

Educación comparada: apuntes y reflexiones sobre la configuración y la delimitación de un ámbito del conocimiento educativo.

Ileana Rojas Moreno 

Resumen

El presente artículo, elaborado en el marco del Proyecto PAPIIT IN-RN403813, reúne un conjunto de consideraciones de carácter teórico-metodológico cuyo desarrollo tiene como objetivo ofrecer algunas reflexiones sobre el surgimiento de la Educación Comparada como campo de conocimiento educativo. El énfasis aquí concedido a este ámbito de estudio busca remarcar la importancia de aplicar la estrategia comparativa en la investigación educativa, considerando tanto la perspectiva sociohistórica como las notas de orden teórico y metodológico que dejan entrever las condiciones de posibilidad en la configuración de dicho ámbito. En el abordaje propuesto se revisan algunas categorizaciones representativas de la Educación Comparada tales como Estado-nación, sistemas educativos e internacionalización de la educación, entre otras, así como los desarrollos argumentativos de algunos expertos reconocidos, a modo de dar cuenta de una forma de acceso al terreno de conocimiento en donde la estrategia de contraste representa uno de los ejercicios básicos de búsqueda y obtención sistemática de evidencias para la construcción de objetos de investigación. Asimismo, al presentar la Educación Comparada como un horizonte de lectura y aproximación al estudio de temáticas de actualidad, habremos de marcar algunos de sus referentes y aristas insistiendo en el potencial de los estudios de corte comparativo.

Palabras clave: Educación Comparada, estado-nación, educación Internacional, sistemas educativos.

ABSTRACT

This article, prepared under the PAPIIT IN-RN403813 Project, brings a set of considerations of theoretical and methodological character whose development aims to offer some reflections on the emergence of comparative education as a field of educational knowledge. The emphasis given to this field of study seeks to highlight the importance of applying comparative educational research strategy, considering both the socio-historical perspective as the notes of theoretical and methodological that reveals the conditions of possibility in these field

settings. In the proposed approach are reviewed some representative of Comparative Education categorizations, such as nation-state educational systems and internationalization of education, among others, as well as the arguments of well-known experts, to give account of ways to enter to the field of knowledge, where the strategy of contrast is one of the basic exercises for systematic research and for obtaining evidence for the construction of research objects. Also, introducing Comparative Education as a reading horizon and approach to the study of current issues, we must make some of their references and edges insisting on the potential of such comparative studies

KEY WORDS: Comparative Education, Nation-State, International Education, Educational systems.

INTRODUCCIÓN¹

A partir de la segunda mitad del siglo pasado la Educación Comparada, para algunos considerada como rama del conocimiento, para otros ámbito, campo o programa, ha avanzado de manera notable en cuanto al desarrollo de enfoques teóricos y propuestas metodológicas. Durante las últimas décadas y de manera gradual, las investigaciones de corte comparativo en los diferentes campos del conocimiento han logrado mayor presencia sobre todo si se considera el marco configurado por los procesos de internacionalización y globalización económica. De las diferentes aplicaciones de la Educación Comparada conviene enfatizar el estudio y análisis de sistemas diversos como por ejemplo, económicos, políticos, jurídicos, educativos, tecnológicos, etcétera. Análisis semejantes

¹Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas del DIE-CINVESTAV-IPN. Profesora Investigadora Titular "A" de Tiempo Completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Carrera de Pedagogía de la División SUAYED. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I. Líneas de investigación: Educación Comparada y Construcción Conceptual del Campo Educativo.



ICEUABJO 2016

responden, entre otros, al objetivo de caracterizar analíticamente y mediante la estrategia metodológica del estudio de caso, las semejanzas y diferencias entre instituciones, entidades, regiones, o bien, países, posicionamiento a partir del cual es posible detectar problemas comunes y proponer estrategias de atención probadas suficientemente en contextos diferentes.

En relación con la investigación educativa, la aplicación de metodologías comparatistas conlleva el despliegue de un espectro diverso y complejo de posibilidades de estudio, como por ejemplo para el rastreo de tendencias y procesos de convergencia y divergencia de enfoques, propuestas modélicas o bien, orientaciones formativas diferenciadas por niveles, como es el caso de la virtualización de la educación o los enfoques basados en competencias. Otro señalamiento de interés sobre la Educación Comparada se refiere a que los aportes de investigaciones de corte comparativo se han difundido y aplicado a partir de los acuerdos derivados de las cumbres y conferencias internacionales sobre distintos aspectos de los fenómenos sociales, instrumentándose a partir de políticas públicas.

Tomando en cuenta los señalamientos anteriores, en este artículo nos interesa refrendar algunos de los planteamientos ofrecidos en trabajos precedentes, en los cuales la Educación Comparada es vista como el marco o perspectiva de abordaje de temas y problemas propios de un ámbito de estudio específico (Rojas-Moreno, 2006; Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2010). Así y con base en argumentaciones de Schriever (1993), enfatizamos que la Educación Comparada incluye tanto un marco conceptual y metodológico como un trabajo de análisis sociohistórico. En apego a estas consideraciones sobre la utilización de estrategias de investigación de corte comparativo, podemos observar que todos los ámbitos de estudio en el marco de una designación común (p. ej., educación, derecho, política, economía), abarcan tipos divergentes de teorías (unas científicas, otras de reflexión) mismas que se articulan con derivaciones operativas y con la correspondiente delimitación de problemas de diferentes subsistemas de la sociedad.

Ahora bien, con base en los señalamientos anteriores ubicamos como objetivo de este artículo el de aportar algunas consideraciones sobre sobre la configuración y delimitación de la Educación Comparada vista como un ámbito de conocimiento educativo. En la definición de su estructura se incluyen los siguientes apartados: 1. Categorizaciones básicas; 2. Educación Comparada y Educación Internacional: oposición y/o continuidad ampliada. 3. Actualidad y presencia de la Educación Comparada. 4. Potencialización de desarrollos teórico-metodológicos de la Educación Comparada. Para finalizar proponemos algunas argumentaciones en torno a la Educación Comparada presentándola como un horizonte de lectura y abordaje en el estudio de temáticas de actualidad.

1. Categorizaciones básicas.

Para efectos de la presente investigación nos interesa destacar de manera puntual un conjunto de categorizaciones que, a modo de intuiciones teóricas, nos permitan ubicar los soportes y los bordes que delimitan el ámbito de la educación comparada. Así, hemos seleccionado las de *campo de conocimiento*, *Estado-nación* y *Sistema-mundo*, para situarlas como herramientas analíticas según se presentan a continuación.

a) Derivaciones a partir de la noción de *campo*

De Bourdieu, particularmente en lo que se refiere a los planteamientos sobre la noción de *campo* y el énfasis en las condiciones sociales de la producción del conocimiento, nos interesa la aplicación de este conjunto de argumentos como esquema ordenador para analizar, en el caso de la educación comparada, cómo se configura un saber disciplinario a partir de la dinámica entre lo social y lo individual. Lo anterior dado que la noción de *campo* ofrece elementos para una aproximación que permite comprender cómo ocurren ciertos procesos en un espacio y un tiempo delimitados, con la conjunción de diversos elementos y las relaciones que establecen los participantes, pues según el autor: “Un campo es un universo en el cual las características de los productores están definidas por su posición en las relaciones [sociales] de producción, por el lugar que ocupan en un espacio determinado de relaciones objetivas (Bourdieu, 1990: 104).”

En cuanto a las condiciones sociales de producción del conocimiento y siguiendo las argumentaciones de este autor,

¹El contenido argumentativo del presente artículo fue desarrollado en el marco de las actividades del Proyecto PAPIIT Clave IN-RN 403813 denominado “Panorama comparativo sobre el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la práctica docente en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM”, realizado con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM.

se pueden ubicar las dinámicas de orden social que hacen posible la producción de conocimientos propios de un campo. Para Bourdieu (1988: 478) “...todo conocimiento, y en particular todo conocimiento del mundo social, es un acto de construcción que elabora unos esquemas de pensamiento y de expresión, y que entre las condiciones de existencia y las prácticas o las representaciones se interpone la actividad estructurante de los agentes que, lejos de reaccionar mecánicamente a unos estímulos mecánicos, responden a los llamamientos o a las amenazas de un mundo cuyo sentido ellos mismos han contribuido a producir.”

En breve y con base en lo anterior, en la configuración del campo de conocimiento de la educación comparada ubicamos una aproximación a partir de cuestiones como las siguientes: 1) el campo como espacio donde los expertos dan forma a una cierta producción argumentativa atendiendo a un interés temático (p. ej., investigaciones sobre el surgimiento de los sistemas educativos en países hegemónicos); 2) el rastreo de estas formas de argumentación en el contexto de las problematizaciones y jerarquizaciones del campo (p. ej., el enfoque neoinstitucionalista en investigaciones sobre el surgimiento de los sistemas educativos); y, 3) el panorama en el que surge la participación de los expertos en determinados contextos institucionales (p. ej., investigaciones sobre las políticas internacionales para la consolidación de los sistemas educativos nacionales).

Cabe destacar que la utilización de esta herramienta teórica da cuenta de una tarea compleja en la que conviene no perder de vista que la configuración disciplinaria está entramada en una intrincada red de relaciones sociales, en la cual además de las dinámicas institucionales (tiempos y espacios) prevalecen los intereses específicos, frecuentemente contrarios y/o contrapuestos, de los expertos y a partir de los cuales se orientan las prácticas académicas y de investigación. Es aquí donde podemos esbozar una perspectiva relacional, esto es, de poder observar que los posicionamientos e intereses de los expertos del campo se definen en términos de su relación con otros expertos, sus intereses y sus prácticas, propiciando así las condiciones de posibilidad para la configuración del campo, en este caso el de la educación comparada. Incluso, y como veremos más adelante, en el contexto de los procesos vertiginosos de internacionalización de la educación de las últimas décadas.

Respecto de la configuración del campo de la educación comparada, con un especial énfasis histórico en cuanto a su desarrollo teórico-epistemológico, destacamos los aportes de dos expertos: Epstein y Schriewer. Por ejemplo, según Epstein y su visión de la educación comparada como campo temático de base científica, se argumenta que “...no cabe la menor duda que la educación comparada sea un campo distinto.

Sobre todo, es un campo que tiene su propia historia y sus propios bordes. Aunque puede que parezca un campo sin límite o definición alguna, el campo sí tiene sus límites pero -eso sí- son unos límites necesariamente fluidos [...]...es un campo distinto de los otros campos similares, tales como los de la educación internacional, la educación global y la educación intercultural...” Para este autor, tanto la identidad como la dinámica social y los límites de este campo académico, esto es, sus “huellas epistemológicas vitales” se revelan en los siguientes términos: “Se forma un campo académico cuando un grupo de académicos se acerca a una línea de pensamiento utilizando herramientas intelectuales que llegan a compartir...”, por lo que para demarcar sus límites se requiere rastrear “...los sucesos significativos que han realizado y han creado una identidad común dentro de la educación comparada, que han animado a sus seguidores a acudir al lado de juegos particulares de conceptos y comportamientos y sentir una afinidad con otros intereses parecidos (Epstein, 2010: 12).”

En cuanto a Schriewer, uno de los teóricos más influyentes en la educación comparada en la actualidad, encontramos un argumento afín en el cual puntualiza que “Las disciplinas científicas, los campos de trabajo o las tradiciones de investigación se constituyen alrededor de determinados problemas [...] de esta manera [la pregunta *ad hoc* es] ¿cuáles son los problemas constitutivos de la educación comparada como disciplina? (Schriewer, 2002: 14)”. Así, para este autor es importante ubicar los fundamentos a partir de los cuales la educación comparada se sitúa como una disciplina específica y distinta del resto de las disciplinas sociales, logrando entonces su reconocimiento en tanto campo disciplinar y/o temático.

En lo que concierne a la mirada de lo social, Schriewer nos presenta la educación comparada como un espacio muy amplio de complejas dinámicas sociales al insistir que: “Frente a este telón de fondo ha surgido un creciente número de voces favorables a asignar explícitamente a una rama especial de los estudios educativos las funciones de reflexionar, apoyar y legitimar los procesos de internacionalización, tanto de los sistemas educativos como de la teoría educativa. Esa rama es la “educación comparada” o la “educación internacional” como dicen algunos [...]. Según se argumenta, el proceso de internacionalización de la educación llega a tomar una conciencia de sí mismo en la forma de esta rama de estudio (Schriewer, 1996: 18).” En resumen podemos observar que, además del interés temático o disciplinar, el autor insiste en visualizar el campo de la educación comparada también como un campo de disputa de ciertos intereses, y en donde la “toma de conciencia de sí mismo” alude al reconocimiento que cada uno de sus participante (expertos) adquiere a partir de involucrarse con el abordaje de determinados problemas. Más aún, en esta argumentación podemos apreciar un vínculo estrecho

con las denominadas tendencias y tradiciones académico-disciplinarias en la configuración del campo de conocimiento educativo.²

b) Contrastes en el manejo de las categorizaciones de *Estado-nación* y *Sistema-mundo*.

Un punto de contraste podemos apreciarlo en el manejo de dos categorizaciones que dan cuenta de un cambio de óptica en los estudios comparados: la de Estado-nación como el punto de inicio y subsecuente impulso a la Educación Comparada, y la de Sistema-mundo que opera en la producción de conocimientos desde otro conjunto de lógicas. Este tránsito muestra el paso en la búsqueda de explicaciones causales, correlatos deterministas y verdades generalizables al del reconocimiento de correlatos complejos y de contextos multirreferenciales, pasando por la definición de esquemas de causalidad y/o regularidades (Schriewer, 2010).

Cabe recordar que ambas categorizaciones nos ofrecen sendas unidades de análisis. En el caso de *Estado-nación*, nos encontramos frente a un esquema representativo de un territorio, una sociedad y una entidad políticamente responsable de las formas de organización, participación y convivencia de las personas en una pretendida homogeneidad cultural, económica y social. En el caso de *Sistema-mundo* como unidad de análisis para el estudio de lo social, se trata de una figura estructurante ligada a la incorporación por parte de las ciencias sociales de los fenómenos de internacionalización y globalización (Wallerstein, 2005). En palabras del experto, nos encontramos ante un cambio más adecuado para aproximarse a las visiones globales y de interdependencia, pues según expresa:

Los sistemas-mundo de análisis significaron antes que nada la sustitución de una unidad de análisis llamada “sistema-mundo” en vez de la unidad estándar de análisis, que había sido el estado nacional. En su conjunto, los

historiadores habían estado analizando historias nacionales, los economistas economías nacionales, los politólogos estructuras políticas nacionales y los sociólogos sociedades nacionales. Los analistas de sistema-mundo enarcaron una escéptica ceja, cuestionando si estos objetos de estudio existían verdaderamente, y si en todo caso, eran los sitios de análisis más útiles. En lugar de los estados nacionales como objetos de estudio, los sustituyeron por “sistemas históricos” que, se argüía, habían existido hasta ese momento en sólo tres variantes; mini sistemas, y “sistema-mundo” de dos tipos (economías-mundo e imperios-mundo) (Wallerstein, 2005: 75).³

A partir de la puntualización anterior entra en juego una cuestión vinculada con el alcance de los análisis de la globalización frente a la pertinencia de los análisis nacionales. Sin embargo, más que una oposición excluyente, este interjuego de categorizaciones revela que el proceso de internacionalización tiene como condición necesaria la existencia de los Estados Nacionales, vistos como unidades sociales, culturales y políticas que pretenden una unificación tanto ideológica como sustentada en tendencias de institucionales para conferir la imagen de unidad.

Recordemos también que no fue sino hasta finales del siglo xx y principios del nuevo milenio cuando fue posible apreciar cómo, de una visión de mundo concebido como una multitud de sociedades regionales o nacionales separadas, se ha transitado a la visión de entidades autónomas, de configuraciones históricamente caracterizadas, de ambientes dependientes unos de otros. Para este momento de la Educación Comparada, el mundo en su totalidad es visto como una unidad de análisis aunque, por otra parte, se cuestionan fuertemente las suposiciones teóricas, epistémicas y metodológicas fundamentales de esta perspectiva como tal (Wallerstein, 2005), lo que

²Mediante el manejo de la categorización de *tradiciones* académicas nos referimos al proceso de transmitir, de una generación a otra, un cuerpo disciplinario de teorías y procedimientos con el fin de conservar el conocimiento ya existente y de incorporar elementos novedosos en cuanto a ciertos problemas teóricos y sus aplicaciones empíricas. Tratándose del campo de conocimiento educativo se ubican las siguientes tradiciones académicas. 1) La tradición alemana (a partir del siglo xvii) destaca el enlace entre la Pedagogía, la Filosofía y las Humanidades. 2) La tradición anglosajona (inicios del siglo xx), se reúnen los aportes del empirismo y del pragmatismo al considerar a la Pedagogía como la ciencia de la educación. 3) La tradición francesa (siglo xx) plantea la diferenciación entre la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, anteponiendo los modelos teórico-metodológicos de la sociología y la psicología para describir, explicar y predecir la realidad educativa. 4) La tradición hispanoamericana (siglo xx)

configurada mediante los aportes de autores españoles, argentinos, brasileños y mexicanos, principalmente, en dos momentos clave: el primero en las décadas de los años veinte y treinta mediante la difusión de la llamada “pedagogía de la acción” y la “Escuela Nueva”; el segundo momento desde mediados de la década de los años cincuenta y hasta finales de los ochenta, con la difusión de la obra de autores humanistas y críticos sobre pedagogía y educación. Aquí conviene ubicar también la influencia de autores estadounidenses de los años cincuenta y sesenta que enmarcaron los desarrollos de la tecnología educativa, la teoría de la evaluación y la teoría curricular. En el caso de la Educación Comparada y su desarrollo en México, los inicios tuvieron en el marco de la tradición alemana, pero su posterior desarrollo se ha vinculado más con el contexto de las tradiciones anglosajona y francesa (Rojas, 2014).

³Una observación más puntual destaca que este autor manifiesta cierta resistencia a propósito del tratamiento de los

conlleva a plantear exigencias para producir versiones más aplicables de las estrategias metodológicas en la investigación comparada.

2. Educación Comparada y Educación Internacional: oposición o continuidad ampliada.

Usualmente, las categorías que definen este apartado han sido presentadas como divergentes en el ámbito de la Educación Comparada si bien permiten identificar algunas de las discusiones propias de este campo. Es el caso, por una parte, de la discusión entre los conceptos de globalización y de *internacionalización* y, por otra parte, de la discusión respecto de la pertinencia de la *Educación Comparada* frente a la recién posicionada *Educación Internacional*.

En primer lugar y de acuerdo con Caruso y Teneroth (2011), es preciso establecer la distinción entre ambos procesos (globalización e internacionalización), toda vez que dichos autores apoyados en los desarrollos teóricos de Wallerstein sobre la categorización de *Sistema-mundo*, ubican la globalización como un precedente de la internacionalización, en tanto que esta última es un fenómeno propiamente moderno vinculado con el surgimiento de los Estados Nacionales. Siguiendo a Caruso y Teneroth:

...globalización y tendencias globalizantes, como entrelazamiento constante de regiones culturales y de intercambio de productos, tiene una historia mucho más larga que el proceso de internacionalización cuya génesis y validez, argumentamos es de carácter sumamente específico, a pesar de la aceleración que sufrió en las últimas décadas. Vinculada íntimamente con el proceso de formación de naciones, la internacionalización se vincula primeramente con desarrollos complejos de los últimos 250 años, representando con ello “un fenómeno evolutivo de nuevo tipo”, pero de carácter transitorio, tal como Luhmann caracterizó la nación misma [...] ...si la globalización representa un fenómeno universal de larga data, la internacionalización representa una etapa específica de

procesos de internacionalización, principalmente por la consideración de éstos como elementos novedosos, por lo que Wallerstein lo expresa así: “El mundo en el que vivimos, el sistema-mundo moderno, tuvo sus orígenes en el siglo XVI. Este sistema-mundo estaba entonces localizado en sólo una parte del globo, principalmente en partes de Europa y de América. Con el tiempo, se expandió hasta abarcar todo el mundo. Es y ha sido siempre una economía-mundo. Es y ha sido siempre una economía-mundo capitalista” (2005: 174). Además de la precisión de temporalidad, este autor destaca la condición necesaria que históricamente ha asumido la economía-mundo moderna con el mundo capitalista.

la misma de la cual no se puede decir que estemos en sus últimos estertores dada la nueva fuerza de los argumentos basados en lo nacional en diversos puntos del planeta (Caruso y Teneroth, 2011: 213).

Por otra parte, persiste la discusión respecto del desplazamiento de la *Educación Comparada* por la *Educación Internacional* como disciplina para el estudio de los fenómenos de internacionalización educativa. En este sentido es posible agrupar debates y argumentación en favor y en contra de una u otra demarcación, pero destacamos aquí las consideraciones de los autores de referencia e incluso del multicitado Schriewer, al destacar que entre ambas acepciones prevalece una cierta confusión entre el objeto y la disciplina (definida por su metodología). En palabras del propio Schriewer (1996: 257): “...[se] ignora básicamente el antagonismo entre “internacional” y “comparativo”, es decir, entre ciertas dimensiones que pertenecen al dominio del campo del objeto y un método concreto de análisis; en otras palabras, entre los procesos socioculturales y un “enfoque de investigación complejo”.

Ahora bien, en el marco de esta discusión se entretienen las investigaciones basadas en el enfoque de la institucionalización de la educación como una tendencia supranacional representada por Meyer y Ramírez (2002: 78). Estos autores además de argumentar la existencia de la educación estandarizada, evidencian mecanismos y actores que han propiciado este tipo particular de internacionalización homogeneizadora, siendo los siguientes: a) difusión de la estandarización de la educación, b) intervención de organizaciones internacionales que difunden la estandarización de la educación, c) enraizamiento de una ideología de ciudadanía individual, d) inmersión cultural racionalista de ideas técnicas que promueven la educación. En este punto se vincula nuevamente el planteamiento de Wallerstein respecto del sistema-mundo moderno, por lo que conviene recordar que una de las grandes motivaciones de su desarrollo ha sido la búsqueda de justicia y la reducción de las inequidades que fundan el sistema-mundo capitalista. En este sentido, se abre para la Educación Comparada una perspectiva en la que es posible esclarecer diferencias y establecer vínculos con la Educación Internacional. Así, un

ICEUABJO 2016



escenario a futuro para la Educación Comparada, y esto en la medida en que se fortalezca en términos metodológicos y de consistencia teórica, esbozará sus nexos y aportaciones desde lo estrictamente teórico o académico separando la intervención o colaboración en las soluciones de las inequidades que abundan en los sistemas educativos nacionales, pero ayudando a identificar los factores con que ha contribuido la internacionalización de la educación.

En este contexto, los gobiernos, los organismos internacionales, los grupos de poder, los intelectuales y los movimientos de resistencia son actores diversos, cada uno de ellos sostiene intereses diferentes y en direcciones distintas, incluso opuestas y de disputa del poder. Son apenas ejemplos para expresar la importancia que tiene asumir la Educación Comparada también como un campo social en el que hay actores e intereses divergentes, que disputan el poder y la legitimidad al interior del mismo, y que se insertan en un campo aún más amplio que es el de la educación internacional. En este sentido conviene recuperar la opinión de los expertos multicitados quienes señalan que la diferencia entre *Educación Comparada* y *Educación Internacional* se funda en la distinción entre lo propiamente académico (teórico) de la primera y lo referido principalmente a la intervención de los sistemas nacionales (práctica) asociada a la segunda.

a) Sistemas educativos, Estado y políticas educativas.

Mediante una revisión detenida de literatura especializada, usualmente encontramos que investigadores y expertos tanto nacionales como internacionales ubican la Educación Comparada como un ámbito destinado al estudio de los sistemas educativos de los diferentes países del Orbe. Desde los inicios de la Era Moderna, el surgimiento de los sistemas educativos en los Estados nacionales más desarrollados del continente europeo marcó un precedente en cuanto al estudio de los procesos fundacionales de instituciones educativas de diferentes niveles y grados, situación que al paso de los siglos derivó en la configuración de los sistemas educativos, de todos sus niveles, grados y modalidades.

En relación con este señalamiento conviene ubicar históricamente la emergencia y consolidación de modelos racionalizados del Estado-nación y de la educación de masas y de élite en los siglos XIX y XX. Lo anterior, dado que este conjunto de procesos resultó favorable para el establecimiento de instituciones más homogéneas en los distintos países. Con el transcurso del tiempo se puede observar que los modelos educativos mundiales han influido decisivamente en la reconfiguración de los sistemas educativos nacionales, dando lugar a una homogeneización relativa y una estandarización en aumento. Así, los modelos educativos de prototipo se han difundido cada vez más a partir de las organizaciones

internacionales y de las ciencias y profesiones educativas, y cada vez menos directamente desde las naciones importantes hacia las periféricas (Cf. Schriewer, 1996: apud).

Por cuanto al Estado como entidad central, se insiste en que desde esa condición y por medio de las políticas públicas para la educación, por ejemplo, dicha entidad planifica, controla, dirige y ejecuta diversas acciones a través del sistema educativo a fin de que responda a las necesidades de la sociedad, de acuerdo con un modelo de desarrollo económico-social determinado. De ahí que el conjunto de las políticas públicas en el campo educativo quede representado en términos de la directriz que orienta la interacción entre el sistema educativo, la sociedad y el Estado, dentro de cualquier esquema político-ideológico en el que se ubique esta tríada. Su vínculo con la orientación filosófica e ideológica que subyace en las funciones que la educación habrá de cumplir, compromete dicha directriz con la concepción del ser humano y del proyecto de sociedad que se perfila principalmente desde la gestión del Estado.

El campo educativo es, entonces, uno de los ámbitos en donde se diseñan las políticas públicas en cuanto a la formación de los ciudadanos, al definir los objetivos de la educación, la organización del sistema educativo y las líneas de acción a seguir. Al considerar este precedente se evidencia su enlace con la planeación educativa. Asimismo, al reconstruir las políticas educativas es importante ubicar el contenido de las mismas, los procesos que las generaron y los instrumentos y estrategias mediante las cuales se desplegaron.

En este sentido, al abordar la política educativa se destacan las estrategias seguidas tanto en educación formal (escolarizada o no) como en educación no formal. Así, al referirse al surgimiento de nuevos establecimientos y de nuevos tipos de organización institucional se ubican las decisiones, ya sea por el gobierno o por ciertos sectores sociales, orientadas a fundar y organizar establecimientos para ofrecer servicios educativos. En términos generales, éstas son decisiones de política educativa, es decir, de esfuerzos financieros, organizativos y académicos por parte de agentes gubernamentales y/o privados que buscan influir en el panorama de la oferta educativa.

3. Actualidad y presencia de la Educación Comparada.

Para un acercamiento a la educación comparada a modo de visualizarla como espacio para la investigación en el campo de conocimiento educativo, nos interesa destacar el manejo de referentes sociohistóricos a fin de situar la configuración del conocimiento disciplinario en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Este ejercicio de posicionamiento nos ayuda a situar marcas, esto es, coordenadas de temporalidad a partir de las denominaciones de “modernidad” y “posmodernidad”, mediante la revisión de argumentaciones

diversas siendo Lyotard (1993) uno de los autores de referencia.⁴ Mediante este apoyo y retomando de nuevo los aportes de Schriewer (2002) para efectos de contar con una visión panorámica, podemos apreciar que la transición del pensamiento pre-moderno a la ciencia moderna (siglos xvii a xviii) se acompañó de una reevaluación radical del conocimiento empírico. En este contexto el enfoque comparativo se presentó como un medio no sólo de producir, sino además de analizar los datos empíricos.

a) Enfoques y tendencias predominantes.

De acuerdo una vez más con Schriewer (2002, 2010), la investigación comparada representó la vanguardia y el impulso en la constitución y demarcación de campos disciplinarios, funcionando como un elemento esencial en los procesos de reestructuración de largo alcance de la ciencia moderna. Así, encontramos que a finales del siglo xviii comenzó la aplicación de la investigación comparada (procedimientos de contraste) en las ciencias naturales, el estudio de la vida y de lo social. De hecho, la incorporación de esta metodología se mostró como una innovación finisecular y algunos ejemplos de esta condición son los siguientes (Schriewer, 2002): 1) Wilhelm von Humboldt (1795), con la publicación del tratado *Perfil de una antropología comparada*. 2) Georges de Couvier (1800-1805), al investigar sobre la determinación de épocas para las especies y la anatomía comparada. 3) Anselm Von Feuerbach (1810), con la utilización de la comparatividad en el estudio del derecho, y Franz Bopp (1895) en la lingüística. 4) Marc-Antoine Jullien de Paris (1817), quien trazó para el campo de la educación un programa de transformación disciplinaria, mediante la investigación empírica y el análisis comparado.

Ahora bien, desde la revisión de expertos como Altbach y Kelly (1990), se sitúa también que con el transcurso de los siglos xix y xx la investigación comparada gradualmente cobró un mayor auge a partir de trabajos de cortes diversos. Según estos autores y mediante una visión en perspectiva del desarrollo de este abordaje metodológico, podemos observar al menos cuatro tradiciones investigativas. Una primera tradición en la investigación comparada ha sido la de imponer modelos (derecho, educación, política), provenientes de los

⁴De este autor se retoma la siguiente cita como apoyo argumentativo: "Las delimitaciones clásicas de los diversos campos científicos quedan sometidas a un trabajo de replanteamiento causal; disciplinas que desaparecen, se producen usurpaciones en las fronteras de las ciencias, de donde nacen nuevos territorios. La jerarquía especulativa de los conocimientos deja lugar a una red inmanente y por así decir "plana" de investigaciones cuyas fronteras respectivas no dejan de desplazarse (Lyotard, 1993: 85)."

países colonialistas como Inglaterra, Francia y otras potencias, hacia otros países dependientes desplazando así las formas indígenas (nativas) sin consultar a los colonizados. Otra importante tradición investigadora está representada por los estudios histórico-culturales de Kandel y Ulich en la primera mitad del siglo xx (Altbach y Kelly, 1990).

Varias décadas más tarde del avance de estos enfoques surgió una tercera tradición representada por Kandel y Mallinson en el ámbito de la investigación comparativa, derivada de un interés humanitario, de ayuda y mejora a través de programas internacionales, a manera de contribuir propiciando la paz y el desarrollo mundiales (Altbach y Kelly, 1990). Posteriormente, se evidenció una cuarta tradición encabezada por Holmes y Fing consistente en transformar la comparatividad en una ciencia que posibilitara el descubrimiento de leyes universales para imponer políticas mundiales, todo ello mediante la utilización de la cuantificación y la estadística (Altbach y Kelly, 1990).

No fue sino hasta finales del siglo xx y principios del nuevo milenio cuando se pudo observar cómo, de una visión de mundo concebido como una multitud de sociedades regionales o nacionales separadas, se ha transitado a la visión de entidades autónomas, de configuraciones históricamente caracterizadas, de ambientes dependientes unos de otros. Para este momento de la investigación comparada, el mundo en su totalidad es visto como una unidad de análisis aunque, por otra parte, se cuestionan fuertemente las suposiciones teóricas, epistémicas y metodológicas fundamentales de esta perspectiva como tal (Wallerstein, 2005), lo que conlleva a plantear exigencias para producir versiones más aplicables de las estrategias metodológicas en la investigación comparada.

Con base en las puntualizaciones anteriores podemos observar la emergencia de diversas implicaciones, como por ejemplo el hecho de que, de la comparación aplicada a una multiplicidad de unidades de análisis independientes, se transitara a las reconstrucciones históricas de procesos de difusión cultural de largo alcance, o por análisis globales de interdependencia transnacional. Por último, ubicamos el entrelazamiento de dos vertientes diferenciadas de razonamiento teórico: la de las críticas teóricas construidas retrospectivamente, y aquella otra vinculada a los modelos de "sistema mundial" configurados prospectivamente (Schriewer, 2011, Grosfoguel, 2006).

b) Institucionalización educativa y contextualización sociohistórica.

Un ejemplo de las categorizaciones que denominan este rubro lo ubicamos en el movimiento mundial denominado Educación Para Todos (EPT), iniciado en 1990 en Jomtien, Tailandia, el cual representa una de las formas de cristalización de los procesos de internacionalización e institucionalización

de la educación bajo el esquema modernizante analizado reiteradamente por Schriewer (1996, 2011). Los asuntos recurrentes de las agendas educativas internacionales (derecho a la educación, equidad, integración, calidad y aprendizaje a lo largo de toda la vida) tienen que ver precisamente con aquellas condiciones de atraso socioeconómico que no terminan por resolverse satisfactoriamente, exigiendo un replanteamiento de estrategias sobre la base de pactos políticos extraterritoriales. En este sentido y de acuerdo con Schriewer:

La intensificación de los procesos de intercambio y de los flujos de comunicación internacionales, interdependencia de entidades sociales y políticas consideradas en otro tiempo como soberanas, y el aumento históricamente sin precedentes de una emergente sociedad mundial, son tema de una creciente investigación y formación de teorías. Del mismo modo, un impresionante cuerpo de literatura se ha dedicado a examinar meticulosamente la difusión global de la ideología educativa y a mostrar un isomorfismo concomitante de las pautas, los estándares y los currículos educativos en todo el mundo. [...]...el mundo actual parece estar compuesto por un “entrelazamiento de corrientes contrarias”, de “internacionalización” e “indigenización”, de procesos de difusión global y procesos de recepción específicos de la cultura, de la difusión global de modelos estandarizados y de la persistencia de diversas configuraciones socioculturales (Schriewer, 2006: 359).

Es así que considerando lo anterior, al demarcar la construcción sociohistórica de un campo de conocimiento, conviene resaltar el ámbito de la educación como espacio de problemas y teorizaciones. Desde este emplazamiento es posible situar como puntos de partida al menos tres referentes básicos: a) la Educación Comparada vista en términos de un horizonte de lectura, análisis y construcción; b) la aplicación de la metodología comparativa para el abordaje de los procesos sociales; y, c) los usos de la comparación en la investigación contemporánea y la Educación Internacional, recuperando sus fundamentos teóricos, epistémicos e históricos. Para sustentar lo anterior se retoma esta argumentación:

El examen precedente de los diversos campos de la investigación social y educativa comparada e internacional ha puesto de relieve el notable contraste entre la difusión global de modelos educativos estandarizados transnacionalmente y la persistencia de varias redes de interrelación sociocultural. Más allá de la información específica de una nación, es este contraste el que constituye el hallazgo más significativo de la investigación comparada y el más pertinente en lo que se refiere a la teoría (Schriewer, 1996: 36).

En relación con este planteamiento y de acuerdo nuevamente con Schriewer (2002), reiteramos nuestro argumento inicial, al vislumbrar el impacto que tienen los contextos sociales (locales, nacionales, internacionales, globales) en los fenómenos endógenos de ciertas sociedades, tales como los procesos de la educación, las organizaciones de los sistemas educativos, los modelos de interacción pedagógica o las tradiciones del pensamiento educativo, así como sobre sus efectos sociales y problemas resultantes. Veamos entonces la validación del supuesto siguiente: “Es así como dichos contextos sociales, que se presuponen eficaces, se pueden agrupar en unidades de análisis (estudios de caso) y descomponer en variables contextuales particulares (correlatos, variables explicativas), según intereses teóricos determinados (Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2010: 59-60).”

En el conjunto de estas consideraciones cabe destacar que la ampliación de la base experiencial (internacional, etcétera) ayuda a demarcar, a través de la comparación, un campo de observación, desarrollado históricamente y socialmente, que contiene en sí mismo estas variables condicionantes en diversas intensidades, y que, en ese sentido, hace analizable de forma ordenada el poder efectivo de esas variables con miras a identificar la relación de explicación existente entre las condiciones contextuales (sociales, nacionales, etc.) y los fenómenos educativos intra-sociales. Lo anterior como parte del despliegue y aplicación de diversos procedimientos metodológicos para la construcción de categorías de análisis y el esbozo de la contextualización de los casos a comparar.

Ha sido en el marco de estas consideraciones como se ha podido avanzar en la preparación de documentos a propósito de temáticas como las referidas a los procesos de internacionalización y de la virtualización de la educación, evidenciados por ejemplo, en las agendas de las políticas educativas internacionales, o bien, en la incorporación vertiginosa de los avances tecnológicos de información y comunicación en la práctica educativa en sistemas educativos nacionales diversos. En todo caso y dado que la comparación es fundamental, con el cuidado de no perder de vista el conjunto de procesos sociales, económicos y políticos que caracterizan un contexto histórico determinado y su posicionamiento y articulación en los planos de lo local, lo nacional y lo internacional.⁵

Así, se confirma el posicionamiento respecto de que la educación comparada abre una gama muy amplia de posibilidades que tiene el mundo sociocultural a la luz de las realizaciones históricas de los seres humanos. En palabras del propio Schriewer queda expresado que:

...una ciencia de la educación histórico-comparada que acepte estas opciones teóricas y metodológicas no reducirá la investigación comparativa a la simple prueba de



ICEUABJO 2016

hipótesis macrosociales, no se convertirá en una mera descripción complaciente de particularidades sociohistóricas. Este tipo de investigaciones nos ofrece nuevas soluciones al problema de la vinculación [constitución de la educación comparada como disciplina], al abrir su campo temático a diferentes modelos de relación entre los sistemas transculturales y los sistemas histórico-sociales. Con ello, despliega la riqueza de posibilidades que tiene el mundo sociocultural del hombre en sus realizaciones históricas y establece al mismo tiempo la lógica de estructuración sistémica que estas realizaciones han seguido, y cómo la han seguido. Por ello, este tipo de investigaciones enriquece el saber sistemático y subraya al mismo tiempo la idea de que la actividad social está abierta a la evolución (Schriewer, 2002: 34).

Al mismo tiempo, en este ejercicio de producción de conocimiento es posible vislumbrar las lógicas de estructuración sistémica que dichas realizaciones han seguido y las formas complejas como las han seguido.

4. Potencialización de desarrollos teórico-metodológicos de la Educación Comparada.

Desde nuestro posicionamiento, la revisión analítica de los trabajos de Schriewer (1989, 1990, 1996, 2002) y el desarrollo de argumentaciones sobre la Educación Comparada ofrece insumos teórico-metodológicos muy interesantes. Cabe mencionar por ejemplo los “criterios de externalización” (Schriewer, 1993), el “sistema mundo” y las “redes de interrelación” (Schriewer, 1996), y otras intuiciones teóricas producto de la interlocución con expertos vinculados con este

³Un soporte argumentativo en este sentido es el siguiente: “...los criterios comparativos desempeñan un papel decisivo en el análisis de los sistemas de educación superior. Y no solo porque la investigación macrosocial, por definición, necesita analizar distintas sociedades para disponer de un número mínimo de casos para alcanzar a comprenderla, sino también porque los debates públicos se alimentan siempre de la búsqueda de buenas prácticas consolidadas en otros contextos o de la creencia en la necesidad de preservar o desarrollar características diferenciadas dentro de un mismo país, unos rasgos comprensibles únicamente con la ayuda de comparaciones (Teichler, 2009: 15).”

ámbito. Así podemos encontrar el esquema de diferenciación sobre los tipos de comparatividad aplicables en el ámbito de la investigación. De acuerdo con el autor, se destaca un primer ejercicio en la comparación simple o de nivel único, procedimiento consistente en relacionar objetos a comparar, considerando solamente sus aspectos observables; en este primer nivel sólo se realiza un análisis por campos de características homólogas, y alcanza un avance de descripción básico de la información. El segundo tipo o ejercicio consiste en la comparación compleja o de niveles múltiples, procedimiento mediante el cual se abordan las relaciones que pueden establecerse entre los distintos fenómenos, variables o niveles de sistemas (estudios de caso). Esta diferenciación se expone en breve mediante la siguiente indicación: “Sucintamente, como método científico-social, la comparación no consiste en relacionar hechos observables [comparación de primer nivel] sino en relacionar relaciones o incluso modelos de relaciones entre sí [comparación multinivel] (Schriewer, 1989: 198).

Es así como a partir de estos argumentos en particular, de entre la diversidad de desarrollos en trabajos y documentos de análisis sobre la construcción metodológica en la Educación Comparada, se ha realzado la variedad tanto de reflexiones teóricas como de argumentaciones sobre las estrategias más adecuadas, tomando incluso como base los resultados de investigaciones nacionales e internacionales. Nos interesa destacar también un planteamiento a manera de recomendación cuando Schriewer advierte sobre la conveniencia de establecer como punto de partida que no se busca la aplicación de modelos normativos derivados de una fórmula de ortodoxia comparatista.

Por otra parte, y de acuerdo con los desarrollos propuestos por Schriewer (2010), se insiste en considerar la Educación Comparada como un ámbito de búsqueda y construcción de conocimientos. Esta tesis, entre muchas otras, ha quedado expuesta en un trabajo en coautoría en el que se insiste en el interjuego de la educación comparada, sin perder de vista la complejidad de la construcción teórica, epistémica y metodológica, al obtener de esta perspectiva una estructura para la organización y el desarrollo de líneas de investigación. En el desarrollo de este mismo documento se ha convenido en fijar un punto de inicio en el ejercicio de la comparatividad a partir de la formulación de preguntas como las siguientes

(Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2010: 58):

- a) ¿Cómo construir una aproximación comparativa diferente de la utilizada en las ciencias naturales?
- b) ¿Cómo mediar sistemáticamente entre los “objetos históricos” (material empírico) y el tratamiento teórico de los objetos, destinado a captar las relaciones explicativas y a determinar el conocimiento causal?
- c) ¿Cómo avanzar en la formulación de argumentaciones generales e incluyentes sin perder de vista las especificidades?

Una aportación también incluida en este último material a propósito de la construcción metodológica se aprecia en la formulación algunas indicaciones estratégicas como las siguientes (Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2010: 58 y ss.):

- 1) Situar el procedimiento de comparatividad y contraste entre identidades semejantes y diferentes utilizando agrupaciones definidas como “unidades de análisis” (estudios de caso).
- 2) Definir categorías analíticas como demarcaciones inclusivas para establecer “relaciones entre relaciones”.
- 3) Utilizar constructos teóricos tales como “sistemas”, “configuraciones” o “modelos de interrelaciones” a partir de los cuales se puedan formular descripciones analíticas y explicaciones argumentadas.
- 4) Formular articulaciones hipotéticas entre variables identificadas situando diferentes niveles de análisis.
- 5) Identificar sus manifestaciones empíricas observables como grupos de fenómenos variables, incorporados en diversos contextos socioculturales.
- 6) Vincular estas relaciones empíricas una con otras, a la par que con las hipótesis de investigación formuladas previamente, para examinar su capacidad de generalización teórica y de explicación.

Este esquema de aproximación metodológica, resumida operativamente en los pasos antes mencionados, ha sido utilizado con resultados satisfactorios en los diversos trabajos de los proyectos de investigación citados a continuación.

- a) Delimitación y consolidación de la Educación Comparada en espacios institucionales.

Desde 2005 en la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), surgió la posibilidad de generar un espacio de trabajo que se articulara al campo de la Educación Comparada, mediante la impartición de seminarios especializados para el nivel de posgrado, dentro y fuera de la UNAM. A partir de 2006 se obtuvo el aval institucional del citado proyecto académico mediante el registro de un programa denominado “Seminario Interinstitucional Permanente de Educación Comparada (SIPEC)”, vigente a la fecha. Asimismo, otro de los espacios que han alimentado esta búsqueda es la participación desde ese entonces

en el Seminario Especializado de Posgrado “Enfoques Teóricos y Metodológicos en Investigación Educativa. Conceptos y Métodos en la Educación Comparada” (Alcántara y Rojas-Moreno, 2015).

En relación con el SIPEC, el impulso para este espacio de trabajo institucional se correspondió con el propósito de consolidar bases e infraestructura de un programa interinstitucional sobre Educación Comparada, vinculado con tareas de docencia, investigación y actualización curricular de los estudios de pedagogía y educación, tanto en el nivel de licenciatura como en el de posgrado. En los inicios y sobre la base de un trabajo de equipo integrado por profesores-investigadores y estudiantes, se definió como punto de partida el siguiente: la Educación Comparada representaría el eje estructurante del Seminario, delimitándola a manera de una perspectiva metodológica de abordaje de temas y problemas educativos de actualidad.

Pasada una década, la construcción de este espacio institucional ha incluido la integración de un equipo de trabajo, la definición de líneas de investigación, la organización de actividades de formación y difusión, así como la vinculación interinstitucional para efectos de invitación a expertos, organización de eventos, impartición de cursos y seminarios de posgrado, producción y socialización de avances, así como la formación de recursos humanos. Éstas son algunas de las aristas de diversificación en las que la educación comparada ha marcado una presencia definitoria de identidad profesional y de trayectoria académica (Navarrete-Cazales y Rojas-Moreno, 2013).

Adicionalmente, a la producción sobre Educación Comparada de este período se han añadido nuevos desarrollos, documentos y publicaciones a propósito de reflexiones sobre la construcción teórico-metodológica en investigación comparada en educación (Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2010), así como la conformación de grupos y redes académicas (Navarrete-Cazales y Rojas-Moreno, 2013), como temas aglutinantes.

Al paso del tiempo, el compromiso institucional de divulgar y contribuir a la consolidación del campo de la Educación Comparada impulsada desde el SIPEC ha encontrado espacios clave en dos proyectos de investigación con financiamiento institucional. El primero se inició en 2013 y es el Proyecto de Investigación IN-RN403813 ya referido al comienzo del presente artículo; dicho proyecto está bajo la coordinación de la autora en tanto responsable institucional. Este primer proyecto se diseñó teniendo como propósito central el desarrollo de una caracterización panorámica de corte comparativo sobre la práctica docente de los profesores de la División SUAYED/FFYL. El objeto de estudio se ha enfocado en los procesos de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la cotidianidad del trabajo docente,

en las modalidades de educación abierta y a distancia. Desde una perspectiva comparatista el análisis se ha centrado en abordar los rasgos predominantes de esta tendencia actual de virtualización de la educación superior, tal y como viene sucediendo en México desde hace poco más de cuarenta años (Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2013).

Y si bien el eje articulante de esta investigación se definió a partir de un ejercicio de comparatividad analítica sobre el manejo de las TIC por parte de una población específica, para sustentar consistentemente su desarrollo también se han entramado otras aristas de corte teórico y metodológico posibilitando la contextualización sociohistórica, el análisis comparativo intrasistema y el debate teórico-metodológico sobre procedimientos y herramientas, entre otros aspectos y como parte del bagaje teórico y experiencial adquirido.

Es en el marco de este Proyecto que se ha concretado una variedad de actividades y productos tales como tres seminarios de estudio de construcción teórico-metodológica, participación en eventos nacionales e internacionales con al menos seis ponencias, dirección de trabajos recepcionales para titulación en licenciatura, así como un par de artículos y capítulos de libros, además del compromiso de publicación de tres libros al término de las actividades programadas.

El segundo espacio corresponde con la participación en el Proyecto de investigación PAPIIT IN 402712 “La Educación Secundaria: retos y perspectivas al inicio de siglo. Estudio comparado”, iniciado en 2012 por la Dra. Patricia Ducoing Watty, investigadora del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. A partir del cumplimiento del objetivo principal de analizar la situación de la educación secundaria en diversos países de Latinoamérica y Europa, el citado Proyecto se ha abocado a la construcción de una visión panorámica y comparativa sustentada en la preparación de estudios de caso. El eje transversal quedó definido a partir de la categoría de “currículum de educación secundaria” y su caracterización en países como Argentina, Austria, Bélgica, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, España, Francia, Guatemala, Inglaterra, México, Perú, Venezuela y Uruguay.

Ya en el marco del Proyecto de referencia, el abordaje comparativo se ha centrado en resaltar algunas de las semejanzas y diferencias más representativas en rubros como estructura curricular, orientación formativa, contenidos disciplinarios, obligatoriedad, entre otros. Los casos reunidos son representativos de cómo la educación secundaria se ha universalizado en el marco de las tendencias mundiales de internacionalización, obligatoriedad, estandarización y diseños por competencias en la oferta educativa de este nivel.

La participación en el citado marco se ha concretado en el estudio de caso de la educación secundaria en Brasil,

derivando incluso un par de artículos y capítulos de libros, además de la participación en algunos eventos de difusión y seminarios de discusión, y de contar con la participación de expertos internacionales invitados ex profeso (Rojas-Moreno, 2015; Ducoing, Rodríguez y Rojas-Moreno, 2015).

A MODO DE CONCLUSIÓN: LA EDUCACIÓN COMPARADA COMO HORIZONTE DE LECTURA.

Nos interesa concluir, para efectos del presente artículo, insistiendo en que la preparación de estas notas de reflexión reitera la necesidad de comprender la complejidad a la vez que el espectro de posibilidades de la Educación Comparada. Pensemos en esta condición como en el recurso oculto susceptible de ser extraído ofreciendo hallazgos relevantes para el campo de conocimiento educativo. Para ello conviene además situarse en una perspectiva heurística del descubrimiento de nuevos retos y posibilidades, manejables a partir de esquemas rigurosos de búsquedas sistematizadas y encaminados a la generación de nuevos conocimientos. Se trata de aprender a mirar, a demarcar un horizonte de lectura con cada búsqueda.

Para concluir, proponemos estar atentos a un listado de cuestiones de índole académica aunque convencionales, como por ejemplo: ¿qué es la educación comparada?, ¿cómo la definen los expertos?, ¿cómo ha sido el desarrollo de este campo de conocimiento?, ¿cómo se realiza una investigación en educación sustentada en una metodología de corte comparativo?, ¿qué tipo de resultados pueden esperarse?, ¿qué utilidad tiene este tipo de abordaje?, formuladas más como ejercicios para situar e interrelacionar autores, argumentos, enfoques, investigaciones vinculadas, es decir, un estado de cosas que nos permita apreciar lo que ya hay y lo que aún falta por realizar. ❧

FUENTES DE CONSULTA:

- Alcántara, A. y Rojas Moreno, Ileana (2015). "Seminario Especializado de Posgrado Enfoques Teóricos y Metodológicos en Investigación Educativa. Conceptos y Métodos en la Educación Comparada". México: UNAM/Posgrado de Pedagogía [Documento interno].
- Altbach, Ph. y Kelly, G. (1990). *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*, México: Conaculta/SEP.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Caruso M y Teneroth, H. (2011). *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica.
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
- Ducoing, P. (1994), "Proyecto de Investigación: Situación y perspectivas de las licenciaturas en educación. Principales tendencias. Informe académico global". México: UNAM [Documento interno].
- Ducoing, P., Rodríguez, L. y Rojas Moreno, I. (2015), "Perspectiva comparada sobre el currículum de educación secundaria, En Navarro, M. A. y Z. Navarrete-Cazales (eds.) *Educación Comparada Internacional y Nacional* (37-45). México: Plaza y Valdés/SOMECE.
- Epstein, E. (2010). "Huellas vitales en el desarrollo epistemológico de la Educación Comparada", En Navarro Leal, Marco Aurelio (coord.) *Educación Comparada. Perspectivas y Casos*. Cd Victoria, Tamps., México, Editorial Planea-SOMECE; pp. 11 – 21.
- Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Grosfoguel, R. (2006), "Del final del sistema-mundo capitalista hacia un nuevo sistema- histórico alternativo: la utopía de Immanuel Wallerstein", En *Revista Nómadas*, 44-52.
- Luhmann, N. (1993). *El Sistema educativo. Problemas de reflexión*. México: Universidad de Guadalajara, UIA, ITESO.
- Luhmann, N. (1996a). *Introducción a la teoría de sistemas. Lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrate*. México: Anthropos/UIA.
- Luhmann, N.(1996b). *La ciencia de la sociedad*. México: Anthropos/UIA/ITESO.
- Lyotard, J. (1993). *La condición posmoderna*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Meyer, J. y Ramírez, F. (2002). "La institucionalización mundial de la educación", En Schriewer, J. (ed.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 91-111). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Navarrete-Cazales, Z. Y Rojas Moreno, I. (2013), "Constitución de un grupo de investigación: narrativa del Seminario Interinstitucional Permanente de Educación Comparada (SIPEC)", En Cabrera, J. C. y L. Pons (eds.), *Configuraciones narrativas de grupos y cuerpos académicos en el campo de la investigación educativa* (pp. 256-287). España: Octaedro.
- Rojas Moreno, I. (2006), *Proyecto de Seminario Interinstitucional: La educación comparada: un horizonte de lectura en el campo educativo*. México: UNAM/FFYL [Documento interno].
- _____ (2012), "Pistas, dispositivos y herramientas para la investigación educativa. Algunos ejemplos de construcción y aplicación, En Jiménez, M. A. (ed.) *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 239-260). México: Juan Pablos/SADENE.
- _____ (2014), "La tradición alemana y la construcción del conocimiento educativo en México, *En Memoria Electrónica del Congreso Internacional de la AFIRSE Épistémologies et méthodologies de la Recherche en Éducation*. México: AFIRSE/UNAM-IISUE.

_____ (2015), “La educación secundaria en Brasil. Un estudio de caso”. México: UNAM-IISUE. Inédito.

Rojas Moreno, I. y Z. Navarrete Cazales (2008). Seminario Interinstitucional Permanente de Educación Comparada. [Extraído el 10 de julio de 2015 de <http://www.educomparada.filos.unam.mx>]

_____ (2010), Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de investigación, En Navarro, M. A. (ed.) *Educación Comparada. Perspectivas y casos* (pp. 53-66). México, Planea / Sociedad Mexicana de Educación Comparada y World Council of Comparative Education Societies.

_____ (2013), Avances de Proyecto de Investigación: Panorama comparativo sobre el manejo de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la práctica docente en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (PAPIIT Clave IN403813). México: UNAM/FFYL. (Documento preliminar).

Schriewer, J. (1989), “La dualidad de la educación comparada: comparación intercultural y exteriorización a escala mundial”, En Revista *Perspectivas*, XIX, N° 3, 415-433.

_____ (1990). “Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos”, En Pereyra, M. A. y otros (eds.), *Los usos de la comparación en ciencias sociales y en educación* (pp. 77-127). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

_____ (1991), “Monográfico. La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia”, En *Revista de Educación*, 291, 137-174.

_____ (1993), “El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos”, En Schriewer, J. y F. Pedró (eds.), *Manual de educación comparada (Vol. II) Teorías, investigaciones, perspectivas* (pp. 189-251). Barcelona: Pomares-Corredor.

_____ (1996), 1. Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada, En Pereyra, M. A. y otros (eds.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp. 17-58). Barcelona: Pomares-Corredor.

_____ (2002), 1. Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos, En: Schriewer, J. (ed.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 13-38). Barcelona: Pomares-Corredor.

_____ (2006), “16. Internacionalidades múltiples: surgimiento de una ideología a nivel mundial y persistencia de criterios idiosincráticos mundiales”, En Charle, C.; Schriewer, J. y P. Wagner (eds.), *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales* (pp. 359-408). Barcelona: Pomares-Corredor.

_____ (2010), “Comparación y explicación entre causalidad y complejidad”, En Schriewer, J. y H. Kaelble (eds.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar* (pp. 17-62). Barcelona: Octaedro.

_____ (2011), “Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada”, En *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 41-105). Buenos Aires: Granica.

Teichler, U. (2009). Sistemas comparados de educación superior en Europa. Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectivas de futuro. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundo*. México: Siglo XXI.

