

# **Fauna académica**

---

***La profesión docente  
en las universidades europeas***

Francesc Pedró



**EDITORIAL UOC**

**Francesc Pedró**

Francesc Pedró es catedrático de Políticas Educativas en el Departamento de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona), donde dirige el Programa para la calidad educativa. Coordinador de las pruebas de acceso a las universidades de Cataluña. Entre sus últimas publicaciones se cuentan: *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada* (Barcelona: Paidós, 2000), *Quin futur té la Universitat. Vint visions sobre la Universitat a Catalunya* (Qué futuro tiene la Universidad. Veinte visiones sobre la Universidad en Catalunya) (Barcelona: Proa, 2001), conjuntamente con Josep Gallifa, y *La enseñanza secundaria en América Latina* (Madrid: OEI, 2004), con Rosa M.<sup>a</sup> Suñé.

## Índice

|                    |    |
|--------------------|----|
| Introducción ..... | 11 |
|--------------------|----|

### **Capítulo I. Cómo aproximarse al estudio comparativo de la profesión académica**

|                                              |    |
|----------------------------------------------|----|
| <b><i>Cuestiones metodológicas</i></b> ..... | 17 |
|----------------------------------------------|----|

|                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Una definición operativa .....                                       | 17 |
| 2. ¿Por qué un estudio comparativo? .....                               | 19 |
| 2.1. Las ventajas de los estudios comparativos .....                    | 19 |
| 2.2. El enfoque adoptado .....                                          | 21 |
| 3. El estado del arte .....                                             | 24 |
| 3.1. Los estudios comparativos sobre enseñanza superior .....           | 24 |
| 3.2. La importancia de la investigación comisionada .....               | 26 |
| 3.3. Yuxtaposiciones oportunistas, pero de calidad .....                | 27 |
| 3.4. Estudios genuinamente comparativos .....                           | 29 |
| 3.5. El patio nacional .....                                            | 33 |
| 3.6. Los estudios comparativos sobre la profesión universitaria .....   | 35 |
| 4. Las preguntas básicas .....                                          | 38 |
| 5. Algunos detalles del planteamiento y los problemas resultantes ..... | 41 |

### **Capítulo II. La profesión en su contexto**

|                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b><i>Cambios sustanciales en el entorno de la profesión académica</i></b> ..... | 45 |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. El aumento de la demanda de educación superior .....                               | 45 |
| 2. Nuevos objetivos y expectativas sobre la educación superior .....                  | 50 |
| 3. Las restricciones financieras .....                                                | 56 |
| 4. Las universidades, el Estado y la transformación de la gestión universitaria ..... | 61 |

### **Capítulo III. Pero, ¿existe la profesión académica?**

|                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| <b><i>Una revisión del origen del concepto y de su contenido</i></b> ..... | 67 |
| 1. La profesión académica como concepto y sus variaciones .....            | 68 |
| 2. ¿Quién constituye la profesión académica? .....                         | 70 |
| 3. ¿En qué consiste el trabajo académico? .....                            | 73 |
| 4. Los valores académicos y la vida universitaria .....                    | 76 |

### **Capítulo IV. Modelos de universidad y estructuras académicas**

#### ***Una tipología de los sistemas universitarios europeos y sus implicaciones sobre la docencia, la investigación y la estructuración del trabajo académico***

|                                                                                                                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b><i>Una tipología de los sistemas universitarios europeos y sus implicaciones sobre la docencia, la investigación y la estructuración del trabajo académico</i></b> ..... | 79  |
| 1. Modelos de sistemas universitarios .....                                                                                                                                 | 79  |
| 1.1. El modelo alemán .....                                                                                                                                                 | 80  |
| 1.2. El modelo inglés .....                                                                                                                                                 | 84  |
| 1.3. El modelo francés .....                                                                                                                                                | 86  |
| 1.4. El modelo sueco .....                                                                                                                                                  | 87  |
| 1.5. El modelo norteamericano .....                                                                                                                                         | 88  |
| 2. Los modelos y la docencia .....                                                                                                                                          | 91  |
| 3. Los modelos y la investigación .....                                                                                                                                     | 95  |
| 4. Los modelos y las competencias sobre el profesorado .....                                                                                                                | 96  |
| 5. Los modelos y la estructuración del trabajo académico .....                                                                                                              | 100 |
| 5.1. La cátedra .....                                                                                                                                                       | 101 |
| 5.2. El departamento .....                                                                                                                                                  | 106 |
| 5.3. Recapitulación: la distribución geográfica de los modelos .....                                                                                                        | 108 |

### **Capítulo V. Especies y familias**

|                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b><i>La diversificación interna de la profesión docente</i></b> ..... | 113 |
| 1. Grados y jerarquías .....                                           | 113 |
| 2. Sexo y discriminación .....                                         | 127 |

## **Capítulo VI. ¿Cómo se forman y transforman?**

### ***Mecanismos de selección, promoción y movilidad* ..... 137**

1. Cualificaciones para el acceso a la carrera académica ..... 138
2. Procedimientos de selección ..... 140
3. Promoción, movilidad y endogamia ..... 144
4. La formación permanente y los periodos  
sabáticos ..... 147
5. La evaluación del trabajo académico ..... 148

## **Capítulo VII. ¿Funcionarios o profesionales?**

### ***El estatuto público de la profesión académica* ..... 151**

6. El estatuto funcional de la profesión académica ..... 151
7. El controvertido ejercicio de actividades paralelas ..... 155

## **Capítulo VIII. Ratios, cargas y métodos**

### ***Las condiciones de desempeño docente de la profesión académica* ..... 159**

1. El crecimiento de la demanda, ¿ha hecho mejorar los ratios? ..... 159
2. La carga lectiva y los métodos docentes ..... 162
3. El impacto de Bolonia y del e-learning sobre la metodología  
docente ..... 168

## **Capítulo IX. Si cobran poco, ¿por qué se dedican a esto?**

### ***Las remuneraciones y el atractivo de la profesión* ..... 173**

1. ¿Se ha proletariado la docencia universitaria? ..... 174
2. Salarios y diferenciales: los catedráticos europeos  
no comen hamburguesas ..... 177
3. La introducción de sistemas de incentivos ..... 188

**Capítulo X. ¿Qué relación existe entre la profesión docente y los resultados académicos?**

|                                                        |     |
|--------------------------------------------------------|-----|
| <b><i>Gasto público, ratios y resultados</i></b> ..... | 191 |
|--------------------------------------------------------|-----|

**Capítulo XI. ¿Está cambiando la academia?**

|                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b><i>Evolución reciente de las políticas y perspectivas de futuro</i></b> ..... | 201 |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                         |     |
|---------------------------------------------------------|-----|
| 1. Las reformas...                                      | 202 |
| 2. ... y sus efectos sobre la profesión académica ..... | 205 |

**Capítulo XII. ¿Qué nos enseña el estudio de la profesión académica?**

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b><i>Algunas lecciones y recomendaciones para revitalizarla</i></b> ..... | 209 |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------|-----|
| 1. ¿Qué podemos aprender de este análisis comparativo? ..... | 209 |
| 2. ¿Cuál es la situación española en este contexto? .....    | 213 |
| 3. ¿Qué recomendaciones se siguen de estas lecciones? .....  | 214 |

|                     |     |
|---------------------|-----|
| <b>Anexos</b> ..... | 217 |
|---------------------|-----|

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| <b>Bibliografía</b> ..... | 263 |
|---------------------------|-----|

## **Introducción**

### ***El interés por la fauna docente***

Veinte años atrás un catedrático inglés me contó una historia que, según él, reflejaba hasta qué punto el profesorado universitario constituía una especie –una fauna, dijo él– muy particular entre los seres humanos, capaz de proezas que ningún otro grupo profesional puede igualar. Según esta historia, si un catedrático inglés viajaba en tren de noche, completamente solo, en un compartimento cerrado y se le alimentaba adecuadamente (lo que, según mi interlocutor, se reducía a suministrarle buenas lecturas y una dosis apropiada de bebidas espirituosas), al llegar a su destino la mañana siguiente, el revisor del tren descubriría con gran sorpresa que en el compartimento había dos personas: el catedrático se habría reproducido espontáneamente y habría dado lugar a un flamante ayudante, de modo que el compartimento del tren se habría transformado en un departamento universitario.

Desde luego, la historia destila, para empezar, cierta misoginia que, a su vez, refleja hasta qué punto la profesión docente ha venido siendo cosa de hombres hasta bien recientemente, pero es innegable que el sarcasmo de la historia apunta a otro lugar, concretamente a una particular forma de concebir la profesión académica en torno a la figura del catedrático que, horas después de ser nombrado, ya está intentando crear escuela rodeándose de acólitos para crear un departamento.

Hasta hace poco, estuve convencido de que esta historia reflejaba, con humor británico, la particular forma en que el profesor inglés concibe su ideal profesional. Pero hace escasamente tres años escuché la misma historia en boca de un catedrático alemán, por supuesto sustituyendo algunos elementos –como la bebida o el itinerario del viaje– y, desde luego, con mucha menos socarronería. Entonces me di cuenta de que, por encima de fronteras físicas, políticas o disciplinarias, los profesionales académicos somos, en realidad, una fauna que com-

parte valores, formas de vida y, por supuesto, problemas en su relación con un contexto –o con el medio ambiente, si se prefiere– que exige de nosotros una constante adaptación si deseamos continuar haciendo lo que desde la Edad Media hemos venimos haciendo.

Esta es, pues, la razón por la que he optado por titular este libro *Fauna académica* y espero que nadie se sienta molesto por ello. El sentido en que se utiliza aquí busca acentuar, precisamente, el carácter supranacional globalizado que cada vez más configura la profesión académica en toda Europa, por una parte, y, por otra, su creciente diferenciación interna, como acostumbra a ocurrir con las especies naturales. Es justo reconocer que ha habido otras expresiones ya utilizadas por otros autores y que han intentado destacar otras características que no corresponden a las que aquí nos interesan. Bastará recordar las referencias a la *corporación docente*<sup>1</sup> o, más recientemente, a la *tribu universitaria*.<sup>2</sup>

Así, pues, en las páginas siguientes se aborda el estudio de esta particular fauna europea desde una perspectiva comparativa, cosa que no es nada fácil. Aunque existe a escala internacional una larga tradición académica de estudios comparativos acerca de la enseñanza superior,<sup>3</sup> particularmente en Estados Unidos, en el Reino Unido y en los Países Bajos, lo cierto es que pocos elementos del sistema han recibido tan poca atención hasta el momento como la profesión académica.

Es verdad que esta profesión resulta ser en algunos aspectos extremadamente homogénea en todos los países desarrollados, pero esta aparente homogeneidad ha entrado en crisis desde la década de los años ochenta, cuando algunas de sus características sustantivas y proverbiales se han erigido en frenos a la renovación de las políticas y las estructuras de docencia e investigación universitarias, por lo menos al decir de los promotores de estas reformas. Precisamente por esta razón, y en el contexto del desarrollo de las reformas en curso en nuestro país, resulta de crucial interés examinar cuáles son las políticas de reforma sobre esta

---

1. Este es un término acuñado fundamentalmente en Francia y que con frecuencia se considera un contrapoder en relación a las políticas públicas ministeriales. Véase, por ejemplo, B. Girod de l'Ain (1989). "La corporation et l'Etat". *Sociologie du Travail* (vol 31, núm.4. pág. 477-493).

2. A. Nieto (1984). *La tribu universitaria. Fenomenología de los catedráticos de la Universidad española*. Madrid: Tecnos.

3. Véase el apartado que en el siguiente capítulo se dedica a revisar la literatura existente sobre la enseñanza superior.

cuestión puestas en práctica en los países de la Unión Europea durante los últimos años y las tendencias de futuro que sugieren.

Este contexto explica, en buena medida, el interés de este estudio que tuvo sus orígenes en una demanda inicial del Departamento de Universidades e Investigación de la Generalitat de Cataluña en el año 2001 y en cuyo desarrollo tuvo un papel crucial la inestimable participación de Salvador Sala (que, muy a mi pesar, decidió abandonar la incertidumbre de la carrera académica por un trabajo serio, estable y razonablemente bien pagado en la administración educativa de su país, Andorra). A partir de esta demanda inicial se recibió una ayuda, en el marco de la convocatoria pública del año 2002, del Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Como ocurre con frecuencia con los estudios comparativos, éste no hubiera sido posible de no haber contado con los recursos públicos de ambas instituciones que me permitieron, entre otras cosas, contar con dos personas más, hasta hace poco todavía estudiantes, que gestionaron la búsqueda de datos estadísticos y coordinaron las relaciones con los especialistas extranjeros: Anna Saura y Joana Prats. Afortunadamente para mí, sigo contando con ellas para otros estudios gracias a su compromiso con sendas tesis doctorales.

Nada de cuanto sigue hubiera sido posible sin la inestimable cooperación de numerosos colegas de otros países europeos que se brindaron a responder al cuestionario que les fue propuesto en un plazo realmente corto de tiempo. Algunos de ellos, por no decir todos, son mucho más que colegas profesionales y es justo mencionarlos aquí para hacer constar mi agradecimiento expreso: Ulrich Teichler, Hans Pechar, Robert Deschamps, Françoise Thys-Clement, Ides Nicaise, Jorg Bornsten, John Mitchell, Pina Lahtinen, Jean-Claude Eicher, Panayota Vorloou, John Clever, Michael Auburn, Maria Lordi, Jeff Kintzelé, Hans Vossensteyn, Antonieta Bastos Rodrigues y Torjbörn Lindqvist. Además, debo hacer constar la asistencia que recibí para la interpretación de algunos datos particularmente difíciles por parte de Donatella Palomba y de Jürgen Schriewer, a quienes agradezco su comprensión por las constantes demandas de ulteriores detalles que les hice, algunas veces a horas intempestivas.

Del mismo modo, debe reconocerse que un estudio de estas características –sometido a la presión de una planificación realmente apretada– tenía todos los números para convertirse en una verdadera pesadilla. La eficaz asistencia de Carlota Gil en la traducción de los textos y de Mercè Crusat en la adminis-

tración y gestión económica del estudio, ambas de la Secretaría del Departamento de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Pompeu Fabra, lo han transformado en todo lo contrario. Igualmente, a lo largo del último año he podido contar con la inestimable colaboración de Miquel Àngel Lozano en la traducción de varios textos y en la preparación de algunas tablas estadísticas, un trabajo tedioso pero que era crucial a todos los efectos. A los tres les corresponde igualmente, y no en menor medida, mi más sincero agradecimiento.

Creo que este libro será de especial interés no sólo para cualquier profesor universitario, sea cual sea su disciplina o, incluso, su país, que quiera comprender mejor lo que está sucediendo en toda Europa –y, en cierta medida, en buena parte del mundo– con su profesión, por qué se ha configurado así, en qué medida los problemas son compartidos y hasta qué punto las soluciones puestas en práctica en algunos países pueden ser de interés universal. También he puesto mucho cuidado en mostrar al lector hasta qué punto muchas de las características proverbiales de la profesión docente en toda Europa no se generaron ayer, sino que están con nosotros prácticamente desde que nuestros antecesores medievales fueron contratados en las Universidades de Bolonia y de París. A estas alturas todavía no sé si para bien o para mal, pero estamos más cerca de los problemas, los intereses e incluso el formato profesional de nuestros colegas medievales que de otros colectivos profesionales contemporáneos. No he escamoteado referencias para demostrarlo, aunque sólo desde una perspectiva meramente ilustrativa, pues no es éste el objeto esencial de esta obra.

Igualmente, y no en último lugar, espero y deseo que esta obra sea de cierta utilidad para los estudiantes de ciencias políticas, sociales y de la educación que deseen utilizar este estudio como un caso práctico al que aplicar sus conocimientos teóricos sobre cómo llevar a cabo un estudio comparativo de políticas públicas de educación. Cuando uno se enfrenta a un grupo de estudiantes que ha optado por seguir un curso sobre política comparada de la educación, si desea lograr que aprendan algo lo primero que debe intentar es atraer su atención. Como ocurre con cualquier otra esfera de la vida cotidiana, la educación, las escuelas y las universidades de los demás, de los extranjeros, de quien vive en suma de modo distinto al de uno mismo, pueden ser objeto de interesantes excursiones periodísticas, especialmente si uno tiene cuidado en poner el acento en aquellos aspectos más notoriamente anecdóticos, curiosos y sugerentes de los sistemas educativos y universitarios de otros países. Quienes tienen capaci-

dad suficiente para ejercer de semejante modo la docencia merecen, sin duda alguna, aplauso y reconocimiento porque llegan a cautivar a su audiencia.

En el otro extremo están quienes, por razones diversas, plantean su curso como un ejercicio histórico, filosófico y sociológico que arranca en la remota pre-historia de la cuestión y que se deleita en diferenciaciones y disquisiciones más retóricas que teóricas. Pero no siempre los estudiantes están dispuestos a seguir estos últimos derroteros, especialmente si no se cuida que comprendan la relación que las teorías mantienen con el estudio comparado de la educación. Las revistas y los foros internacionales, en lugar de ofrecer elementos metodológicos de utilidad práctica, parecen a simple vista más interesados en promover debates sobre teorías sociológicas, cuyo provecho o beneficio directo para quienes se dedican a la comparación de políticas educativas es a primera vista dudoso o, por lo menos, nunca ha sido claramente explicado (sobre todo, porque hay muchos más cultivadores de la teoría que no investigadores, y por algo será).

El estudio comparativo de los fenómenos educativos cobra todo su sentido cuando estos fenómenos se colocan en el contexto social al que pertenecen y se intenta interpretarlos a la luz de una teoría, por provisional que sea. Las preguntas últimas en relación con los fenómenos educativos remiten siempre a una concepción del hombre y de la sociedad que es la que permite interpretarlos. Sin este adecuado marco teórico para la interpretación, ningún estudio comparativo puede presentarse como otra cosa que un puro ensayo descriptivo o que un ejercicio de periodismo internacional. También por igual razón, esta teoría marco es la que sugiere la metodología más acorde para estudiar los fenómenos educativos. En ciencias sociales no puede existir otra pretensión que la de la coherencia entre los postulados de base y los recursos metodológicos.

A nadie se le puede escapar, por lo tanto, que la opción por una metodología específica debe implicar la aceptación de los postulados de base de la teoría sociológica que la formula. Es, en suma, una cuestión de opciones, pero también de detalles porque son numerosos los problemas a resolver cuando este planteamiento debe ponerse en práctica. Confío, por consiguiente, en que los numerosos problemas metodológicos con los que me he enfrentado a la hora de desarrollar este estudio, reflejados en algunas soluciones cuando menos ingeniosas, puedan contribuir a concienciar a los estudiantes de que los estudios comparativos son extremadamente complejos de llevar a cabo y de que no se conoce de ningún caso donde todos los datos necesarios estuvieran disponibles

o donde no hubiera problemas de interpretación. Ojalá el ejercicio de descubrir las flaquezas metodológicas de este estudio y reflexionar sobre cómo solventarlas les sea de tanta o mayor utilidad que el conocimiento de sus contenidos.

Francesc Pedró

Febrero 2004

## Capítulo I

### **Cómo aproximarse al estudio comparativo de la profesión académica**

#### ***Cuestiones metodológicas***

Este libro tiene como objetivo fundamental presentar un análisis comparativo de la configuración y características principales de la profesión docente universitaria en los países de la Unión Europea. Antes de entrar en materia, es preciso:

- Delimitar quiénes forman parte de la fauna docente, pues no hay que olvidar que podríamos encontrarnos con una enorme diversidad territorial que hiciera imposible tener la certeza de que estamos hablando de lo mismo cuando nos referimos a los docentes de universidades de distintos países.
- Justificar –parece obvio– el enfoque comparativo de este análisis.
- Empezar por preguntarse si hay estudios anteriores y qué luz arrojan sobre esta cuestión (resultaría imperdonable no hacerlo), así como interrogarse si podemos ir más allá de hasta donde se ha llegado hasta el momento.
- Precisar los objetivos de este estudio, que se corresponden con las preguntas fundamentales a las que esta investigación debe intentar dar respuesta.

Finalmente, se ofrecen algunas pistas sobre las dificultades metodológicas encontradas y que pueden, o no, restar validez o confianza a las conclusiones a las que llegamos.

### **1. Una definición operativa**

¿Qué entendemos hoy por la *profesión académica*? En primer lugar, se considera a lo largo de todo este estudio, con un carácter intencionadamente restrictivo,

que cuando se habla de un miembro de la profesión académica<sup>1</sup> se hace referencia al profesorado universitario, es decir, estrictamente, de aquellas personas que trabajan en centros universitarios en el marco de una carrera académica compuesta de diferentes escalas o categorías sucesivas, caracterizada por unas obligaciones docentes precisas y por las posibilidades de desarrollar trabajos de índole intelectual y de investigación científica.

Ello deja fuera, de manera consciente, aquellas personas que sólo trabajan a tiempo parcial en tareas docentes o de investigación porque tienen un trabajo principal fuera de la universidad –es decir, aquellas personas que de acuerdo con la legislación española gozarían de contratos de asociados. La razón que explica esta restricción es la voluntad de centrarse en la profesión universitaria, entendida como carrera y ejercicio profesional completo, y, por otro lado, de reducir al mínimo la dispersión de perfiles y de situaciones contractuales que en todas partes se encuentra bajo la categoría de personal asociado.

En segundo lugar, conviene destacar que, con la finalidad de facilitar la comprensión del texto, se han acotado algunas cuestiones de nomenclatura que ahora es el momento de aclarar. Así, se ha procurado utilizar siempre como denominación de cada categoría de profesorado la que es propia en nuestro país; así, en las páginas siguientes se habla de *catedráticos*, profesores titulares y ayudantes, lo cual es, de hecho, una simplificación pero favorece, en un primer momento, la comparación. A todos los efectos, se considera que bajo la denominación de *catedráticos* se encuentra siempre la categoría superior del profesorado, bajo la de *profesores titulares* una categoría intermedia –a menudo caracterizada por la diversidad– y, finalmente, bajo la de *ayudantes* la categoría inicial o el primer escalón en la carrera de la profesión universitaria. Cuando por causa de esta simplificación se corría el riesgo de ocultar realidades extremadamente diversas, se ha hecho constar expresamente.<sup>2</sup>

Hay que advertir que no siempre una denominación aparentemente equivalente se puede interpretar en todas partes de manera unívoca. Por ejemplo, el concepto de profesor asociado puede significar cosas bien distintas en países diferentes: un catedrático contratado temporalmente en Francia, un adjunto a un catedrático en Bélgica, un profesional que imparte algunas asignaturas en España,

---

1. El significado del concepto de *profesión académica* se desarrolla más adelante.

2. Más adelante se dedica todo un apartado a discutir esta agrupación en varias categorías.

el penúltimo escalón de la jerarquía docente en Portugal o el primer grado de esta misma jerarquía en Italia. Las restantes consideraciones terminológicas tienen un carácter más específico y se abordan, por consiguiente, cuando procede.

## 2. ¿Por qué un estudio comparativo?

Con frecuencia se ha señalado<sup>3</sup> que “la investigación y el análisis específicamente comparativos e internacionales son raros”. Más en concreto, los estudios comparativos de políticas públicas en educación son todavía una *rara avis* y, sin embargo, están llenos de ventajas.

### 2.1. Las ventajas de los estudios comparativos

El análisis comparativo de las políticas públicas como el que aquí se propone posee, para empezar, una primera cualidad: contribuye a corregir la visión incompleta (o desviada por juicios implícitos de valor) que la ciencia política o la ciencia administrativa comparadas tradicionales pueden dar de los sistemas educativos. En otras palabras, el análisis de las políticas, por imperfecto que sea, corrige el de la política. Algunos ejemplos arrojarán luz sobre el sentido de esta corrección.

Los análisis comparativos en el sector educativo acostumbran a centrarse, con frecuencia, en las estructuras de los sistemas escolares (por ejemplo, en lo relativo a la comprensividad de la enseñanza secundaria) o, cuando se trata de la Administración pública comparada, en la organización de los ministerios de educación y en los distintos modelos de sistemas centralizados, descentraliza-

---

3. Esta es una afirmación prácticamente indiscutida por todos los que trabajan en el campo de la educación comparada. La cita, concretamente, procede de P.G. Altbach (1985). “Perspectives on comparative higher education: a survey of research and literature”. En: P.G. Altbach y D.H. Kelly (eds.) *Higher Education in International Perspective. A Survey and Bibliography* (pág. 4). Londres: Mansell Publishing Limited. Sus hipótesis han sido confirmadas en V.D. Rust; A. Soumare; O. Pescador; M. Shibuya, (1999). “Research Strategies in Comparative Education”. *Comparative Education Review* (vol. 43, núm1, pág. 86-110).

dos o federales. Pero estos análisis, basados en las demandas o en el funcionamiento del sistema, no se preocupan prácticamente por los *outputs* o por las políticas llevadas a cabo. En el mejor de los casos, prestan atención a las decisiones adoptadas, pero sin preocuparse de lo que ocurre con ellas. Estos estudios permiten crear, fácilmente, tipologías de sistemas escolares y de administraciones educativas a partir de principios, de valores o de acuerdos políticos. Sin discutir la importancia de estos análisis comparativos, la comparación de las políticas públicas de educación supone un paso más allá porque examina los procesos de configuración y de puesta en práctica, los contenidos y los resultados de la acción política. Así, por ejemplo, dos países con estructuras de enseñanza secundaria comprensiva como Inglaterra y Suecia desarrollan, de hecho, políticas bien distintas con respecto a la comprensividad<sup>4</sup> que se traducen en resultados no menos dispares tanto en términos de movilidad social como de rendimiento académico. A primera vista, son sistemas comprensivos equivalentes, pero las políticas públicas que desarrollan les convierten prácticamente en antagónicos.

El segundo atractivo del análisis comparativo es el de permitir, en el campo político-social, una observación que se podría calificar de casi experimental. El estudio de políticas idénticas o similares en contextos sociopolíticos diferentes se efectúa en condiciones casi ideales, porque permite, como subraya Bendix<sup>5</sup> a propósito de la investigación comparativa en general, “desarrollar conceptos y generalizaciones a un nivel intermedio entre lo que es verdadero en todas las sociedades y lo que es verdadero en una sola sociedad, en un punto concreto del espacio y del tiempo”. Tal y como sostienen Meny y Thoenig,<sup>6</sup> el análisis comparativo de las políticas públicas ha contribuido especialmente a sacar el *policy analysis* del atolladero en el que tendía a hundirse, en particular en Estados Unidos. Considerando esencialmente las políticas públicas como *procesos* sectoriales, los primeros analistas de las políticas públicas terminaron por descuidar los determinantes políticos o culturales. El análisis comparativo les ha devuelto

---

4. La *escuela comprensiva* parte de tres principios fundamentales: 1) La no segregación de los alumnos en escuelas separadas. 2) La no separación de alumnos de un mismo grado y de una misma edad por motivos intelectuales, sociales o culturales. 3) La impartición a todos los alumnos de un mismo programa unificado de aprendizaje, con la ilusión de así poder llegar a la igualdad de resultados.

5. R. Bendix (1963). “Concepts and Generalizations in Comparative Sociological Studies”. *American Journal of Sociology* (vol. 28, núm. 4, pág 532-539).

6. Y. Meny y J.-C. Thoenig, (1989). *Politiques publiques* (pág 228 y ss). Paris: PUF.

toda su importancia, valorando la necesidad de restituir el contexto histórico, político-administrativo y cultural de las políticas. Sin esta contribución, difícilmente podrían explicarse las divergencias observadas en la aplicación simultánea de políticas elaboradas en respuesta a problemas idénticos.<sup>7</sup>

El análisis comparativo supone otra ventaja potencial: la de fecundar la investigación mediante la transposición de hipótesis y de resultados obtenidos en otros campos o en otros contextos. La superioridad del análisis comparativo reside, especialmente, en que hace voluntaria y explícita la comparación, que convierte en método, mientras que en los estudios no comparativos, la comparación, aunque esté siempre subyacente, permanece implícita y no confesa. Así, se puede contribuir a desechar ciertos lugares comunes. Por ejemplo, ¿se puede decir hoy que Inglaterra es un país con un sistema educativo descentralizado? ¿Se puede afirmar, sin más, que el gobierno francés apoya la integración escolar? ¿Se puede ignorar que hay múltiples políticas educativas coexistentes en Alemania? ¿Se puede dar por hecho que el carácter funcional del profesorado universitario está en crisis en toda Europa?<sup>8</sup>

## 2.2. El enfoque adoptado

Como cualquier otro estudio comparativo, éste está repleto de problemas metodológicos. En la práctica de la investigación comparativa sobre políticas públicas de educación (lo mismo que en el caso de la comparación de otras po-

---

7. Desde este punto de vista, la construcción de la Unión Europea ofrece una magnífica oportunidad para la investigación. Resulta casi imposible imaginar una situación más experimental que ésta: políticas comunes, elaboradas conjuntamente, aplicables de manera simultánea para obtener objetivos idénticos, que se insertan, no obstante, en sistemas político-administrativos diferentes, en culturas dispares, en marcos jurídicos no homogéneos y en sociedades heterogéneas. Situación casi ideal para el observador, pero que apenas puede ser explotada actualmente en parte porque el Tratado de Maastricht otorga competencias prácticamente nulas a la Comisión Europea en materia de políticas públicas de educación. Se trata, pues, de una materia que seguirá por el momento siendo competencia de los estados miembro. De todos modos, el experimento sí es de interés en otros ámbitos como la política de unión monetaria.

8. Por último, como han señalado Y. Meny y J.-C. Thoenig, (1989). *Politiques publiques* (pág. 230), el aporte del análisis comparativo de las políticas públicas sería muy limitado si se redujera a disipar los estereotipos difundidos por la ignorancia. En efecto, “los estudios comparativos detallados y sistemáticos pueden constituir el mejor antídoto contra las veleidades del *social engineering*, que han tentado y seducido muy a menudo a los expertos políticos y a los gobernantes”. Dicho de otro modo: cuanto más correcta sea la comprensión de las políticas, menor será la tentación de actuar de forma autoritaria para cambiar la sociedad.

líticas sectoriales sociales) las discusiones metodológicas parecen jugar un papel más reducido que el que la abundante literatura sobre el tema parece hacer sospechar. Lo más frecuente es que en los estudios comparativos no se planteen cuestiones metodológicas y que las opciones siempre sean implícitas y difícilmente puestas abiertamente de manifiesto por los investigadores. Como el interés de los destinatarios de las investigaciones acostumbra a centrarse en el contenido de las informaciones sobre lo que ocurre en otros contextos, en otros países, los investigadores no se sienten presionados para justificar metodológicamente no sólo cómo han conseguido la información que presentan sino, lo que todavía es más importante, cuál es la fiabilidad de las conclusiones que sostienen y que han obtenido por medio de la aplicación del método comparativo.

El modelo de análisis comparativo de políticas educativas utilizado en nuestro caso permite afrontar el estudio comparativo por medio de una estrategia de comparación cualitativa con un número reducido de casos y un carácter puramente configurativo.<sup>9</sup> Esto significa que, centrando la investigación en los rasgos típicos del sector educativo universitario, el énfasis interpretativo debe colocarse sobre la interacción entre los elementos constituyentes de este sector, con una particular atención a los actores y a sus interacciones, y a las influencias mutuas entre lo que acontece dentro y fuera del sector.

Como escribió Ashford,<sup>10</sup> “un estudio sobre una política concreta no es simplemente un proceso de construcción de una o más generalizaciones al estilo de las leyes típicas de las ciencias sociales, sino que simultáneamente es una narración histórica, un retrato de motivos e intenciones particulares que están en juego en un contexto determinado, un recuento de los estándares éticos y morales prevalecientes en la vida política y social en determinado momento de la historia, y un ejercicio de definición de lo que es la realidad social y política para los políticos y para la opinión pública”. Poner énfasis en los sistemas de creencias, en las relaciones entre actores, en las dinámicas internas de la política significa optar por el camino de la descripción detallada en lugar de la descripción generalista. Esto no significa que las descripciones generalistas, basadas en una

---

9. Véase, D. Collier (1991). “The Comparative Method: Two decades of change”. En: D.A. Rustow y K.P. Erickson (eds.). *Comparative Political Dynamics: Global Research Perspectives* (pág. 7-31). Nueva York: Harper&Collins.

10. D.E. Douglas Ashford (1992). “Introduction: Of cases and context”. En D.E. Ashford (ed.). *History and Context in Comparative Public Policy* (pág. 3-24). Pittsburgh: Pittsburgh University Press.

perspectiva generalmente positivista, no sean fructíferas sino que ambas, las detalladas y las generalistas, deben completarse. Los macroanálisis, propensos a utilizar datos estadísticos y que aquí se han utilizado siempre que ha sido posible, necesitan del complemento de los análisis cualitativos que sólo los microanálisis facilitan.

Por supuesto, esto significa una opción epistemológica precisa en lo que respecta al significado de la explicación, finalidad inherente a todo estudio comparativo, y la forma en que esta explicación debe construirse desde una perspectiva política. Aquí se considera que la explicación, en ciencias sociales y políticas, no debe consistir en la búsqueda obsesiva de reglas generales y metahistóricas, sino que basta con que permita clarificar el contexto de fenómenos que son limitados en el tiempo y en el espacio y esbozar, de este modo, hipótesis que faciliten su comprensión.<sup>11</sup> Probablemente, es mucho más modesto poner de manifiesto configuraciones específicas de variables interrelacionadas y delimitadas históricamente y contextualmente, que buscar generalizaciones y cuasi-leyes que permitan concluir que si *A* entonces *B* (*ceteris paribus*).<sup>12</sup>

Esta estrategia de investigación es especialmente laboriosa. Difícilmente un investigador en soledad puede pretender examinar empíricamente más de dos casos nacionales –tres a lo sumo. Esto significa que, por una parte, es imprescindible emprender la investigación comparativa en grupo o, más específicamente, utilizando las redes de investigadores existentes. Y, por otra parte, que si es cierto que la política es una lucha por el poder pero también la historia de la búsqueda de soluciones a problemas colectivos, entonces debe encontrarse una lógica de investigación que permita dar cuenta, a la vez, de ambas cosas. La que aquí se propone parece hacerlo.

En suma, la búsqueda de explicaciones causales a partir de un sistema teórico que genera hipótesis debe seguir siendo uno de los principales objetivos del estudio comparativo de políticas públicas de educación, pero bastaría con centrarse en encontrar evidencias que convirtieran en plausibles las hipótesis de trabajo, expresadas en términos de predicciones al estilo de “esto, que tan

---

11. Esta es la visión tanto de Boudon como de Panebianco. Véase R. Boudon (1986). *Theories of Social Change*. Cambridge: Polity Press, y, muy especialmente A. Panebianco (1991). “Comparazione e spiegazione”. En: G. Sartori y L. Morlino (eds.). *La comparazione nelle scienze sociali* (pág. 141-164). Bolonia: Il Mulino.

12. *ceteris paribus* significa “asumiendo que todo lo demás permanece constante”.

buen resultado ha dado en aquel país, es muy probable que no funcione en el nuestro, dadas nuestras particulares circunstancias”, sin necesidad de esperar una confirmación estadística de la causalidad. Si el conocimiento que generamos por esta vía es por lo menos útil, entonces el esfuerzo vale la pena, aunque el resultado deba tener permanentemente la consideración de provisional.

### 3. El estado del arte

La enseñanza superior ha sido, por lo menos desde la Segunda Guerra Mundial y con mayor énfasis desde la década de los años sesenta, un objeto de estudio<sup>13</sup> abordado desde una perspectiva interdisciplinar con una gran relevancia en Estados Unidos, en el Reino Unido y, más tardíamente, en otros países del continente europeo (Países Bajos, Alemania, Francia). En efecto, no sólo existe un número muy grande de centros de investigación especializados en el análisis de políticas públicas de enseñanza universitaria,<sup>14</sup> sino que son tanto o más numerosos los programas de postgrado y de doctorado que se imparten acerca de esta cuestión, así como la presencia de asignaturas relacionadas con ella en los planes de estudios de titulaciones como educación, psicología, sociología, economía o ciencia política.

#### 3.1. Los estudios comparativos sobre enseñanza superior

Esta vitalidad tiene un claro reflejo en los estudios y publicaciones que, singularmente en lengua inglesa, configuran un ámbito ya de gran tradición.

---

13. *Higher education studies*, en su denominación clásica en inglés. Una revisión muy interesante de la evolución de este campo tanto en los Estados Unidos como en Europa se encuentra en O. Fulton (1992). “Higher Education Studies”. En: B.R. Clark y G. Neave (eds.). *The Encyclopedia of Higher Education* (pág. 1810-1821). Oxford: Pergamon.

14. Sólo para citar los más reconocidos: en los Estados Unidos: Center for International Higher Education (Boston College), Higher Education Group (Yale University), Comparative Higher Education Research Group (UCLA), Center for Studies in Higher Education (Berkeley) y, en Europa, Center for Vocational and Higher Education (Kassel) y Center for Higher Education Policy Studies (Twente).

Basta echar una ojeada a las revisiones de la literatura realizadas en la década de los años setenta y, más tarde, en los ochenta por Altbach<sup>15</sup> para tomar conciencia de esta tradición. Otro tanto puede decirse de revisiones llevadas a cabo durante la presente década.<sup>16</sup> Prácticamente no hay biblioteca universitaria europea o norteamericana que no cuente con algún ejemplar de los clásicos del campo como, por ejemplo, *Universities: British, Indian, African* de Ashby, *Centers of Learning: Britain, France, Germany, the United States* de Ben-David, *The Higher Education System* de Clark, el clásico por excelencia, *Universities, Politicians and Bureaucrats* de Schils, *Universities: American, English, German* de Flexner o el trabajo histórico sobre los orígenes de la universidad de Rashdall, *The Universities of Europe in the Middle Ages*. Por otra parte, el número de revistas y publicaciones periódicas especializadas en la enseñanza universitaria y que dedican un amplio espacio al análisis de políticas públicas sobre este ámbito crece sin cesar.<sup>17</sup> Lo mismo cabe decir de las sociedades académicas.<sup>18</sup> Muy posiblemente no exista ningún otro nivel o modalidad educativa donde se haya dado parecido fenómeno de explosión académica en un período tan corto de tiempo.

Precisamente a causa de esta tradición y de esta acumulación notable de estudios y publicaciones, el campo de la enseñanza universitaria como objeto de estudio para el análisis comparativo es extremadamente fecundo en perspectivas contrapuestas, tanto desde un punto de vista teórico como metodológico. Una revisión de la literatura más reciente, de los últimos quince años, da como resultado un panorama extremadamente variado y complejo.

---

15. P.G. Altbach (1979). *Comparative Higher Education: Research Trends and Bibliography*. Londres: Mansell, y P.G. Altbach y D.H. Helly (1985). *Higher Education in International Perspective. A Survey and Bibliography*. Londres y Nueva York: Mansell.

16. Véase, L. Goedegebuure y F.V. Vught (1996). "Comparative higher education studies: The perspective from the policy sciences". *Higher Education* (núm. 32, pág. 371-394) y también la enciclopedia ya citada de B.R. Clark y G. Neave, (1992).

17. Algunas de las más reconocidas son: *Gestion de l'enseignement supérieur*, *Higher Education*, *Journal of Higher Education*, *Higher Education Quarterly*, *Studies in Higher Education*, *Minerva* y, a pesar de su título genérico, también *European Journal of Education*, que acostumbra a dedicar uno de sus cuatro números anuales al estudio de la evolución de las políticas públicas de enseñanza universitaria.

18. De nuevo, las más relevantes son la *Association for the Study of Higher Education* en los Estados Unidos y la *Society for the Research into Higher Education* en el Reino Unido. También debe citarse aquí el impacto de la Asociación Internacional de Universidades (IAU, vinculada a UNESCO), el *International Council for Educational Development* (ICED), que publicó en 1985 un interesante informe sobre la reforma de la universidad española, y el *Consortium of Higher Education Researchers* (CHER).

### 3.2. La importancia de la investigación comisionada

Para empezar, durante los últimos quince años se ha producido en este ámbito un crecimiento considerable de las investigaciones comparativas contratadas o comisionadas por organismos intergubernamentales. Estas investigaciones tienden a ser predominantemente descriptivas y sumativas. Ejemplos claros en esta línea son el estudio sobre el gasto público en enseñanza universitaria en los países de la Unión Europea de Kaiser *et al.*,<sup>19</sup> la primera parte del estudio de la OCDE sobre el sector de la enseñanza superior no universitaria<sup>20</sup> y estudios de área como los centrados en la ingeniería eléctrica o en los programas europeos de enseñanza superior.<sup>21</sup> En estos casos, se recoge una gran cantidad de información con el fin de hallar respuesta a preguntas políticas concretas acerca del estado de la cuestión en determinados países de referencia para quien encarga la investigación. No se puede menospreciar el esfuerzo necesario para recopilar estos datos, máxime cuando se tiene en cuenta que deben ser presentados en un formato que permita la comparación y que esto exige que, con frecuencia, deban elaborarse categorías e indicadores que faciliten esta labor, a veces de forma muy tentativa.

Es a través de este tipo de trabajos que se hace posible identificar tendencias internacionales en relación con el objeto de estudio. En esta medida, este tipo de estudios ofrece un material muy valioso para análisis subsiguientes y para el debate político a escala nacional e internacional. Aunque no se trate estrictamente de estudios comparativos por naturaleza, porque se presentan con poco potencial analítico, lo cierto es que ofrecen una perspectiva internacional y lo cual sería suficiente para atraer el interés de muchos cultivadores de los estudios comparativos. El énfasis típico en estos estudios no se coloca tanto en la capacidad explicativa como en la oportunidad de poder realizar un inventario de estructuras morfológicas de los sistemas o de las políticas públicas del sector, lo cual, como ya se ha dicho, no deja de tener su interés.

---

19. F. Kaiser (1991). *Public Expenditure on Higher Education*. Londres: Jessica Kingsley.

20. OECD (1991). *Alternatives to Universities*. Paris: OECD.

21. Ver, por ejemplo, VSNU. (1992). *International Programme Review Electrical Engineering*. Utrecht: VSNU y, también, L.C. Goedegebuure (1993). "International perspectives on trends and issues in higher education policy". En: L.C. Goedegebuure *et al.* (eds.). *Higher Education Policy: an International Comparative Perspective* (pág. 315-348). Oxford: Pergamon Press.

En segundo lugar, y en estrecha relación con los estudios anteriores, deben citarse aquí los proyectos relacionados con la evaluación de programas auspiciados por la Unión Europea. Entre éstos, merecen especial atención los generados en relación con el programa Erasmus<sup>22</sup> y con el proyecto Study Abroad.<sup>23</sup> En este tipo de investigación la perspectiva comparativa no es esencial, sino, por así decirlo, un mero accidente. Dicho de otro modo, el hecho de que el programa sujeto a evaluación sea transnacional conlleva, casi por accidente, un elemento comparativo, pero la naturaleza de los estudios y su diseño metodológico podría muy bien aplicarse a la evaluación de programas y políticas estrictamente nacionales. Esto no significa que estas investigaciones no cuenten con ningún componente comparativo. Así, por ejemplo, Burn<sup>24</sup> sugiere que “un uso más consistente de una perspectiva comparativa, tomando en consideración las distintas disciplinas y los sistemas de enseñanza superior en la medida en que influyen en las expectativas y las características de los programas para la enseñanza en el extranjero, es también un elemento muy significativo”. De todos modos, la lectura de este tipo de estudios siempre transmite la impresión de que el objetivo final es la evaluación de un programa o de una política concreta y no tanto el ofrecer una perspectiva comparativa sobre el estado de la cuestión en distintos países.

### 3.3. Yuxtaposiciones oportunistas, pero de calidad

Todo lo que las investigaciones contratadas o encargadas tienen de concentración sobre un aspecto muy preciso, lo tienen de difuso los estudios publicados como resultado de congresos o de conferencias internacionales, que pueden o no haber sido financiadas por organismos e instituciones, o los que son una colección de capítulos independientes entre sí. Este tipo de trabajos podría ser tildado de oportunista si no fuera por el carácter despectivo del término. Se trata

---

22. F. Maiworm, W. Steube y U. Teichler (1991). *Learning in Europe: The Erasmus Experience*. Londres: Jessica Kingsley.

23. Ver, por ejemplo, B.B. Burn, L. Cerych y P. Sabatier (1990). *Study Abroad Programmes*. Londres: Jessica Kingsley y, también, S. Oppen, U. Teichler y J. Carlson (1990). *Impacts of Study Abroad Programmes on Students and Graduates*. Londres: Jessica Kingsley.

24. B.B. Burn, L. Cerych y P. Sabatier (1990). *Study Abroad Programmes* (pág. 31). Londres: Jessica Kingsley.

de aprovechar la oportunidad para publicar una serie de trabajos que pueden no guardar una estrecha conexión entre sí, pero que ofrecen un interés general a juicio del editor. Con frecuencia, se utiliza la introducción general para intentar sugerir alguna forma de coherencia en el conjunto del texto, pero, por su misma naturaleza, es muy difícil que estos trabajos presenten una perspectiva directamente comparativa. Otra cosa es que permitan la comparación. En más de una ocasión, los lectores pueden verse frustrados por unos títulos que sugieren una perspectiva comparativa que luego no se encuentra en el texto. Así, por ejemplo, trabajos como los de Morsy y Altbach sobre la enseñanza superior en el mundo,<sup>25</sup> de Gellert sobre Europa<sup>26</sup> o de Altbach y Selvaratnam sobre Asia<sup>27</sup> no son más que colecciones de artículos que sólo comparten un mismo centro de interés: el contenido general cuyo análisis se circunscribe a los desarrollos y evolución reciente en distintos países de un área geográfica específica.

Mayor grado de complejidad tienen aquellos estudios en los que el editor o coordinador de la obra pretende introducir una verdadera perspectiva comparativa. En este caso, suele aparecer una estructuración mucho más estricta del objeto de estudio gracias a un marco común más o menos específico que se supone debe guiar los estudios nacionales, incluso sugiriendo también las problemáticas o los contenidos que deben abordarse en los distintos capítulos. A menudo se trata de iniciativas dirigidas a explorar nuevas cuestiones o temas poco trillados como la formación de postgrado para el fomento de la investigación científica.<sup>28</sup> De nuevo, el interés académico supera con creces el interés general. Por medio de sus diseños exploratorios estos estudios pueden ser un primer paso para una verdadera investigación comparativa: en lugar de marcos comunes generales se acostumbra a optar por visiones idiosincrásicas a las que se añade una conclusión comparativa. Siendo, como son, muy abundantes, dan idea clara del estadio todavía incipiente en que se encuentra la mayoría de estudios comparativos acerca de la enseñanza superior; en definitiva, se trata de explorar vías para una investigación futura. Por ejemplo, en palabras de Clark, en

---

25. Z. Morsy y P. G. Altbach (eds.) (1996). *Higher Education in an International Perspective. Critical Issues*. Nueva York: Garland.

26. C. Gellert (ed.) (1993). *Higher Education in Europe*. Londres: Jessica Kingsley.

27. P.G. Altbach y V. Selvaratnam (eds.) (1989). *From Dependence to Autonomy: The Development of Asian Universities*. Dordrecht: Kluwer Academic.

28. B.R. Clark (ed.) (1993). *The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan*. Berkely: University of California Press.

relación con una investigación comparativa sobre la profesión académica: “Si es cierto que el análisis social debe aplicarse a problemas relevantes, entonces debe invertirse mucho más en los esfuerzos para determinar dónde se produce la constancia y dónde el cambio en las vidas de los académicos y basar las opiniones [...] en hechos y no en ficciones. Hasta el presente, este tipo de análisis ha sido muy escaso, con largas pausas entre uno y el siguiente. Tal vez el esfuerzo colectivo que representa este volumen dirigirá la reflexión y la investigación hasta el día en que sepamos sistemáticamente mucho más (acerca de la profesión académica)”.

Estas palabras de Clark están tomadas, precisamente, de un trabajo que dió lugar posteriormente a un estudio internacional de tipo comprensivo sobre la profesión académica financiado por la Fundación Carnegie.<sup>29</sup> Esto demuestra que trabajos de tipo exploratorio pueden ciertamente conducir a un desarrollo mucho más sistemático de estudios que parten de un marco común, aunque, de nuevo, el elemento explicativo quede poco visible en parte porque no se ha contado con él desde el principio.

### 3.4. Estudios genuinamente comparativos

Con mucha frecuencia, la evocación del término *estudios comparativos* sugiere una colección enciclopédica de datos sobre el objeto de estudio. Un ejemplo de esta vocación enciclopédica ha sido hasta bien recientemente los estudios de Eurydice, mucho más pendientes de la fidelidad a las estructuras y a las morfologías, tal y como las entienden los propios gobiernos, que a los análisis comparativos. Desde luego, sin esfuerzos como los de Eurydice quienes pretenden dedicarse a estos análisis se encontrarían, muchas veces, con enormes dificultades de acceso a los datos y, por lo tanto, es de justicia reconocer la relevancia de su labor. Y también lo es notar que, aproximadamente desde hace unos cinco

---

29. B. R. Clark (1987). *The academic profession: National, disciplinary, and institutional settings* (pág. 397-398) Berkeley, CA: University of California Press. El estudio al que ha dado lugar es el de E. L. Boyer, P. G. Altbach y M.J. Whitelaw (1994). *The Academic Profession. An International Perspective*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. En el siguiente apartado se abordan los estudios comparativos previos sobre la profesión docente.

años, Eurydice intenta aportar un grano de arena a los análisis comparativos. Este es el caso de su revisión de las reformas introducidas en la enseñanza superior europea en el período 1980-2000.<sup>30</sup> El hecho de que carezca de un marco teórico y metodológico apropiado limita la profundidad de su análisis a un relato descriptivo de las convergencias y divergencias de las reformas, muy detallado y probablemente imprescindible para cualquier comparativista interesado en la enseñanza superior europea, pero insuficiente tanto en su capacidad analítica como en su contribución teórica.

Mucho más analíticos en su diseño son los estudios comparativos que, aunque también basados en un esfuerzo colectivo, comparten un marco teórico explícito. Este marco acostumbra a incluir, en grado muy diverso, presupuestos de partida orientados a hacer posible un análisis estructurado y un primer paso para el desarrollo de teorías. Ejemplos en esta categoría serían los trabajos de Van Vught<sup>31</sup> sobre las estrategias gubernamentales y las innovaciones, de Neave y Van Vught<sup>32</sup> sobre las relaciones entre el gobierno y la enseñanza superior en los países desarrollados y en vías de desarrollo y de Goedegebuure *et al.*<sup>33</sup> sobre las relaciones entre orientación política, autonomía, calidad y diversidad de las instituciones universitarias.

En contraste con estos trabajos que surgen de un esfuerzo colectivo, aunque en muchos casos la mayor parte de la labor comparativa dependa de los editores, deben mencionarse por último algunos intentos individuales de llevar a cabo estudios inequívocamente comparativos. En su mayor parte nacen de un interés académico por una materia concreta por parte del autor, lo cual les convierte en los más genuinamente comparativos de todos. De nuevo, puede identificarse una gran variedad de aproximaciones. Para empezar, debemos citar el último trabajo de Neave<sup>34</sup> publicado en español, que es en realidad una colección de artículos de análisis político con constantes referencias comparativas.

---

30. Eurydice (2000). Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards. Bruselas: Eurydice.

31. F.A. Van Vught (ed.) (1989). *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

32. G. Neave y F.A. Van Vught (eds.) (1991). *Prometheus Bound: The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press. De esta obra existe una versión española publicada por Gedisa en 1995.

33. L.C.J. Goedegebuure, F. Kaiser, P.A.M. Maasen, V.L. Meek, F.A. Van Vught y E. De Weert (1994). *Higher Education Policy: an international comparative perspective*. Oxford: Pergamon Press.

34. G. Neave (2001). Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea. Barcelona: Gedisa.

Todo el atractivo del gran estilo literario de Neave, al no estar suficientemente apoyados sus análisis metodológicamente, se desvanece cuando se pretende encontrar en esta colección algo más que un ensayo periodístico, excelente por cierto, sobre las políticas europeas sobre enseñanza superior. Teichler,<sup>35</sup> en cambio, en su estudio sobre la evolución de los modelos de sistemas de enseñanza superior, intenta explicar la identificación de estos modelos mediante el recurso a la sistematización y al examen de la plausibilidad de los principales conceptos explicativos existentes en la literatura académica. A diferencia del estudio de Neave, el de Teichler tiene todas las características metodológicas que cabe esperar de una investigación comparativa. Pese a ello, su conclusión final es más bien decepcionante, puesto que en su introducción termina afirmando<sup>36</sup> la existencia de “un amplio abanico de aproximaciones interesantes para el análisis de los desarrollos estructurales de la enseñanza superior (que) nos hacen conscientes de aspectos particulares y nos ofrecen explicaciones interesantes de ciertos fenómenos... aunque ofrecen perspectivas parciales y sólo en algunos casos llegan a explicar las diferencias de forma plausible y, en conjunto, tienden a sobrestimar el poder explicativo de las aproximaciones individuales”. Pero a pesar de esta triste impresión, su trabajo demuestra el valor de un intento sistemático de explicación de un fenómeno particular por medio de un marco analítico más o menos explícito.

En parecida línea, Goedegebuure intenta ofrecer una explicación comparativa de los procesos de concentración institucional, es decir, de la reducción del número de instituciones universitarias, en Australia y en los Países Bajos.<sup>37</sup> Y aunque encontrar una explicación sobre este fenómeno no sea el objetivo principal de su estudio sobre la enseñanza superior privada, Geiger<sup>38</sup> emplea una metodología explícita de investigación de acuerdo con la cual los países son seleccionados a partir de sus diferencias con respecto a la tipología original.

---

35. U. Teichler (1989). *Changing Patterns of the Higher Education System*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

36. U. Teichler (1989). *Changing Patterns of the Higher Education System* (pág. 15). Londres: Jessica Kingsley Publishers.

37. L. Goedegebuure (1992). *Mergers in Higher Education. A Comparative Perspective*. Utrecht: Lemma.

38. R.L. Geiger (1986). *Private Sectors in Higher Education: Structure, Function, and Change in Eight Countries*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

“En esencia, por consiguiente, este estudio procede a posteriori –afirma<sup>39</sup>–, presentando en primer lugar casos de siete sectores privados que se adecuan a los tres tipos estructurales básicos; después, utilizando este material en parte para desmenuzar y analizar el octavo y más complicado caso (Estados Unidos); y, finalmente, a partir de esta base empírica, construir una exploración comparativa de las dimensiones significativas de la enseñanza superior privada”.

Estos estudios, y aún otros como el de Levy,<sup>40</sup> indican el valor que tiene un diseño estructurado que parta de una base teórica sólida que, aunque inicialmente sólo sea de forma muy parcial, ofrezca la posibilidad de ensayar y verificar explicaciones más allá de la mera descripción y de los análisis *ad hoc*. Un ejemplo de buena práctica en esta línea sería el estudio de Cerych y Sabatier<sup>41</sup> en el cual se utiliza un marco explícito para el análisis de la puesta en práctica de políticas de enseñanza universitaria. En este estudio, la selección de los casos se basa en nociones que ponen en primer plano las diferencias entre ellos:<sup>42</sup> “Los casos seleccionados no representan una muestra extraída al azar [...] sino un abanico suficientemente amplio de circunstancias que permitan convertir en significativos los hallazgos comparativos”. Intentan responder a las cuestiones que se les plantean en relación con el logro de las finalidades de las reformas y las razones que se encuentran detrás del éxito y del fracaso de estos procesos contrastando sistemas centralizados y descentralizados, reformas institucionales singulares y múltiples, y reformas dirigidas a aspectos concretos de los sistemas con reformas que pretenden un cambio global generalizado. La aproximación que estos autores adoptan permite una comparación razonable de los resultados de distintas reformas, una confrontación de las teorías con realidades empíricas y un primer paso para la generalización y la génesis de nuevas teorías en relación con la puesta en práctica de reformas en los sistemas de enseñanza superior.

---

39. R.L. Geiger (1986). *Private Sectors in Higher Education: Structure, Function, and Change in Eight Countries* (pág. 5). Ann Arbor: The University of Michigan Press.

40. D. Levy (1986). *The State and Higher Education in Latin America. Private Challenges to Public Dominance*. Chicago: University of Chicago Press.

41. L. Cerych y P. Sabatier (1996). *Great Expectations and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe*. Londres y París: Trentham Books and European Institute of Education and Social Policy.

42. L. Cerych y P. Sabatier (1996). *Great Expectations and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe* (pág.5). Londres y París: Trentham Books and European Institute of Education and Social Policy.

### 3.5. El patio nacional

El panorama del estado del arte que se acaba de describir quedaría incompleto sin una referencia a la vitalidad de este campo en nuestro país. Es curioso constatar que, pese al creciente interés que despierta la cuestión universitaria reflejado en un creciente número de obras publicadas,<sup>43</sup> son prácticamente inexistentes los estudios comparativos sobre políticas públicas de enseñanza universitaria. En efecto, la obra más conocida y presente en la práctica totalidad de bibliotecas universitarias españolas sigue siendo la de Cobo sobre la enseñanza superior en el mundo,<sup>44</sup> que a pesar de tener ya más de veinte años de antigüedad sigue conservando un gran interés por el enfoque metodológico con que abordó, en su día, la comparación en un momento en que los estudios comparativos de amplio alcance no eran nada frecuentes en el país. Otro estudio comparativo citado con frecuencia es el de Martín<sup>45</sup> sobre la enseñanza universitaria privada, pero su interés radica más en la defensa de unas tesis favorables políticamente a la apertura a la iniciativa privada que no en el planteamiento metodológico ni, por consiguiente, en la solidez de las conclusiones a las que llega.

Excepcional es también, en parte por la participación de Mark Blaug (probablemente el economista de la educación que mayor reconocimiento internacional ha tenido), el estudio de Moreno Becerra sobre la financiación de la enseñanza superior en Europa y en España, que inició una fructífera línea de investigación en materia de estudios comparativos sobre la financiación universitaria,<sup>46</sup> un campo de creciente interés en nuestro país y con un número incipiente de cultivadores, obviamente economistas, de prestigio internacional.<sup>47</sup> Más recientemente, ha aparecido un estudio de García de Cortázar<sup>48</sup> sobre

---

43. He aquí algunos ejemplos: J.M. Luxán (ed.) (1998). *Política y reforma universitaria*. Barcelona: Cedecs Editorial; F. Michavila y B. Calvo (1998). *La Universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*. Madrid: Síntesis; y J. Porta y M. Lladonosa, (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.

44. J.M. Cobo (1979). *La enseñanza superior en el mundo: estudio comparado e hipótesis*. Madrid: Narcea.

45. I. Martín (1980). *Panorama internacional de la libertad de enseñanza universitaria*. Madrid: Fundación Universitaria Española.

46. M. Blaug y J.L. Moreno (1984). *Financiación de la educación superior en Europa y en España*. Madrid: Siglo XXI.

47. En este sentido, debe señalarse que el dinamismo del campo de la economía de la educación es evidente en universidades como Barcelona, Carlos III, La Laguna y Valencia, con especialistas de prestigio internacional como J.G. Mora, J.L. Moreno, E. Oroval y M.J. San Segundo, entre otros.

48. M. García de Cortázar (1998). "Alumnas y profesoras en campos científico-tecnológicos en universidades europeas: algunos datos para el análisis". *Revista de Educación* (núm. 316, pag. 283-296).

la presencia de mujeres en las especialidades científicas y tecnológicas en las universidades europeas, cuyo mayor interés radica en la presentación de datos estadísticos y en las conclusiones con respecto a la evolución reciente de esta cuestión que la autora extrae.

La ausencia de otras obras de parecido talante es patente, casi sorprendente, aunque pueda quedar paliada en buena medida por la presencia de capítulos específicamente comparativos en obras sobre política universitaria<sup>49</sup> o, lo que todavía es más frecuente, artículos, capítulos o contribuciones a obras colectivas realizados por especialistas extranjeros.

En este último supuesto, no se dan de hecho análisis comparativos sino meramente la presentación de casos que, por su relevancia, revisten especial interés para la audiencia nacional. El ejemplo más reciente se encuentra en la obra que conmemora el setecientos aniversario de la Universidad de Lleida<sup>50</sup> y que contiene aportaciones significativas sobre otros países europeos, siempre firmadas por autores del correspondiente origen nacional. Con todo, cabe pensar que un factor decisivo en la ausencia de estudios comparativos realizados por autores españoles es la potencial difusión que, entre los universitarios de este país, pueden llegar a tener los estudios publicados en lengua inglesa sobre esta cuestión. De todos modos, esto podría explicar la ausencia de libros, pero difícilmente la ausencia de artículos comparativos en revistas académicas o especializadas.

Cuando, por otra parte, autores españoles publican en revistas académicas en este ámbito tienden a hacerlo para presentar el caso español.<sup>51</sup> La única excepción

---

49. Como es el caso de nuestra J. Gallifa, F. Pedró y P. Fontán (1998). *Present i futur de la universitat*. Barcelona: Raima, que contiene en su segundo capítulo un análisis comparativo de modelos universitarios y de tendencias políticas recientes. O de la obra más reciente de V. Pérez Díaz y J.C. Rodríguez (2001). *Educación superior y futuro de España*. Madrid: Fundación Santillana, que contiene un capítulo dedicado al sistema universitario estadounidense con la voluntad de utilizarlo como *tertium comparationis* a lo largo de su análisis sobre la cuestión en España. Tampoco debería olvidarse el papel que las referencias comparativas, aunque no se trate propiamente de estudios comparativos, tuvieron en el denominado Informe Bricall (2000), *Universidad 2000* o en la obra de F. Michavila y B. Calvo (1998). *La Universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.

50. J. Porta y M. Lladonosa (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial. Un ejemplo anterior se encuentra en un número monográfico de la *Revista del Instituto de Estudios Económicos* (núm. 3) correspondiente a 1996 con interesantes trabajos sobre la reforma universitaria en Alemania, por ejemplo. También en la *Revista de Educación* abundan los ejemplos de artículos de autores extranjeros sobre particulares problemas o políticas de su propio sistema universitario, uno de los más recientes, por ejemplo, sobre la formación del profesorado universitario.

51. Típicos ejemplos son artículos que a finales de los 80 presentaban la reforma universitaria española o, más recientemente, que debaten aspectos relacionados con el programa de evaluación de las universidades o con la financiación del sistema y, por supuesto, los relacionados más recientemente con la reforma universitaria operada en el año 2002.

que parece escapar a esta regla la constituyen los estudios sobre financiación de la enseñanza universitaria, de los que existe una cierta tradición en nuestro país,<sup>52</sup> y que requieren con frecuencia de la comparación de indicadores y de datos con otros países de nuestro entorno. Pero, pese a su calidad e interés, sería difícil sostener, sin más, que se trata de estudios comparativos sobre enseñanza universitaria, aunque hay notables excepciones dignas de mención<sup>53</sup> que, pese a ser análisis estrictamente económicos, deberían ser de obligada lectura para quienes pretenden una aproximación comparativa a la enseñanza superior desde la perspectiva tanto política como pedagógica.

### 3.6. Los estudios comparativos sobre la profesión universitaria

Como ya he mostrado en otro lugar,<sup>54</sup> el estudio de la profesión académica desde una perspectiva comparativa no ha sido precisamente uno de los campos más trillados, más bien todo lo contrario. Esto no significa que no existan algunas obras especialmente significativas, pero en número muy reducido, debién-

---

52. Sólo para citar algunos ejemplos, véase: A. Descalç (1994). *La financiación de la enseñanza superior: hacia un modelo de ayuda directa al usuario*. Valencia: Universidad de Valencia; T. Moltó et al. (1982). *Financiación de la enseñanza superior*. Barcelona: Universitat de Barcelona y, del mismo autor, (1984). *Costes y rendimiento de la enseñanza superior*. Barcelona: PPU; AA.VV. (1989). *La financiación de la enseñanza superior*. Madrid: MEC; AAVV. (1991). *Financiación, costes y gasto público en enseñanza pública superior*. San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones, País Vasco; J. Hernández y F. Valverde (1998). *La participación del usuario en la financiación de la enseñanza pública universitaria*. Jaén: Universidad de Jaén. El examen detallado de estos estudios revela que muchos de ellos vienen, en realidad, urgidos por la perspectiva de una, en su día, inminente transferencia de las competencias en materia de universidades a las correspondientes comunidades autónomas.

53. Por ejemplo, merecen una mención especial el estudio de J.L. Moreno (1995). La organización y la financiación de la educación superior en la OCDE "Los modelos de mercado, burocrático y colegiado". En: E. Oroval (ed.). *Planificación, evaluación y financiación de sistemas educativos*. Madrid: Civitas. El de J. Díaz Malledo (1998). "Las ayudas financieras a los estudiantes de enseñanza superior: ¿la hora de los préstamos-renta?". *Cuadernos de información económica* (núm. 138, pág. 83-88), sobre las experiencias australiana y británica en esta materia, aunque el resultado dista mucho de ser un análisis científico de políticas públicas. Más recientes, y abiertamente comparativos aunque estrictamente económicos, son los siguientes: M.J. San Segundo (1999). "Financiación de la enseñanza universitaria: el papel de los precios a la luz de la experiencia internacional reciente". *Revista de Educación* (núm. 318, pág. 71-87); J. Díaz Malledo y M.J. San Segundo (2000). "La financiación de la enseñanza superior: un análisis comparado de la situación española". *Papeles de economía española* (núm. 86, pág. 78-98); J. García-Montalvo y J. G. Mora Ruiz (2000). "El mercado laboral de los titulados superiores en Europa y en España". *Papeles de economía española* (núm. 86, pág. 111-127).

54. F. Pedró, (2002). "Y la casa por barrer. Una revisión de la investigación comparativa internacional sobre enseñanza superior". En: A. González Hernández y A. Amaya de la Peña (eds.). *Realidad y prospectiva de la educación superior: un enfoque comparado* (pág. 631-640). Murcia: Diego Marín.

dose destacar las tres de Altbach, la de Boyer y la de Clark<sup>55</sup> en Estados Unidos y, más recientemente, las de Enders, Farnham, Huisman y Amasen en Europa,<sup>56</sup> siendo la más extensa tanto en cobertura del número de países europeos como en profundidad de los análisis la de Enders. En lengua española hasta el momento la única obra dedicada a esta cuestión es la editada por Mora,<sup>57</sup> aunque pasa revista a un número muy reducido de países.

Con excepción de la obra de Boyer, que se basa en una macroencuesta de opinión realizada a muestras de profesores de catorce países distintos, las demás son, en realidad, colecciones de artículos encargados a especialistas de distintos países, donde cada uno de ellos escribe acerca de la situación de la profesión docente en su propio país. Estas colecciones, en todos los casos, se completan con introducciones y capítulos conclusivos donde los editores del volumen intentan un ensayo, si no comparativo, por lo menos transversal a todas las contribuciones nacionales. Esto es más fácil cuando, como en el caso de Enders o de Huisman, todos los autores que contribuyen a la obra deben de sujetarse a un guión equivalente de cuestiones a tratar o han tenido la oportunidad de reunirse en el marco de sesiones de trabajo conjuntas. Una vez más, es preciso resaltar que los estudios que se basan en yuxtaposiciones tienen el enorme riesgo de presentar capítulos particulares que, o bien no se sujetan estrictamente al esquema de análisis inicialmente propuesto por los editores (que acostumbra a ser, por regla general, más un esquema de descripción que de análisis) o, lo que prácticamente es lo mismo, no se desarrollan bajo líneas semejantes a los restantes capítulos de forma que hagan la comparación, si no patente, por lo menos latente.

---

55. P.G. Altbach (1978). *Comparative perspectives on the academic profession*. Nueva York: Praeger. P.G. Altbach (1996). *The international academic profession: Portraits of fourteen countries*. San Francisco: Jossey-Bass / TheCarnegie Foundation for the Advancement of Teaching. P.G. Altbach (2000). *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*. Boston: Boston College Center for International Higher Education. E.L. Boyer, P.G. Altbach y M.J. Whitelaw (1994). *The Academic Profession. An International Perspective*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. B.R. Clark (1987). *The academic profession: National, disciplinary, and institutional settings*. Berkeley, CA: University of California Press.

56. J. Enders, (2001). *Academic Staff in Europe. Changing Context and Conditions*. Westport: Greenwood Press. D. Farnham (1999). *Managing Academic Staff in Changing University Systems. International Trends and Comparisons*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press. J. Huisman y J. Bartelse (2001). *Academic Careers: A Comparative Perspective*. Enschede: Twente University Center for Higher Education Policy Studies. P.A.M. Maassen F.A.V. Vught (1996). *Inside academia: New challenges for the academic profession*. Utrecht, Netherlands: De Tijdstroom.

57. J.G. Mora Ruiz (2000). *El profesorado universitario: Situación en España y tendencias internacionales*. Madrid: Ministerio de Educación.

En la mayor parte de los casos, se intenta que un guión de trabajo previamente pactado garantice que el contenido de los distintos capítulos corre por líneas semejantes, pero esto no significa necesariamente que los responsables de cada capítulo sean capaces, obviamente, de conectar sus análisis a escala nacional con los análisis realizados por los otros autores, cosa que requeriría una compleja labor de intercambio de todos los capítulos entre todos los participantes. Y tampoco es fácil, ni tampoco sería justo exigirlo, que los editores de las obras hagan un buen trabajo de síntesis que llegue a oscurecer la importancia de las contribuciones de los distintos autores. Dicho con otras palabras, la idea de generar un volumen sobre contribuciones de especialistas de prestigio que analizan su propia situación nacional a la fuerza termina dando como resultado una obra desigual.

Además, cuando se incorpora un número elevado de países para un público amplio, es difícil encontrar el justo equilibrio entre la descripción y el análisis. En casos como los que nos ocupan, es prácticamente imprescindible que los autores inicien sus capítulos con la descripción de los elementos básicos del sistema de enseñanza superior de su respectivo país. Para que esto tenga cierto sentido, es preciso que no se limiten a una brevísima descripción sino que avancen algunas claves que luego serán útiles para la interpretación del caso particular objeto de análisis. Sin embargo, el riesgo de esta aproximación es que buena parte de cada capítulo se dedica a una descripción básica de los componentes del sistema nacional de enseñanza superior o, lo que viene a ser lo mismo, de las particularidades de la configuración de la profesión docente en ese país, dejando poco espacio para un análisis elaborado. Esto ocurre particularmente en el caso de aquellos países cuyos sistemas nacionales son extremadamente complejos y diferenciados o cuando se han visto sometidos a grandes reformas en los últimos años objeto de estudio. Es difícil imaginar cómo llegar a minimizar estas debilidades típicas de las yuxtaposiciones. Las dos estrategias que con frecuencia más se han utilizado han consistido o bien en reducir el número de países a no más de cuatro, o bien a limitarse a analizar aspectos muy concretos y precisos relacionados con las reformas recientes en un número determinado de países, como pueden ser, por ejemplo, la vinculación entre financiación y resultados de la enseñanza superior o la introducción de mecanismos de evaluación de la calidad docente.

De todas formas, no puede negarse la enorme utilidad que este tipo de estudios pueden tener para quien, como ocurre en el presente caso, necesita acudir a una buena base de datos que contenga los elementos esenciales de la profesión docente

y que, por lo menos indirectamente, permita tener una visión de aquellos temas que se repiten en un número significativo de países o que pueden ser considerados, sencillamente, transversales desde un punto de vista sincrónico. Más difícil es, sin embargo, que las yuxtaposiciones cuenten con un nivel de profundidad en los análisis que contribuya a la creación de marcos teóricos explicativos, cosa que hoy por hoy es patrimonio de los estudios intrínsecamente comparativos.

En resumidas cuentas, se echa en falta una aproximación genuinamente comparativa que presente las problemáticas fundamentales que afectan al profesorado y que permita obtener una visión de conjunto. Esta perspectiva comparativa es especialmente apropiada cuando se trata no sólo de describir las características básicas de la profesión, sino de analizar las tendencias evolutivas que presenta, tomando como referente el estado de la cuestión en el propio país y los interrogantes que sugiere. Esta es, en definitiva, la perspectiva que vamos a ensayar aquí y empezaremos, precisamente, por formular de manera clara las preguntas básicas que van a guiar esta investigación comparativa.

#### **4. Las preguntas básicas**

En todo el mundo, la enseñanza superior se encuentra sometida a grandes presiones para que optimice los resultados de sus tradicionales funciones docentes y de investigación en un contexto caracterizado por el advenimiento de un modelo de sociedad y de sistema económico absolutamente dependientes del conocimiento. La paradoja es que semejantes expectativas de desarrollo se acompañan de un compromiso gubernamental cada vez menor con los recursos destinados a la enseñanza superior o, mejor dicho, con unos sistemas de financiación que han dejado de financiar la actividad en sí, para exigir transparencia en los procesos y en los resultados. En pocas palabras, las universidades se encuentran cada vez con mayores presiones para que produzcan más bienes públicos sin que puedan esperar por ello grandes alegrías financieras; antes al contrario, se ven sometidas a un mayor escrutinio público, cuando no a la permanente sospecha de un malbaratamiento de los recursos. La pregunta que podemos hacernos es cuáles son los cambios que, en esta situación, está experimentando la profesión docente, que es en

definitiva el recurso clave con que cuentan las universidades para desarrollar sus funciones docentes y de investigación.

El modelo que tradicionalmente se ha desarrollado en el continente europeo ha privilegiado el papel del Estado en el gobierno de las universidades, por lo menos hasta bien recientemente. Es cierto que el Reino Unido ofrece una excepción a esta norma continental, al contar con una tradición histórica de control académico corporativo acompañado por unas elevadas tasas de financiación, por lo menos hasta las reformas introducidas por los gobiernos de Thatcher en la década de los años ochenta y continuadas luego por los gobiernos laboristas. Pero la pregunta sigue siendo cómo se han adaptado los profesores universitarios de los países europeos a estos desafíos y presiones. Y, por supuesto, qué grado relativo de éxito se ha obtenido en cada caso.

Cabe, por otra parte, intentar tipificar los distintos modelos de enseñanza universitaria que hoy todavía existen en Europa y ver si sus resultados comparativos son distintos. Así, por ejemplo, podríamos preguntarnos si los sistemas que siguen el paradigma de Humboldt, con un modelo universitario que unifica la docencia y la investigación, han sido capaces de adaptarse mejor a estas cambiantes circunstancias que los sistemas napoleónicos, que han tendido a separar la investigación de la enseñanza. Pero, sea cual sea el enfoque adoptado, lo primordial es siempre llegar a identificar las lecciones comparativas que podemos aprender.

Para ello es preciso presentar, en primer lugar, los rasgos distintivos de esta verdadera fauna académica que supera cualquier frontera, que cuenta con una lengua común y un sistema de referentes –las publicaciones– que tiende a devenir universal. En conjunto, incluso evidencias meramente anecdóticas –las conversaciones que sobre el estado de la profesión siempre se dan en las sobremesas de los congresos universitarios de cualquier especialidad– junto a otras que no lo son tanto –como acabamos de ver–, sugieren que hay más características compartidas entre los profesionales académicos de distintos países que diferencias. Y esto no sólo en cuanto a sus tareas profesionales o a las condiciones en que las desarrollan, sino, más a fondo, también en la forma en que conciben su profesión y los retos a los que se ven sometidos. El análisis de estas características, y las razones que las explican, constituyen en buena medida la primera cuestión a resolver.

Una vez realizada esta aproximación comparativa a la configuración y características fundamentales de la profesión, sería pertinente prestar atención a las políticas de reforma introducidas y a sus resultados, de todo lo cual se intenta

obtener tendencias previsibles de futuro que apuntan, en cualquier caso, a una redefinición progresiva tanto de las condiciones de prestación del servicio como de los mecanismos de acceso y promoción.

Finalmente, resulta inevitable evaluar comparativamente la situación en nuestro país en este ámbito, tanto para subrayar las convergencias y divergencias con respecto a los restantes países europeos, como para extraer de sus experiencias recomendaciones de interés, lo cual es, en definitiva, el objetivo último de cualquier estudio comparativo sobre políticas públicas.

De acuerdo con todas estas consideraciones, cabría reducir a tres las preguntas a las que se intentará dar respuesta y que podrían formularse del siguiente modo:

- ¿Cómo está configurada y cuáles son las características principales de la profesión académica en los países de la Unión Europea? Se trata de analizar comparativamente las semejanzas y diferencias que muestran los docentes universitarios, particularmente en lo que se refiere a:
  - Distribución de competencias, a escala política e institucional, sobre las políticas acerca de la profesión académica.
  - Acceso a la profesión.
  - Estatuto y categorías.
  - Formación y desarrollo profesional.
  - Condiciones laborales.
  - Remuneración.
- ¿Cuáles son las tendencias emergentes que muestran las políticas y los proyectos de reforma introducidos en estos países en los últimos quince años? Es decir, se trata de llegar a precisar hasta qué punto las reformas convergen en algunos aspectos, cuáles han sido los resultados obtenidos y las previsibles tendencias futuras que pueden llegar a modificar la configuración de la profesión académica en Europa.
- ¿Qué lecciones se pueden aprender de este análisis comparativo que puedan contribuir a mejorar el estado de la cuestión en el caso español? Se busca aquí determinar hasta qué punto algunas políticas ya adoptadas en otros países europeos pueden ser de utilidad en España, suponiendo que

se compartan sus objetivos y que las condiciones diferenciales de la profesión docente en este país o la particularidad de nuestras problemáticas no las hagan inviables.

Ésta es, en última instancia, la cuestión clave de todo el estudio y que debe llevar a concluir con una comparación entre las estrategias exitosas en los restantes países y su traducción en términos de previsibles resultados considerando las particulares circunstancias del sistema universitario español. Se trata, por consiguiente, de concluir cuáles de las estrategias tendrían visos de éxito de ser introducidas en España.

## **5. Algunos detalles del planteamiento y los problemas resultantes**

El estudio se ha realizado a partir del análisis de fuentes pre-existentes<sup>58</sup> que han sido completadas con un conjunto de cuestionarios respondidos por especialistas en políticas de enseñanza superior<sup>59</sup> de todos los países de la Unión Europea (2003). Los resultados de estos cuestionarios se ofrecen, de forma sintética, en un anexo específico.

El plan de trabajo desarrollado fue el que se describe a continuación:

### **1) Fase preparatoria**

- Definición precisa de la planificación del estudio y de sus parámetros: preguntas a resolver y exigencias metodológicas.
- Recopilación de literatura y estudios previos.
- Diseño del cuestionario base para los informes nacionales a realizar por especialistas extranjeros.
- Contactos previos con los especialistas.

---

58. Ver bibliografía final.

59. Cuya filiación aparece en el Anexo I.

## 2) Fase de desarrollo

- Síntesis de la literatura existente: análisis del estado del arte.
- Elaboración de un marco teórico sobre la profesión docente.
- Análisis de datos obtenidos de bases de datos (Ortelius, IAU-UNESCO, Asociación Europea de Universidades, Eurydice y Eurostat).
- Envío de los informes nacionales por parte de los especialistas.
- Análisis preliminar de los informes nacionales a partir del marco teórico.

## 3) Informe final

- Integración de datos, interpretación a la luz del marco teórico y análisis comparativo final.
- Redacción del informe final.

A nadie debería escapársele la debilidad de un estudio con un planteamiento metodológico como el que se acaba de describir. En esencia, esta debilidad parte de dos limitaciones extremadamente difíciles de sobrellevar. La primera de ellas es el diseño no experimental del estudio; es más, el diseño adoptado, centrado en el procesamiento de fuentes indirectas (la literatura existente y los cuestionarios respondidos por especialistas) lleva a la práctica imposibilidad de objetivar los resultados con parámetros incontestables. Si bien es verdad que, siempre que ha sido posible, se ha procurado sustentar con datos objetivos de naturaleza cuantitativa las tesis formuladas, lo cierto es que esto ha sido más infrecuente de lo que hubiera sido deseable.

No estará de más recordar lo que, ya a finales del siglo XIX, decía un ilustre precursor de los estudios comparativos de educación, Agustín Sardá, refiriéndose al estudio del sistema escolar y universitario francés:<sup>60</sup> “Así, por ejemplo,

---

60. A. Sardá (1892). *Estudios Pedagógicos* (pág. 52). Madrid: Vda. de Hernando. Agustín Sardá (1836-1913), catalán, abogado, republicano y profesor de escuela normal, utilizaba los recursos que en su época la ciencia política ponía a su alcance para analizar las reformas educativas de otros países y singularmente de Francia. Consideraba como una aportación suya muy personal la necesidad de juzgar una política educativa concreta –la francesa contemporánea, en su caso– no sólo leyendo la legislación, sino visitando el país. Sobre la figura de Sardá y sus aportaciones al estudio de las políticas educativas comparadas, puede verse F. Pedró (1987). *Los precursores españoles de la Educación Comparada*. Madrid: Ministerio de Educación.

para conocer la organización teórica de Francia no me era imprescindible venir a este país. En pocos días, en mi gabinete, la podía haber estudiado, y aún podría añadir que en parte ya la conocía; pero este tipo de estudios, además de tener el defecto de todo tipo de conocimiento que no ha entrado por los ojos, no me serviría para una enseñanza práctica. Cuando no se tiene esto en cuenta nacen los errores que con frecuencia se cometen en nuestra patria, cuando se legisla, traduciendo del extranjero, singularmente del francés, lo que se ha leído, no lo que se ha visto. De aquí vienen las tristes sorpresas, las decepciones que se experimentan cuando se ha publicado una ley o un reglamento de los cuales se espera mucho, y que no dan ningún tipo de resultado". Nada más lejos de las posibilidades reales de un estudio comparativo como éste que el permitirse una estancia lo suficientemente larga en cada uno de los restantes países de la Unión Europea; de ahí el recurso a los especialistas nacionales. Lógicamente, el problema que se deriva de contar con ellos es que son parte sustancial del sistema universitario que deberían ser capaces de objetivar.

En segundo lugar, la práctica ausencia, o más bien escasez, de datos cuantitativos es, precisamente, la segunda debilidad del estudio (típica, por otra parte, de los estudios comparativos sobre educación). En más de una oportunidad, el lector observará que, por ejemplo, las series temporales que se ofrecen son incompletas para algunos países o, aún con mayor frecuencia, que no se cuenta con datos disponibles para todos los países. Por otro lado, incluso en aquellos supuestos en los que ha sido posible encontrar –o construir– indicadores cuantitativos apropiados para un análisis comparativo, el número de casos es tan reducido, ya que se reduce a quince países de la Unión Europea, que no permite tampoco una gran sofisticación en los cálculos, cosa muy frecuente y sólo se supera cuando se trabaja, por ejemplo, con el conjunto de los países de la OCDE.

Las dos que se acaban de señalar son limitaciones probablemente inherentes a todo estudio comparativo y cabe esperar, por lo menos, que reconocerlas abiertamente ayude al lector a situar apropiadamente la validez y fiabilidad de las conclusiones y le inspire para rebatirlas con nuevos y mejores estudios.