

# La Educación Comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva

Felicitas Acosta / UNLP-UNGS-UNSAM / Argentina

## Introducción

La Educación Comparada cuenta con una larga tradición que se remonta a principios del siglo XIX. Un extenso camino se ha recorrido desde los viajeros que iban en búsqueda de experiencias educativas para “transferir” a sus lugares de origen hasta los congresos y revistas especializadas que circulan en la actualidad. Asimismo, la disciplina se expandió hacia todas las latitudes aunque el ritmo de producción varíe de manera notable de una región a otra.

En este artículo nos proponemos retomar algunas de las discusiones más recientes en torno a la Educación Comparada para analizar la situación de una región en particular: América Latina. Sabemos que en los últimos años se emprendieron tareas similares a las que pretendemos aportar a través de este escrito<sup>(1)</sup>.

El artículo se organiza en dos partes. En la primera se presenta un panorama de los debates actuales sobre la Educación Comparada, con especial énfasis en lo que denominamos núcleos de origen<sup>(2)</sup> y actuales desafíos. Introducimos allí dos posiciones contemporáneas a modo de elemento de tensión en dichos debates. La segunda parte avanza sobre el desarrollo de la disciplina en América Latina y su relevancia para la comprensión de sus sistemas educativos. Ofrecemos en esta parte un ejercicio de análisis temático a través de la clasificación de las ponencias presentadas en los tres congresos de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados (SAECE). Finalmente, se ofrecen una serie de conclusiones acerca del estado del debate sobre la disciplina en la región y su prospectiva.

## 1. Los debates históricos y los desafíos actuales: tensiones en torno al campo de la Educación Comparada

Desde hace ya dos décadas, la Educación Comparada es objeto de profundas reflexiones y revisiones acerca de sus características como disciplina. Uno de los principales puntos de discusión se vincula con su propia definición conceptual: ¿qué es y, sobre todo, que no es Educación Comparada?. Al respecto, Bradfoot (1999) remarca la necesidad de realizar esta distinción como una manera de contribuir al avance y esclarecimiento de la disciplina. Para contestar esta pregunta, es necesario volver a la historia de la Educación Comparada para indagar acerca de los núcleos de origen de la disciplina. Sólo desde allí será posible avanzar hacia las discusiones contemporáneas<sup>(3)</sup>.

### 1.1. Los debates históricos: una relectura de los núcleos de origen de la Educación Comparada

Schriewer (2002) propone una retrospectiva histórica acerca de la Educación Comparada para analizar sus desafíos. Nos recuerda el autor que entre fines del siglo XVIII y comienzos del XIX se establece un gran programa que es el de la ciencia basada en un enfoque comparativo. Esto se produce en el marco de una reorganización de la ciencia moderna en el que la operación conceptual y metodológica de la comparación ocupa un lugar central. Se trata de un nuevo enfoque científico en el contexto de la modernidad, el que se encuentra en la base del origen del sistema moderno de disciplinas científicas.

Este método ¿en qué consistía? Básicamente se trataba de recolectar, describir, clasificar detalladamente parcelas de la realidad para describir regularidades estructurales e inmanentes de esos datos a partir de su ordenamiento en tablas y del análisis de similitudes y diferencias. La ciencia de referencia decisiva fue la Anatomía Comparada con Georges de Cuvier. Para Schriewer (op.cit.), el proyecto de establecer campos académicos dedicados al estudio comparado del lenguaje, el derecho, la religión, las constituciones políticas y finalmente la educación, constituye un ejemplo de transferencia de un enfoque metodológico tomado de las ciencias naturales para aplicarlo a las ciencias humanas y sociales.

Para el autor, el problema se ubica en el plano de la construcción de conocimiento en las ciencias sociales. Si se trata de comparar las singularidades se va más allá del objeto de la anatomía comparada: “se trataba de la diferencia entre enunciados conformes leyes naturales y la necesaria libertad del hombre, entre regularidades propias del género humano o de los habitus sociales y la energía autoactiva del hombre (...) el conflicto básico de las ciencias sociales entre la identificación de relaciones generales de causa-efecto y la insistencia en una historicidad esencialmente abierta, o en formulación moderna, entre causalidad y autorreferencialidad” (pág. 24).

<sup>(1)</sup> Se trata de una versión revisada de Acosta, F. (2010). La Educación Comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva. En Navarro, M. (Coordinador) Educación comparada: perspectiva latinoamericana. México: Editorial PLANEA. Parte de este artículo fue presentado en el XIV WCCES World Congress en Estambul.

<sup>(2)</sup> Entendemos por núcleos de origen una serie de hitos o episodios que adoptan un carácter transdiscursivo en el devenir de la disciplina.

<sup>(3)</sup> Si bien existen publicaciones que realizan retrospectivas similares, consideramos necesario volver sobre ellas para fundamentar nuestra argumentación. Asimismo, tanto el recorrido histórico como el apartado sobre los desafíos actuales cobran relevancia frente al fin de aumentar la difusión y circulación de los debates internacionales sobre la Educación Comparada en nuestra región.

En el campo educativo, se distinguen cuatro grandes momentos en este proceso de transferencia de enfoques<sup>(4)</sup>. El primero corresponde a la denominada Pedagogía del Extranjero, etapa en la que pedagogos o agentes de gobierno interesados en la educación recorrieron los estados más avanzados en búsqueda de experiencias educativas pasibles de ser “transferidas” de un contexto a otro. Como vemos, tanto la idea de transferencia de prácticas como su utilización política (organización de sistemas educativos) se encuentra en el origen mismo de la comparación educativa.

El segundo momento es fundacional para la Educación Comparada y se centra en la obra del llamado primer comparatista: Marc Antoine Jullien de Paris (1775-1848) quien propuso crear una comisión especial internacional de educación, un boletín de educación en varias lenguas y el uso de tablas comparativas para los sistemas educativos en diferentes países. Nótese que ya a comienzos del siglo XIX, cuando los sistemas educativos todavía no existían como los conocemos hoy día, algunos pensadores ya sostienen la necesidad de comprender el carácter sistémico de la escolarización así como las experiencias o formas organizacionales distintas a las propias.

Jullien de Paris persigue con este intento la reformulación positivista de las doctrinas educativas y el desarrollo de la teoría educativa sobre la base de una investigación realizada metódicamente (emplea por primera vez en francés el término ciencia de la educación pensando en un programa de desarrollo de una ciencia de la educación como tal). Se trata de una transferencia de ideas y prácticas educativas sustentada en la recolección de datos en el ámbito internacional. Se mantiene tanto la idea de transferencia como su utilización para la conformación de sistemas educativos, a lo que se agrega el carácter “científico” del análisis resultante.

En efecto, con el escrito de Jullien de Paris se inaugura un discurso por el cual emerge la cuestión de una ciencia comparada de la educación, junto con la organización nacional de los sistemas educativos. El programa es más ambicioso ya que en realidad apunta a la cientificación de la Pedagogía: “Las ideas clave (...) que encontramos en la base de este proyecto, apuntaban nada menos que a positivizar las concepciones educativas especulativas y a metodizar la teoría pedagógica; tendían, en otras palabras, a convertir la pedagogía en una ciencia de la educación que se independizaba como disciplina por medio de investigaciones empíricas y comparativas” (Schriewer, *Ibid.*: pág. 17).

El tercer momento se relaciona con la necesidad de especificar los procesos de comparación educativa centrados en la idea de transferencia de prácticas. No se trata solamente de observar y analizar metódicamente semejanzas y diferencias entre diversas formas de organizar lo escolar. Tampoco es posible pensar en transferir esas prácticas sin considerar las particularidades de cada Estado nación. Es necesario introducir la génesis histórica y las condiciones socioculturales en tanto marco de cualquier práctica educativa. El aporte de Michael Sadler (1902) y sus discípulos a través de las ideas de carácter nacional, fuerzas motrices y fuerzas y factores va a ser central para la constitución de la disciplina. Así, el criterio definitorio de la investigación comparada no se agota en el método comparativo mismo sino en la utilización específicamente analítica de los contextos sociales.

El cuarto momento es uno de clara tensión con el anterior. En efecto, la consolidación de la comparación educativa como disciplina a lo largo de la primera mitad del siglo XX inclina la balanza hacia el uso de modelos cuasi experimentales bajo el principio de la causalidad. Dicho proceso continúa en la pos guerra y se refuerza a través de los organismos internacionales y su influencia en la formulación de las agendas de política educativas a partir de los años '60. La recolección de datos, su interpretación estadística y el establecimiento de correlaciones entre variables escolares y extra escolares se piensan como insumos para el tomador de decisiones. La transferencia de enfoques se agudiza, se desdibujan las especificidades construidas en el momento anterior y se formaliza la relación entre la Educación Comparada y la política educativa.

Este breve recorrido histórico nos permite proponer cuatro elementos o núcleos de origen de la Educación Comparada: la concepción de lo escolar como una práctica transferible de un contexto a otro, la recurrencia al método comparativo como forma de validación científica de posibles transferencias, la tensión entre transferencia y entorno socio cultural y la relación directa con el campo de la política educativa. Frente a esto nos preguntamos: ¿representan los cambios en la Educación Comparada un verdadero desafío a estos núcleos de origen?

## 1.2. Los desafíos actuales: entre los núcleos de origen y los “nuevos aires” en la Educación Comparada

Tal y como destaca Crossley (2001), desde los años '80 y ya durante los años '90 se aprecian vientos de cambio en el campo de la Educación Comparada. La revisión surge de los desafíos que provienen de las nuevas formas de la organización socio económica mundial así como de las dificultades de los modelos científicos de corte positivista para dar cuenta de las nuevas realidades<sup>(5)</sup>.

Para el autor, se aprecian desafíos de diversa índole: al Estado Nación en tanto marco de los posibles objetos de estudio, al uso de modelos de tipo input-output centrados en la cuantificación y al surgimiento de nuevas áreas de interés vinculados con el contenido y los procesos educativos. A esto agrega Schriewer (*Ibid.*) el debilitamiento de las unidades clásicas de la investigación comparada (sociedades, naciones, culturas) por detrás de conglomerados de entidades histórico culturales y de estructura mundiales emergentes. De esta manera, “no se reducirá la investigación comparativa a la simple prueba de hipótesis macro sociales, ni se convertirá en una mera descripción complaciente de

<sup>(4)</sup> Tomamos aquí a Bradfoot (2001) quien señala tres marcas en la historia de la Educación Comparada. Adoptamos el sentido general de esa idea y la transformamos en cuatro momentos.

<sup>(5)</sup> No es el objetivo de este trabajo sintetizar los debates sobre los desafíos que supone la globalización para la Educación Comparada. Para el año 2000 varios especialistas ya habían abordado esta cuestión en profundidad; véase entre otros Pereyra et al (1996); Arnove y Torres (1999); Carnoy y Rothen (2002); Dale (2002); Green (2003); Bray (2003).

particularidades socio-históricas” (Pág. 34).

García Garrido (1997) alude a al mismo aspecto cuando destaca la presencia de un nuevo desafío en la tensión entre tendencias de globalización y localismo a ultranza. Señala entonces que el espacio social que va a llamarnos la atención es diferente puesto que los nexos de unión son diferentes: puede ya no ser el Estado Nación sino relaciones económicas, políticas, profesionales, espacios sociales más amplios (zonas en una región) o más reducido (grupos específicos dentro de una población).

En efecto, si pensamos en los desafíos que enfrentan los sistemas educativos en relación con la globalización y el impacto de las nuevas tecnologías como medios de acceso a la información, tenemos que preguntarnos si los sistemas educativos en cuanto productos de los estado nación pueden seguir siendo el objeto de estudio de la Educación Comparada o si no debemos buscar nociones o conceptos que atraviesen el límite o marco del sistema educativo nacional, por ejemplo: género, diversidad, multiculturalidad, equidad, calidad.

En este marco, emergen nuevos discursos y metodología. Schriewer (2002) propone la idea de “externalización” para explicar el modo en que las referencias externas son utilizadas para promover reformas educativas en el nivel local. Incluso cuestiona lo que denomina ciertas asunciones básicas del mainstream neo positivas en las ciencias sociales (Schriewer, 2010, pág. 32) que no permiten dar cuenta de dos líneas de retos teórico metodológicos actuales: los límites de los esquemas de causalidad para ofrecer explicaciones (problema más clásico) y los desafíos teóricos que suponen los fenómenos vinculados a la creciente interconexión mundial (problema emergente). El autor propone, a través de una rica y densa trama conceptual, re situar dichos problemas en torno a la noción de complejidad y ofrece una alternativa metodológica que resume en lo que denomina “explicación funcional-configurativa”: no reduce la comparación a comprobación de hipótesis macro sociales ni a descripciones de particularidades históricas sino que desarrolla conocimientos comparativos, producto de relaciones entre estructuras sistémicas de nivel transcultural y de distintas formaciones configurativas.

En línea de continuidad con el argumento a favor de la consideración de estructuras de tipo sistémico, Meyer and Ramirez (2002) proponen la idea de la “institucionalización de la educación” a nivel mundial como una fuerza dinámica que debe ser analizada. Desde una perspectiva neo institucionalista, junto con un enfoque macro sociológico y cultural, estos autores plantean que la educación moderna se ha transformado en una empresa de carácter mundial, universal y universalista a través del sistema del Estado nación, el que tiene a producir e incorporar entidades nacionales a través de la homogeneización de derechos y responsabilidades. En este marco, la educación es parte esencial a la vez que causa del modelo cultural de la sociedad moderna o Estado nación. Esto se debe particularmente al hecho que tiende a homogeneizar objetivos y tecnologías (como la propia escolarización) para alcanzar sus objetivos.

De manera más reciente, se destaca la presencia de nuevas metodologías tales como la cartografía social de Paulston (2002), quien propone descubrir de modo gráfico las diferencias promovidas, consentidas o aportadas por los sistemas de educación o el análisis de sistemas de Wielemans (citado en Martínez Usarralde, 2006) para llegar al análisis de sistemas globalizados a través del estudio de las fuerzas dinámicas que operan en cada uno de los sistemas. Martínez Usarralde (op.cit.) agrega enfoques de incorporación más reciente tales como la teoría de la transitología, o conocimiento del tránsito, concebida por Cowen (véase también Cowen, 1981) para explicar cambios de ritmo acelerado en las estructuras sociales, políticas y estatales y la teoría de la learnology, destacada por Bradfoot (citado en Martínez Usarralde, íbid) como neocomparativismo centrado en el sujeto y su forma de acceder al conocimiento.

Respecto de los núcleos de origen mencionados en el apartado anterior es posible realizar algunas precisiones. Frente al debilitamiento de los sistemas educativos nacionales como objeto de estudio y la diversidad de áreas de interés para la comparación educativa, la idea de transferencia de prácticas tiende a relativizarse. Asimismo, la complejización de las relaciones entre unidades y objetos y la emergencia de nuevas disciplinas y metodologías pueden alejar a la Educación Comparada de visiones centradas en el estudio de un aspecto local particular y/o de una variable de influencia determinante. Sin embargo, dos discursos de relevancia en el campo no parecen abrir el campo del debate mucho más allá de dichos núcleos.

### 1.3. El debate histórico y los desafíos actuales: ¿continuidad o ruptura? (a modo de ejercicio)

En este apartado se presentan dos trabajos de relevancia para el debate en torno a la Educación Comparada tanto por sus formuladores como por el contexto en el que los realizan. Proponemos un ejercicio de tensión entre posiciones que parecieran estar entre una punta y la otra de un continuo.

El primer trabajo es el de Martin Carnoy, publicado en la *Comparative Education Review* como *Presidential Address* en el año 2006. La presentación, titulada *Rethinking the comparative –and the International*, desarrolla una serie de definiciones que se sintetizan a continuación:

- Es imposible ser comparativo sin ser internacional
- Para ser internacional hay que estudiar un país a la vez
- La mejor investigación comparada compara procesos similares: intervenciones, resultados, procesos y temas entre países y utiliza una metodología y recolección de datos similares
- Hay cuatro formas de hacer investigación comparada en la actualidad: un país o región para compararlo en el tiempo y en el espacio, estudio internacional, varios países con el mismo método de recolección y análisis, usos

de bases de datos

- La clave es el análisis del Estado; aún en la globalización y producto de ella se ha incrementado la presión sobre el estado por expandir la escolarización. El estado local siempre ha estado a cargo de la educación y se trata de una reacomodación de los capitales nacionales y el capital transnacional
- El análisis comparativo es una forma de “dar forma” a las teorías, no desarrolla nuevas teorías
- Los estudios cuantitativos aportan a la deconstrucción del mainstream (sobre el uso de enfoques cualitativos); sin las estadísticas todos los argumentos valen lo mismo “La razón cae frente a la ideología y la retórica”

En el otro extremo del debate, es posible ubicar el trabajo de Antonio Novoa en el marco del *Observatorio Europeo de innovaciones en Educación y Formación* en el año 2001. En dicho trabajo, titulado *États des lieux de l'Éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses*, el autor propone que luego de un descrédito de la disciplina (habla de folklore académico) nos encontramos en un momento interesante pero peligroso si no se discute el sentido de la disciplina. Destaca tres elementos comunes a este resurgimiento: la reorganización del espacio mundial, la recomposición de los sistemas educativos por la eliminación de lo nacional como referencia junto con la introducción de la formación a lo largo de la vida (idea de las sociedades educativas) y la reconstrucción del trabajo científico que pasa de analizar hechos a analizar el sentido de los hechos.

Plantea una nueva Educación Comparada que:

- Exceda el marco del estado nación: es necesario atender las prácticas discursivas de diferentes actores (reorganización de espacios y nuevas intenciones educativas). Propone una serie de pasajes: del sistema educativo a las escuelas (currículum, aulas), de las estructuras a los actores (experiencia escolar), de las ideas a los discursos (construcción de discursos expertos que definen las subjetividades, las identidades colectivas y los saberes), de los hechos (de los sistemas educativos) a las políticas (los sistemas de ideas que construyen las políticas)
- Se sustente sobre dos enfoques principalmente: el socio histórico y el de sistema mundial
- Sea crítica y teórica: inmersa en las realidades cotidianas, no inmersa en descripciones y prescripciones, con eje en los contenidos y no solamente en los resultados de la educación
- Utilice metodología cualitativa y no exclusivamente en recursos estadísticos

El interés en destacar estas posiciones es doble. Por un lado, sintetiza los límites del debate actual: entre Estado Nación o Sistema Mundial, entre el estudio de Prácticas o de Discursos, entre estudios Macro o estudios Micro, entre metodologías Cuantitativas o metodologías Cualitativas. Por otro lado, expresa los núcleos de origen en una versión reactualizada—dados los cambios en el plano socio económico como los del ámbito de las Ciencias Sociales: entre transferencia de prácticas y formulación de teorías científicas, entre experiencias nacionales y entornos socio culturales que se manifiestan en nuevas unidades de investigación (actores y discursos), entre una disciplina explicativa para pensar lo escolar (qué ocurre en tal lugar y porqué) y una interpretativa para pensar lo educativo (porqué ocurre lo que ocurre).

En conclusión, no se trataría tanto de continuidades y rupturas entre debates históricos y desafíos actuales de la Educación Comparada; más bien se trata de la relocalización de discursos y actores frente a un nuevo escenario. En el apartado siguiente, proponemos pensar estas cuestiones en un escenario regional particular: América Latina.

## 2. Los sistemas educativos en América Latina y el valor de los estudios comparados: ¿hacia dónde se dirige el debate?

Sabido es que los sistemas educativos latinoamericanos tuvieron y tienen otro “ritmo” en relación con estructuras similares de los países centrales. Muchas de esas diferencias se originan, evidentemente, en la forma en que la región se incorporó al proyecto moderno de emancipación a través de la Ilustración, en el sentido kantiano del término. En este sentido, el desarrollo de la Educación Comparada, sigue este patrón: comparte características de los procesos que tuvieron lugar en dichos países y presenta sus propias especificidades. Analizar el estado de situación de un campo o una disciplina en una región particular requiere entonces de ciertos elementos de contextualización.

### 2.1. Los sistemas educativos latinoamericanos y “su modernidad”: primeros encuentros con la Educación Comparada

La configuración de los sistemas educativos en América Latina tiene características comunes con el proceso seguido en los países de Europa central. Como señala Ossenbach (1997), luego de la emancipación de la metrópoli la educación pública se mantiene en el nivel municipal. Finalizadas las guerras pos independencia, los estados centrales

comienzan a hacerse cargo de la educación primaria a través de la noción de Educación Común donde el Estado se define como Estado docente. Así, los sistemas educativos en América Latina van a contribuir a la integración nacional a través de la homogeneización social y cultural y al surgimiento y desarrollo de las clases medias<sup>(6)</sup>.

Frente a esta característica común, es posible destacar dos diferencias: el escaso vínculo con el desarrollo económico, por lo menos hasta los años '50, y una notable disparidad en la consolidación y expansión de los sistemas educativos al interior de la región latinoamericana. En este sentido, coincidimos con Puigross (1994) cuando sostiene que América Latina tiene su "propia" modernidad: la modernidad en América Latina no es una meta a alcanzar sino la particular forma de su inclusión en la división internacional del trabajo, de la riqueza y de la cultura y esa inclusión no es homogénea en la región. En efecto, si hay algo que caracteriza la configuración de los sistemas educativos en la región es su relación errática y heterogénea con el proyecto moderno.

Las políticas desarrollistas de los años '50 en adelante logran la consolidación de los sistemas en algunos países y su notable expansión en otros, situación paralela a la masificación de los sistemas educativos en el mundo desarrollado. Sin embargo, la persistencia de grupos poblacionales sin acceso o con acceso notablemente diferenciado a la oferta escolar se mantendría como una constante. Desde mediados de los años '70 algunos autores detectan un momento de pérdida de sentido de las prácticas educativas frente al debilitamiento de los estados en la provisión de la oferta escolar y la aparente incapacidad de las teorías pedagógicas para dar direccionalidad a los actores del sistema (Braslavsky, 1999).

En este marco, la evolución de la Educación Comparada en América Latina también refleja similitudes y diferencias con el caso de los países centrales. Si consideramos los núcleos de origen mencionados en el primer apartado de este capítulo, podemos afirmar que la región participa de algunos de ellos y está ausente en otros. Así, tal como destaca López Velarde (s/f), se encuentran en la región casos de viajeros que buscaron prácticas para transferir: José Luis Mora en México, Andrés Bello en Venezuela, Domingo Faustino Sarmiento en Argentina o José Pedro Varela en Uruguay.

Algunos de estos partícipes de la "pedagogía del extranjero" forman parte incluso del primer intento de cientificación de la práctica de comparar: es el caso de Sarmiento y la publicación de *El monitor de la Educación Común*, órgano de difusión educativa del Estado nacional que desde sus primeras páginas incluye datos, tablas y experiencias educativas del exterior para considerar en el sistema en gestación. Esto mismo se vincula con el núcleo de origen referido a la comparación y su uso en la agenda de política educativa<sup>(7)</sup>.

El desarrollo de la disciplina en la región no se encuadra dentro de los otros núcleos mencionados debido a la escasa producción durante los años '40 y '60 (López Velarde detecta sólo tres obras referidas al tema: el trabajo de Erna Pérez de Cuba, de Lorenzo Filho en Brasil y de J. Manuel Villalpando en México) y los años '70 con la obra del argentino Ángel Diego Márquez como hito de referencia. También se detecta un estudio de Gustavo Cirigliano (Argentina) sobre el estado del análisis de la Educación Comparada para UNESCO<sup>(8)</sup>.

Las producciones de la década de los '80 del siglo XX tampoco reflejan una inserción de la región en las prácticas y debates del campo de la Educación Comparada. Excepciones se encuentran en los trabajos de María A. Ciavatta (Brasil) desde las teorías de la Dependencia y los de Vera Arenas (Argentina) emparentados con las líneas teóricas españolas de aquel entonces —enfoques clásicos— y producto de las experiencias de cátedras universitarias que se mantuvieron en esos años. En esta misma línea, sobre el final de la década se encuentran los primeros trabajos de profesores de la Universidad de Buenos Aires (UBA)<sup>(9)</sup>.

Esta situación lleva a algunos autores como Fernández Lamarra, Dono Rubio y Mollis (2005) a sostener que la disciplina se encuentra casi ausente en la región. Las reformas de los años '90 van a producir cambios, no sólo en los sistemas educativos latinoamericanos si no en el papel que lentamente comenzará a ocupar la comparación en el

<sup>(6)</sup> El tema amerita mayor desarrollo. Aquí se presentan las características que permiten sostener el eje de la argumentación del apartado.

<sup>(7)</sup> El Monitor de la Educación Común es una publicación editada por el Consejo Nacional de Educación desde 1881 hasta 1976 con algunas interrupciones en la década del cincuenta (1949-1959) y en la década del sesenta (1961-1966). Se destacan ya desde el primer número de la revista, artículos que desarrollan la comparación de los días de clase con países como Estados Unidos; las propuestas de feminizar la docencia en países como Francia y Prusia; informes de un inspector sobre datos comparativos entre Estados Unidos, Buenos Aires y Chile (Año I, num. 2); ejemplos de "multas y penas legales impuestas por ley a funcionarios de educación, extraídas de las leyes de educación de Nueva York" (Año I, num. 3). Con respecto a la apelación al saber de los grandes pedagogos, se mencionan los libros de texto "...son dignos de estudio los destinados a vulgarizar el método Froebel..." (Año I, num. 6), en función de lo cual se propone en un proyecto de resolución que: "...Punto III, Art. 7: Se creará en la Capital una Revista de Instrucción Pública bajo la dirección del Director General. Esta revista comprenderá cuatro secciones principales: 1 Trabajos originales referentes a la educación en la República; 2 Transcripciones o traducciones de trabajos debidos a educacionistas extranjeros; 3 Revista del movimientos educacional extranjero; 4 Documentos oficiales." (Año I, num. 7, 1882. El destacado es nuestro).

<sup>(8)</sup> Nos referimos principalmente a estudios cuyo objeto sea la Educación Comparada, no a estudios comparados. De todas formas, cabe resaltar que durante los años '60 se producen estudios comparados en el marco de la naciente disciplina del Planeamiento de la Educación. Es posible incluir aquí también el primero Proyecto Principal de Educación de UNESCO en la región por su carácter comparado (véase Fernández Lamarra y otros, 2005).

<sup>(9)</sup> Comienza una línea de trabajo centrada en la Educación Superior Comparada en la Argentina que tendrá bastante desarrollo en las décadas siguientes. Los estudios de Marcela Mollis y las producciones de Pedro Krottsch dan cuenta de este proceso de acercamiento al campo disciplinar desde un objeto particular —las universidades fundamentalmente—.

análisis de dichos sistemas.

## 2.2. Los desafíos de los sistemas educativos latinoamericanos luego de las “reformas” educativas: interrogantes para la Educación Comparada actual

Durante los años '90 los sistemas educativos latinoamericanos experimentan numerosos cambios y se expanden notablemente. Esta expansión los lleva a convertirse en sistemas más amplios y complejos en contextos de creciente pobreza y desigualdad. Asimismo, son objeto de múltiples reformas que afectan tanto su estructura como su organización.

Hoy, la ola reformista de los años '90 no es tan vigorosa como antes. En efecto, la crisis financiera de muchos países de la región paralizó la puesta en funciones de buena parte de los cambios propuestos en las leyes sancionadas para estimular los procesos de transformación. En algunos casos, se agregan a la crisis financiera las inestabilidades propias del contexto político, con sus efectos de discontinuidad de los equipos de gestión de los sistemas educativos. Proponemos que América Latina se encuentra en un momento de transición, con un conjunto de transformaciones en marcha pero alejada del ímpetu reformista de hace dos décadas. Esta situación presenta una serie de desafíos para la gestión y la política educativa.

Construir el sentido de la educación es el primero de los desafíos a enfrentar. Pero para ello es necesario considerar los sistemas educativos a partir de los problemas políticos, económicos y culturales de la región entre los que la desigualdad social y la dificultad para la incorporación del “otro” ocupan un lugar central. En segundo lugar, se distinguen los desafíos que aparecen tras las reformas educativas propiamente dichas. Los dispositivos desarrollados por las reformas educativas (nuevo currículum, sistemas de evaluación, proyectos institucionales entre otros) entran en tensión con problemas estructurales de los sistemas educativos de la región no resueltos (la cobertura de la escuela media, la repitencia y el abandono, la calidad de la enseñanza, la pérdida de jerarquía de la profesión docente y la falta de infraestructura por mencionar algunos).

En este contexto se produce un revitalizamiento de los estudios comparados en Latinoamérica aunque desde diferentes agencias y perspectivas. Se distinguen al menos dos líneas: el resurgimiento o creación de las sociedades nacionales de educación comparada con la realización de encuentros académicos que contribuyen al desarrollo del campo en la región (la Sociedad Brasileña, la Sociedad Argentina, la Sociedad Mexicana y la incipiente Sociedad Uruguaya son ejemplo de ello) y la producción de los organismos internacionales con diferente grado de influencia en la agenda de la política educativa<sup>(10)</sup>.

El análisis conjunto de los desafíos de los sistemas educativos latinoamericanos y el estado del debate actual de la disciplina, señalado en otro apartado, apelan a una discusión que contemple los extremos de dicho debate en forma simultánea. En efecto, si el desafío para la región se vincula con el sentido de los sistemas educativos, es necesario pensar tanto en la dimensión del Estado local como su convergencia con tendencias regionales e internacionales. Por otra parte, frente al problema de las deudas estructurales de los sistemas latinoamericanos, se requiere de un abordaje que analice tanto los resultados cuantitativos como las experiencias escolares. Finalmente, ante la incidencia de los organismos internacionales y sus agendas educativas, los estudios comparados requieren estudiar tanto los sistemas de influencias y las dinámicas de reforma como los discursos desde los que éstos se construyen y circulan.

Nuevamente se trata de una relocalización de prácticas y actores en un escenario diferente con características propias. Resta indagar acerca de las condiciones de ese escenario en tanto terreno para sembrar y cosechar estudios que se adecuen a las necesidades arriba descritas.

## 2.3. Los temas de discusión en América Latina a través del análisis de las ponencias presentadas en un congreso regional (a modo de ejercicio –nuevamente–)

En un apartado anterior sintetizamos los principales términos del debate actual sobre la disciplina en el mundo. Allí señalamos extremos en un continuo que va del estudio del Estado Nación hasta el análisis del Sistema Mundial; de la miradas sobre las prácticas al análisis de discursos, de macro a micro estudios, del uso de métodos cuantitativos al uso de métodos cualitativos. A ello agregamos, para el caso de América Latina, desafíos particulares de la región en relación con el estudio comparado de sus sistemas educativos: el análisis simultáneo del Estado local y el sistema mundial, resultados y experiencias, prácticas y discursos.

También mencionamos el débil estado de desarrollo de la disciplina en nuestra región. Sin embargo, la realización de tres congresos por parte de una sociedad dedicada a los estudios comparados en los últimos cinco años –uno de carácter nacional y dos de carácter regional e internacional– constituye de por sí una muestra del crecimiento y avance de la región en el campo de la Educación Comparada. En función de ello, proponemos un ejercicio de análisis descrip-

<sup>(10)</sup> Distinguimos los ámbitos de producción académica dedicados al desarrollo de la Educación Comparada de aquellos más vinculados con la producción de información y el uso de metodología comparada. Para estos últimos remitimos nuevamente al trabajo de Fernández Lamarra y otros (op.cit.).

<sup>(11)</sup> No es nuestra intención presentar este ejercicio como una muestra representativa de la región pero sí ofrecer algunas pistas acerca del tipo de producción que circula en el campo.

tivo de los principales temas y abordajes de las ponencias presentadas en dichos congresos con el fin de presentar un panorama sobre la posible dirección del debate en América Latina<sup>(11)</sup>.

Los congresos antes mencionados son los organizados por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación en los años 2005, 2007 y 2009 en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Dichos congresos congregaron a más 600 participantes en sus tres ediciones, con representantes de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Estados Unidos, México, Perú, Paraguay, Uruguay y Venezuela. Participaron de ellos reconocidos especialistas del ámbito internacional así como autoridades nacionales y contaron con el apoyo de organismos nacionales e internacionales con interés en la Educación Comparada, particularmente la oficina de Educación de la OEI.

Una primera mirada a los temas de las ponencias presentadas de acuerdo con los ejes utilizados en los congresos indica una mayor concentración en los estudios sobre "Efectos de prácticas educativas" (19,7%), siguiéndole en orden aquellos sobre estudios globales o regionales (16%) y estudios nacionales comparados (14,7%). Tal como se aprecia en el cuadro 1, el resto de las ponencias se distribuyen de manera bastante pareja entre otros ejes tales como teoría y metodología de la Educación Comparada, reformas educativas y sus efectos y estudios histórico comparados.

**Cuadro 1.** Ponencias presentadas según ejes de los congresos. Absolutos y porcentajes

Tema	Cantidad	Porcentaje
Educación comparada: Teoría y Metodología	12	5,0
Estudio sobre los efectos de las prácticas educativas sobre los actores y grupos	47	19,7
Estudios comparados de reformas educativas nacionales	21	8,8
Estudios comparados las influencias que han tenido las teorías pedagógicas en los procesos de reforma	9	3,8
Estudios comparados sobre instituciones	14	5,9
Estudios comparados sobre las influencias de las reformas en el plano de las prácticas pedagógicas	10	4,2
Estudios comparados sobre las prácticas pedagógicas	3	1,3
Estudios comparados sobre los efectos de las reformas educativas sobre los actores y grupos	14	5,9
Estudios comparados sobre reformas educativas y sus implicancias y desafíos para las instituciones	18	7,6
Estudios globales y regionales en perspectiva comparada	38	16,0
Estudios históricos comparados sobre reformas educativas	8	3,4
Estudios nacionales comparados	35	14,7
Estudios provinciales comparados	9	3,8
<b>Total</b>	<b>238</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia en base a datos disponibles en [www.saece.org.ar](http://www.saece.org.ar)

En relación directa con esta primera distribución se encuentra el hecho que el 31,1% de los trabajos se centre sobre la dimensión didáctica ya que "Efectos de prácticas educativas" es el eje con mayor representación. Otras dimensiones como "Política" también concentran un porcentaje importante en términos relativos (28,6%; cuadro 2).

**Cuadro 2.** Ponencias presentadas según dimensión prioritaria. Absolutos y porcentajes

Dimensión	Cantidad	Porcentaje
Administrativa	14	5,9
Didáctica	74	31,1
Gestión	39	16,4
Histórica	25	10,5
Política	68	28,6
Social	18	7,6

<b>Total</b>	<b>238</b>	<b>100,0</b>
--------------	------------	--------------

Fuente: Elaboración propia en base a datos disponibles en [www.saece.org.ar](http://www.saece.org.ar)

Un análisis más profundo de los temas permite clasificarlos de acuerdo con los ejes del debate actual en la Educación Comparada. Si se considera el foco de las ponencias presentadas en relación con el par Estado local/Sistema mundial se observa lo siguiente. En consonancia con lo señalado en el apartado anterior sobre la fuerte vinculación entre estudios comparados y Educación Superior en la región, no sorprende que más de un tercio de las ponencias presentadas tomen como objeto de estudio a la Universidad. Cabe aclarar que dentro de este grupo, se incluyen trabajos que consideran las políticas estatales para su análisis en perspectiva regional o internacional (sistemas de internacionalización de la Educación Superior).

Más allá de esto, es posible distinguir trabajos que específicamente analizan al Estado central, fundamentalmente a través del estudio de la agenda de política educativa, y su incidencia relativa no es menor (31,9%, cuadro 3).

**Cuadro 3.** Ponencias presentadas según foco del objeto de estudio. Absolutos y porcentajes

Foco del objeto donde se sitúa el Estudio	Cantidad	Porcentaje
Aula	14	5,9
Escuela	28	11,8
IFD	7	2,9
Universidad	86	36,1
Hospital	1	0,4
Estado municipal	6	2,5
Estado provincial	10	4,2
Estado central	76	31,9
Teóricos-metodológicos	10	4,2
<b>Total</b>	<b>238</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia en base a datos disponibles en [www.saece.org.ar](http://www.saece.org.ar)

Las ponencias que focalizan sobre otros niveles gubernamentales de la gestión educativa, Estado provincial y municipal, podrían incluirse en una categoría común con la anterior para formar una sobre el Estado local a secas pero, lo cierto es que buena parte de los trabajos que toman estos dos niveles constituyen experiencias micro o estudios de caso. En este sentido, es posible agregar al análisis el caso de los estudios centrados sobre la escuela. Constituyen el tercer grupo en términos relativos (11,8%) aunque con bastante distancia respecto de aquellos con foco en la Universidad y el Estado central.

En el debate entre el foco sobre el Estado local o los sistemas mundiales, pareciera que la producción presentada tiende más hacia el primer término aunque, como ya se señalara, existe evidencia de estudios que avanzan sobre los efectos de la mundialización centrados en el nivel superior de los sistemas educativos.

El análisis de las ponencias de acuerdo con el foco del objeto de estudio permite adentrarse en otro de los pares de la debate: estudios macro o estudios micro. De acuerdo con los datos de los cuadros anteriores resulta evidente hacia dónde se inclina la balanza, con un adicional que es la preminencia de los “Estudios de caso” por sobre otro tipo de trabajo “comparativo”. Nótese al respecto que más de la mitad de las ponencias se concentran en “Estudio de caso” (cuadro 4).

**Cuadro 4.** Ponencias presentadas según alcance de la comparación. Absolutos y porcentajes

Alcance de la Comparación	Cantidad	Porcentaje
Comparación mundial	8	3,4
Comparación nacional	47	19,7
Comparación regional	36	15,1
Estudio de casos	127	53,4
Teórico- metodológicos	20	8,4
<b>Total</b>	<b>238</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia en base a datos disponibles en [www.saece.org.ar](http://www.saece.org.ar)

En el trabajo de Bradfoot sobre la Educación Comparada en los años '90 (1999, op.cit.) se encuentra una conclusión similar cuando analiza los artículos publicados en la revista *Comparative Education* durante en el período 1993-1996. De más de 80 artículos revisados, 31 corresponden a estudios de caso, 29 a estudios comparados y 21 a estudios teóricos. Estos resultados son los que llevan a la autora a reflexionar sobre los límites de la disciplina, tema al que se hiciera referencia en el comienzo de este capítulo (¿qué es y qué no es Educación Comparada?). Bradfoot (ibid.)

propone entonces una distinción entre los estudios que describen un caso y aquellos que comparan casos contextualizados. La discriminación por los títulos y contenido de las ponencia indica que en el caso de los congresos de SAECE, particularmente en el primero, los estudios de caso tienden a no incorporar la dimensión comparativa.

Las comparaciones en el plano nacional y regional son las que siguen en orden, aunque con una incidencia mucho menor (19,7% y 15,1% respectivamente). Mucho menor es la presencia de estudios que incorporen dimensiones mundiales para la comparación. Puede decirse entonces que en el debate entre estudio macro o micro, la tendencia en estas primeras experiencias regionales se inclina hacia estos últimos, con dificultades para delimitar los bordes o fronteras de estudios comparados propiamente dichos.

El peso de los estudios de caso también permite avanzar sobre otro par del debate actual: metodologías cuantitativas o metodologías cualitativas. Tres tercios de las ponencias presentadas se encuadran dentro de enfoques cualitativos:

**Cuadro 5.** Ponencias presentadas según metodología. Absolutos y porcentajes

Metodología	Cantidad	Porcentaje
Cualitativa	182	76,5
Cuantitativa	32	13,4
Triangulación	24	10,1
<b>Total</b>	<b>238</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia en base a datos disponibles en [www.saece.org.ar](http://www.saece.org.ar)

La baja presencia relativa de estudios cuantitativos se encuentran en relación con la experiencia de la región en el campo de la Educación Comparada y en el uso de métodos estadísticos en el ámbito de la investigación educativa. En la última década se observa un fortalecimiento a través de proyectos de investigación que introducen dichos métodos; hecho que todavía no se evidencia en los congresos a pesar del muy leve crecimiento de ponencias con metodología cuantitativa presentadas en los últimos dos encuentros (de 9 trabajos en el primer congreso se pasa a 13 y 10 en el segundo y tercer congreso respectivamente).

Sin embargo, se advierte la presencia de ponencias que adoptan la triangulación metodológica como técnica de recolección y análisis de datos en perspectiva comparada. Si bien es un contingente menor, su presencia sí evidencia tendencias de crecimiento: 4 ponencias en el primer congreso, 10 en el segundo y 9 en el tercero. Resaltamos este dato ya que el uso de este tipo de técnica podría indicar un punto de equilibrio necesario entre ambos extremos del debate<sup>(12)</sup>.

Finalmente, se presenta una distribución de las ponencias presentadas en los congresos de SAECE de acuerdo con los temas de la agenda educativa latinoamericana. El interés de este último punto radica en la búsqueda de la especificidad en las discusiones en torno al campo de la comparación, tal como fuera discutido en el apartado anterior.

La herencia de la agenda de los años '90 se evidencia en los trabajos de los congresos: un cuarto se orientan hacia la cuestión de la calidad educativa aunque es baja la presencia de trabajos sobre la eficacia o la eficiencia –probablemente por el uso de metodologías cuantitativas que demanda este tipo de estudio. Esto mismo se aprecia a través de la presencia de los estudios sobre las reformas durante dicha década (13,4%; cuadro 6).

**Cuadro 6.** Ponencias presentadas según tema de la agenda en América Latina. Absolutos y porcentajes

Agenda en América Latina	Cantidad	Porcentaje
Calidad	59	24,8
Democracia	5	2,1
Dictadura	2	0,8
Diversidad	13	5,5
Eficiencia/ Eficacia	8	3,4
Expansión	4	1,7
Formación Docente	22	9,2
Globalización/ Internacionalización	16	6,7
Inclusión	42	17,6
Planeamiento	8	3,4
Privatización	7	2,9
Reforma de los 90	32	13,4
Reformas en el S. XXI	14	5,9

<sup>(12)</sup> La perspectiva de Novoa citada en un apartado anterior del capítulo apunta en esta dirección.

Teórico-metodológicos	6	2,5
<b>Total</b>	<b>238</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia en base a datos disponibles en [www.saece.org.ar](http://www.saece.org.ar)

Nuevamente se aprecia la todavía escasa presencia de los estudios en perspectiva mundial (6,7%) –globalización o internacionalización– en parte debido al peso que todavía tienen en nuestros sistemas aspectos más elementales como la cobertura o el rendimiento. En consonancia con ello se destaca que un porcentaje relativamente importante de ponencias (17,6%) toma la inclusión como tema de análisis comparativo en la región.

La distribución de las ponencias de acuerdo con los temas de la agenda educativa latinoamericana aporta un elemento interesante para conocer el estado de situación de la disciplina: es necesario considerar los desafíos de la región mientras se avanza con nuevas agendas en la construcción del conocimiento acerca de la educación.

## Conclusiones

El recorrido por los debates históricos y los desafíos actuales de la Educación Comparada como disciplina permite apreciar cuáles son los términos de la discusión hoy día. Pensados para el caso de América Latina, dichos términos se encuentran en relación con el desarrollo que la disciplina manifiesta en la región a lo largo del tiempo. No es posible analizar dicha discusión sino es en el marco de sus escenarios.

Los países centrales cuentan con una larga tradición que se expresa en la renovación constante de la Educación Comparada durante el siglo XX. Sin embargo, encontramos en el debate actual buena parte de los núcleos de origen en versiones re actualizadas. El Estado o el Sistema Mundial, las Prácticas o los Discursos, lo Macro o lo Micro, Cuantitativo o Cualitativo, son manifestaciones de muchos de los elementos fundacionales de la disciplina.

Algunos de ellos se encuentran presentes en la historia y la situación actual en América Latina. En este sentido, el análisis de las ponencias en los tres congresos de SAECE ofrece un panorama sobre el estado de la producción en la región: centrado en estudios micro, con mayor incidencia de la metodología cualitativa, con fuerte énfasis en el análisis del Estado central.

La caracterización permite pensar en fortalezas y debilidades en relación con el desarrollo de la Educación Comparada. Entre las primeras, se encuentra un fuerte peso de la contextualización –estudios que atienden a la situación de los sistemas educativos en la región– A esta podemos agregar el creciente interés por la comparación como forma de comprender y orientar lo escolar y lo educativo. Entre las segundas, cabría considerar la apertura hacia la dimensión mundial si recordamos que el pasado, el presente y el futuro de los sistemas educativos se escribe en esa perspectiva.

## Bibliografía citada

- Arrove, R. y Torres, C.A. (1999). *Comparative Education: the dialectic of the global and the local*. NY: Rowman pub.
- Bradfoot, P. (2001). Stones from other hills may serve to polish the jade of this one: towards a 'comparology' of education. En K. Watson (Ed.). *Doing comparative education research. Issues and problems* (pp.85-110). UK: Cambridge University Press.
- Bradfoot, P. (1999). Not so much a context, more a way of life? Comparative education in the 1990s. En R. Alexander, P. Broadfoot y D. Phillips (Eds.). *Learning from comparing. New directions in comparative educational research vol. 1* (pp.21-32). UK: Cambridge University Press.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma educativo en América Latina*. Buenos Aires: Convenio Andrés Bello/Santillana.
- Bray, M. (2003). Comparative Education in the era of globalisation. *Policy futures in Education, vol. 1, nº 2*.
- Carnoy, M. (2006). Rethinking the comparative and the international. *Comparative Education Review*. 50 (4), 551-570.
- Carnoy, M. y Rothen, D. (2002). What does globalisation mean for educational change? *Comparative Education Review vol. 46, nº 1*
- Cowen, R. (1981). El lugar de la educación comparada en las ciencias de la educación. *Perspectivas Pedagógicas, vol. XII, Nos. 47-48*. Barcelona: CSIC.
- Crossley, M. (2001). Reconceptualising Comparative and International Education. En K. Watson (Ed.). *Doing comparative education research. Issues and problems* (pp.43-68). UK: Cambridge University Press.
- Dale, R. (2002) Globalización: ¿un nuevo mundo para la Educación Comparada?. En Educación Comparada: Un gran programa ante nuevos desafíos. En J. Schriewer (Comp.) *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 69-88). Barcelona: Ediciones Pomares.

- Dale, R. y Robertson, S. *Beyond Methodological 'Isms' in Comparative Education in an Era of Globalisation*. Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol, Bristol.
- Fernandez Lamarra, N., Mollis, M. y S. Dono Rubio (2005). La educación comparada en América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica. *Revista Española de Educación Comparada*. 11, 161-187.
- Ferrer, F. (2002). *La Educación Comparada actual*. Barcelona: Ariel Educación.
- García Garrido, J.L. (1997). La educación comparada en una sociedad global. *Revista española de Educación Comparada*. 3, 61-81.
- Green, A. (2003) Education, Globalisation and the Role of Comparative Education. *London Review of Education*, 1 (2). pp. 84-97.
- Lopez Velarde, J. (s/f). *Historia reciente de los estudios de Educación Comparada en Hispanoamérica con referencia a la educación de adultos*. México: CREFAL. Disponible en: [http://www.crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/coleccion\\_crefal/rieda/a1994\\_2/histo-1.pdf](http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/rieda/a1994_2/histo-1.pdf). Recuperado 10/12/09.
- Martínez Usarralde, M.J. (2006). La educación comparada revisitada: Revisión a la evolución epistemológica y temática en la era post comparada. *Tendencias Pedagógicas II*, 77-100.
- Meyer, J. y Ramirez, F. (2002). La institucionalización mundial de la educación. En J. Schriewer (Comp.) *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 91-110). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Novoa, A. (2001). États des Lieux de l'Éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses. En R. Sirota (Dir.). *Autour de comparatisme en Éducation* (pp. 41-70). Paris: Presses universitaires de France.
- Ossenbach, G. (1997). Las transformaciones del Estado y la Educación Pública en América Latina en los siglos XIX y XX. En A. Martínez Boom y M. Narodowski (Comps.) *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina* (pp. 121-148). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Paulston, R. (2002). ¿Un giro espacial en la Educación Comparada? Construcción de una cartografía social de la diferencia?. En J. Schriewer (Comp.) *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 91-110). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Aique grupo editor.
- Sadler, M. (1902/1964). How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?. *Comparative Education Review* nº 7, 307-314.
- Schriewer, J. (1996). Sistema mundial y redes de interrelación. La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En Pereyra, M. et al. (comps.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares corredor. Pp. 17-58.
- Schriewer, J. (2002). Educación Comparada: un gran programa ante nuevos desafíos. En J. Schriewer (Comp.) *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 13-40). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Schriewer, J. (2010). Comparación y explicación entre causalidad y complejidad. En Schriewer, J. y Kaelble, (H. (comp.) *La comparación en las ciencias sociales e históricas*. Barcelona: Ocatadro. Pp. 17-62.

## Fuente primaria

*El Monitor de la Educación Común*, Publicación del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Tomo I.

## Datos de la autora

Felicitas Acosta es Investigador Docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y Profesora Adjunta de Historia de la Educación y Educación Comparada en las Universidades Nacionales de La Plata (UNLP) y San Martín (UNSAM) de Argentina. Es vicepresidente de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE).