátedras, carreras, institutos, etc.), el carácter abierto del conocimiento que remite a la tendencia de ampliación de sus fronteras, como también al herencia o densidad que porta dicho conocimiento especializado.

Ligado a estos rasgos, un segundo elemento que apunta Clark son los grupos de interés que generan en la estructura académica esta especificidad del conocimiento. Así, la dinámica del conocimiento no solo se materializa en la creación de nuevas estructuras académicas sino también genera conflictos derivados de los múltiples intereses que portan los actores académicos. Precisamente, esta característica ha motivado distintas metáforas para explicar la universidad tales como instituciones de base pesada, débilmente acopladas o anarquías organizadas. Son estos rasgos que explican también la fuerte capacidad y autonomía de estas instituciones, como también la dificultad que tienen para definir objetivos concretos en sus funciones. Por ello no es casual, que la problemática de la integración y del cambio sea una de las preocupaciones principales que esta perspectiva intenta dar cuenta<sup>5</sup>.

**A modo de conclusión: tensiones y complementariedad entre dos campos para el estudio de la universidad.**

Como señalamos en la introducción, la creciente “internacionalización” de las políticas y el predominio cada vez mayor de instrumentos de “estandarización” constituyen dos tendencias que no solo generan cambios profundos en los sistemas educativos y en las universidades sino también conlleva el desafío intelectual de repensar nuestras herramientas conceptuales. Por ello no es casual, el estado de debate que atraviesan los campos de la educación comparada y de la educación superior, aunque con diferencias de grado y profundidad que se manifiesta en el primer caso en la necesidad de dotar a este campo de una solidez conceptual capaz de superar la fuerte tendencia a-teórica de gran parte de la producción de estudios mal llamados comparativos. Mientras que en el campo de estudios de la educación superior si bien su carácter multidisciplinar genera un solapamiento entre perspectivas y enfoques -algunos provenientes de las disciplinas de base y otros generados endógenamente-, la tensión proveniente de los actores genera la dificultad para construir agendas de investigación propias.

Pese a estas limitaciones de ambos campos, los mismos presentan numerosos e importantes puntos de complementariedad que pasamos a enumerar brevemente, aunque quede para un trabajo de mayor alcance un desarrollo más pormenorizado.

En primer lugar, el origen de la universidad como institución indudablemente está asociado a un fenómeno de escala internacional, aunque cuando en el siglo XII surgieron todavía no existían los Estados Nacionales y dicha dimensión correspondía al Occidente cristiano. La modernidad traería aparejada la “nacionalización” de las universidades y la emergencia de los modelos mencionados, que posteriormente en el siglo XX irían influenciándose mutuamente. No es casual que la globalización pusiera nuevamente en el centro del debate la problemática de la internacionalización de la educación superior. Es precisamente en este punto donde la educación comparada y los estudios sobre la universidad se vuelven complementarios y posibilitan analizar la complejidad de las tendencias en curso.

En segundo lugar, y estrechamente ligado a lo anterior, la creciente influencia de los organismos internacionales, la generación de bloques regionales como la Unión Europea o Estados Unidos y el mundo anglosajón y la emergencia de redes y asociaciones de académicos y universidades, delimitan una multiplicidad de arenas de definición y decisión de políticas que van desde el nivel internacional, regional-local e institucional. Este conjunto de problemática abre un espacio productivo de investigación entre la educación comparada y en particular los fenómenos de “préstamos de política”, “aprendizaje de la experiencia internacional”, o más

genuinamente de procesos de “hibridación” de políticas entre los países. Así, los estudios de políticas de educación superior comparada constituyen un sub-campo que se enriquece de la producción teórica e investigativa de ambos campos.

Y en tercer lugar, la complementariedad de ambos campos remite una nueva actitud de apertura y diálogo plural entre disciplinas y enfoques teóricos que no es privativo de la educación superior ni de la educación comparada sino que es propia del estado actual de las ciencias sociales. Nos referimos a la apelación que realiza Wallerstein (1999) de “abrir las ciencias sociales” que no es otra cosa que la necesidad de superar las fronteras cerradas sobre la cual se erigieron las disciplinas hacia una convergencia fructífera para abordar los nuevos fenómenos de este nuevo siglo. En este sentido, la educación comparada y la educación superior pueden y deben realizar su aporte hacia un programa de investigación como también a complejizar la mirada como contribución al diseño de políticas a nivel global, regional y nacional.

### Bibliografía

- Altbach, Ph., Kelly, G. 1990. *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori Editor.
- Becher, T. 1993. “Las disciplinas y la identidad de los académicos”, en *Revista Pensamiento Universitario* Nro. 1 (noviembre), Bs. As.
- Becher, T. 2001. *Tribus y territorios académicos*. La indagación intelectual y la cultura de las disciplinas. Edit. Gedisa, Barcelona
- Ben-David, J. 1983. *El papel de los científicos en la sociedad*. México. Ed. Trillas.
- Ben-David, J., Zloczower, A. 1966. “Universidades y sistemas académicos en las sociedades modernas”, en Ben-David y otros. *La Universidad en transformación*. Barcelona: Ed. Seix Barral.
- Caruso, M. y Tenorth, H.E. 2011. *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Edit. Granica, Buenos Aires
- Clark, B. 1996. *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen, México.
- Clark, B. 1997. *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. UNAM-Porrúa, México.
- Clark, B. 1998. “Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior”, en *Revista Perfiles Educativos* Nro. 81, CESU-UNAM, México.
- Dale, R. 2002. “Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada?”, en Schriewer, J. (comp.) *Formación del discurso en la educación comparada*. Ediciones Pomar, Barcelona.
- Fernández Enguita, M. y Levin, A. 1989. “Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas desigualdades educativas” en: *Revista de Educación* N° 289, Madrid.
- Durkheim, E. 1992. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas en Francia*. Edit. La Piqueta, Madrid.
- Fernández Lamarra, N., Mollis, M. y Dono Rubio, S. 2005. “La educación comparada en América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica”, en *Revista Española de Educación Comparada* Nro. 11, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid.

- García Guadilla, C. 2000. "The institutional Basis of Higher Education Research in Latin America with Special Emphasis on the role played by International and Regional Organizations", in Schwarz and Teichler (eds.) *The institutional Basis of Higher Education Research*. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.
- Kaloyiannaki, P. y Kazamias, A. 2012. "Os primórdios modernistas da educação comparada: o tema protocientífico e administrativo reformista- meliorista", em *Educação Comparada. Panorama internacional e perspectivas*. Vol. 1, Brasília.
- Kazamias, A. 2012. "Homens esquecidos, temas esquecidos: os temas histórico-filosófico-culturais e liberais humanistas em educação comparada", em *Educação Comparada. Panorama internacional e perspectivas*. Vol. 1, Brasília.
- Krotsch, P. y Suasnábar, C. 2002. "Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión entorno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo", *Revista Pensamiento Universitario* Nro. 10, Bs. As.
- Meyer, J. y Ramirez, F. 2010. *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Edit. Octaedro, Barcelona.
- Neave, G. 2001. "Prevenir o curar. La universidad como objeto de estudios", en *Educación Superior: historia y política*. Gedisa, Barcelona.
- Nóvoa, A. 2009. "Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa", em Donaldo Bello de Souza e Silva Alicia Martinez (org.) *Educação Comparada. Rotas de além-mar*, Xamã Editores, São Paulo.
- Nóvoa, A. y Yriv-Marsal 2003. "Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey?", in *Comparative Education* Volume 39 No. 4 November.
- Pereyra, M. 1990. "La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación", en *Revista de Educación* Número Extraordinario. (Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación) CIDE. Madrid.
- Schriewer, J. 1990. "Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos", *Revista de Educación* Número Extraordinario. (Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación) CIDE Madrid.
- Schriewer, J. (comp.) 2002. *Formación del discurso en la educación comparada*. Ediciones Pomar, Barcelona.
- Schriewer, J. 2011. "Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada", en Caruso, Marcelo y Tenorth, Heinz-Elmar (comp.) *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en el medio global*. Edit. Granica, Buenos Aires.
- Suasnábar, C. 2013. "La institucionalización de la educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Nro. 59 (oct-dic) volumen XVIII.
- Teichler, U. 1996. "Comparative Higher Education: potentials and limits", en *Higher Education : the international Journal of higher education and educational planning*, Vol.32, Nº 4, December, 1996.
- Teichler, U. 2009. *Sistemas comparados de educación superior en Europa*. Edit. Octaedro, Barcelona.
- Wagner, P., Weiss, C., Witrock, B.y Wollman, H. 1999 (comps.). *Ciencias Sociales y Estados Modernos. Experiencias nacionales e incidencias teóricas*, México, FCE.
- Wallerstein, I. 1999. *Abrir las Ciencias Sociales*. Siglo XXI Editores, México.

## Notas

1. En este sentido, y pese a las diferentes denominaciones que adoptará la educación como disciplina: *Pädagogik* en Alemania, *Sciences de l'éducation* en Francia o *Educational Research* en el mundo anglosajón, podemos decir que desde fin de siglo XIX emerge un campo

disciplinar orientado al estudio de los fenómenos educativos, estrechamente vinculado, por un lado, al surgimiento de los sistemas educativos nacionales, y por otro, a las demandas de calificación profesional. Este campo se institucionalizará hacia la mitad del siglo XX tanto al interior como al exterior de la universidad, pero en estrecha relación al campo de saberes profesionales (Suasnábar, 2013).

2. Al respecto Miguel Pereyra ha señalado que “la investigación comparada existente ha hecho un uso muy limitado de modelos o diseños teóricos para organizar y categorizar conceptualmente el trabajo de comparación (...) lo que ha seguido predominando en la investigación comparada son los análisis correlacionales” (1990: 34)

3. “La ciencia social que queremos promover es una ciencia de la realidad. Queremos comprender la realidad de la vida que nos circunda, y en la que estamos inmersos, en su especificidad, queremos comprender, por un lado, la conexión y significación cultural de sus manifestaciones individuales en su configuración actual y por otro, las razones por las cuales ha llegado históricamente a ser así y no de otro modo...” (Pereyra: 1990,33)

4. Ligado a lo anterior, la necesidad de preservar su autonomía frente al poder real y al poder papal está en el origen de un conjunto de dispositivos pedagógicos que serán reapropiados y resignificados en la modernidad con el surgimiento de los sistemas educativos. Dichos dispositivos son el examen o la *disputatio*, las credenciales educativas relacionadas con los títulos de *Bachiller* o *Doctor* y el curriculum entendido como secuenciación y ordenación de contenidos tales como el *trivium* y el *quadrivium*.

5. En este sentido, y tal como lo denomina este autor, existen dos fuerzas cohesivas que contrarrestan aquellas tendencias centripetas. Una es la disciplina que si bien su dinámica impulsa a la especialización, por otra parte constituyen ámbitos privilegiados para la socialización en normas, valores y creencias que generar cierto sentimiento de comunidad. Estos lazos están en la base del carácter nacional e internacional de las disciplinas que se manifiesta en la creación de asociaciones que agrupan investigadores y especialistas de un mismo campo (Becher, 1993 y 2001). La otra fuerza cohesiva son los establecimientos que al igual que las disciplinas tienden a generar creencias que identifican a los actores a través de las herencias y legados que portan las instituciones.