



**Universidad 2014**  
9no Congreso Internacional  
de Educación Superior

CURSO 14

**Las investigaciones comparadas  
en la perspectiva  
de las transformaciones  
de la Educación Superior  
en la región**

*"Por una universidad  
socialmente responsable"*

Palacio de Convenciones  
de La Habana

**Las investigaciones comparadas  
en la perspectiva de las transformaciones  
de la Educación Superior en la región**

---

**Del 10 al 14 de febrero**

**Palacio de Convenciones de La Habana  
Universidad 2014**

**Curso 14**

Curso 14 - Las investigaciones comparadas en la perspectiva de las transformaciones de la Educación Superior en la región

Autores:

Dr.C. Rosa María Massón Cruz

Dr.C. Enrique Iñigo Bajo

Edición: Dr. C. Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez

Diseño de portada: Alfredo Aguilera Torralbas

Universidad 2014

9no. Congreso Internacional de Educación Superior

Ministerio de Educación Superior

República de Cuba

Imprenta del Palacio de Convenciones de La Habana

ISBN 978-959-16-2228-0

2014

## **Autores**

Dr.C. Rosa María Massón Cruz

Dr.C. Enrique Iñigo Bajo

### **Dr. C. Rosa María Massón Cruz**

Rosa María Massón Cruz, Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Educación y profesora Titular, es profesora investigadora del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de la Habana. Especialista en Educación Comparada, línea en la cual ha publicado más de diez artículos y cuatro libros, además de desarrollar varias investigaciones, es una de las autoras de la Maestría en Educación Comparada, primer programa Gran Nacional de Posgrado en los países del ALBA que se desarrolla en la República Bolivariana de Venezuela, la República de Nicaragua y la República de Cuba. Es miembro de la Sesión de Educación Comparada de la Asociación de Pedagogos de Cuba, institución que nos representa en el Concilio Mundial de Sociedades de Educación Comparada.

### **Dr. C. Enrique Roberto Iñigo Bajos**

Enrique Roberto Iñigo Bajos, Doctor en Ciencias de la Educación, Máster en Ciencias de la Educación Superior y profesor Titular, es profesor investigador del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de la Habana y Jefe del grupo de "Gestión y Políticas Universitarias". Tiene más de veintisiete publicaciones sobre problemáticas actuales de la Educación Superior, ha sido reconocido por su labor investigativa con el premio al Mérito Científico en la Universidad de La Habana. 1996 y 2003, y Premio de la Academia de Ciencias de Cuba a la investigación Destacada del Quinquenio. 1990, 1996 y 2001.

## **Resumen del contenido del curso**

Los cambios que está experimentando la educación superior a escala global, regional y en Cuba, son tan complejos, diversos, muchas veces sobre bases comunes y otras hasta relativamente contradictorias en su naturaleza e impacto, que reclaman un nivel de atención, tanto por los implicados en el diseño de las políticas educativas para este nivel, como por los que las aplican en cada contexto. Este proceso continuo requiere ser acompañado por la investigación para que esta contribuya a generar vías de perfeccionamiento, transformación y de diálogo sobre la relación Educación Superior- Sociedad.

Los estudios comparados en educación permiten lograr una lectura objetiva, crítica y propositiva de las políticas de la Educación Superior, en el proceso de su declaración, implementación, resultados e impacto al facilitar , la caracterización y valoración de cada caso en particular, determinar las tendencias presentes en los discursos de poder, las prácticas educativa y desde esta lógica determinar las posibles líneas de transformación y el debate, siempre que estos se caractericen por tener un enfoque interdisciplinar y considerar los factores históricos y contextuales.

El curso propone un marco conceptual y metodológico para el estudio comparado de las Políticas de la Educación Superior y sus áreas de transformación, a partir de ofrecer un panorama de las principales tendencias y retos de estas a nivel internacional, de América Latina, el Caribe y Cuba.

**Palabras claves:** educación comparada, políticas educativas, investigación, prácticas educativas, interdisciplinariedad, contexto, historia, cultura.

## Contenido

Introducción .....	7
Apartado I - Los estudios e investigaciones comparadas desde una perspectiva histórica .....	9
Otras actividades científicas y académicas que contribuyeron a consolidar la educación comparada.....	20
Apartado II. Posibilidades de las investigaciones comparadas para determinar las principales tendencias y áreas de transformación de las Políticas de Educación Superior.....	24
Intentando un nuevo enfoque en las investigaciones comparadas.....	30
Conclusiones .....	34
Bibliografía .....	35



## **Introducción**

La complejidad de la educación como fenómeno social ha implicado una variada forma de interpretarlo, conceptualarlo e investigarlo, lo que ha dependido, entre otros factores, del desarrollo histórico de la humanidad,

de los intereses clasistas y del propio desarrollo de las ciencias que se han ocupado de su estudio.

Los cambios que está experimentando la educación superior a escala global y regional, son tan complejos y diversos que requieren de la convergencias de varios enfoques y estudios, sin embargo, esa dinámica de cambio esta minimizada por una propuesta común y un discurso científico contemplativo y justificativo, que no puede ser gestor de "un cambio transformador". A esto no escapan las investigaciones comparadas, las de mayor visibilidad y alcance están hoy en esa dirección.

Aún dentro de esta fuerte realidad, se levantan hoy nuevas expresiones y experiencias educativas que están marcando una manera diferente de ver y hacer la Educación Superior, que, por estar enmarcadas en una concepción de denuncia, de resistencia y de proyectos de transformaciones reales, no tienen un acompañamiento significativo dentro de las investigaciones comparadas.

En el afán de llegar a una propuesta de enfoque investigativo dentro de los estudios comparados que nos permita entender la naturaleza del discurso neoliberal y reconocer las áreas de mayor dinámica dentro de la Educación Superior, se escribe este material de estudio que pretende solo dejar pistas e interrogantes alrededor de los estudios e investiga-

ciones comparadas como propuesta para indagar en la educación como fenómeno social y multicausal.

En el primer apartado del material, se realiza una breve historia de la Educación Comparada como Ciencia de la Educación, para dejar constancia de la diversidad de enfoques investigativos que se han sustentado dentro de la ciencia y que hoy apenas se mencionan.

El segundo apartado es un llamado a entender cómo ha penetrado el discurso neoliberal en la realidad, favoreciendo legitimar la fuerza de un sector de la población que decide los rumbos del desarrollo económico, político, científico, tecnológico y social de la humanidad como única alternativa y aspiración, dejando con ello poco margen para el análisis, y propuestas alternativas no menos válidas, donde en muchos de los casos, están los verdaderos procesos gestores de cambios.

Lo anterior permite llegar a una propuesta de enfoque de investigación comparada que facilite una lectura objetiva, crítica y propositiva de la caracterización y valoración de esa realidad, en la dinámica de lo universal en relación con lo singular, desde una perspectiva histórica, contextual y proyectiva. Así se facilita el diálogo, las precisiones de las líneas de transformación, y las propuestas de cambio y seguimiento, con la participación activa de la comunidad universitaria.

Esperamos que la propuesta le sea útil y contribuya a su trabajo académico e investigativo.

## **Apartado I - Los estudios e investigaciones comparadas desde una perspectiva histórica**

Para el desarrollo de este apartado, partimos del presupuesto de que para analizar una propuesta investigativa de estudios comparados es necesario realizar un análisis histórico de la disciplina, que facilite el reconocimiento de los diferentes enfoques investigativos que la han sustentado, destacar los principales motivos que influyeron en su surgimiento, entender las causas que en la actualidad influyen en la prevalencia de solo algunos enfoques investigativos en detrimento de otros, y por último no menos importante, está la convicción que solo entendiendo la historia es que se puede indagar en el presente y proyectar el futuro.

Al siglo XIX se le denomina, en los estudios comparados, el "siglo de los viajeros o prestamos educacionales". En este período fue distintivo que un grupo importante de estudiosos desarrollaran viajes educacionales y que a partir de ellos realizaran informes sobre lo observado. Con estas intenciones se identifican los trabajos de Horace Mann (1796-1859) en Estados Unidos; M. Arnold (1822-1888), en Inglaterra; Friedrichs W Thiersch (1827) en Alemania; Víctor Cousin (1831) en Francia; Henry Barmand (1835 y 1836) en Estados Unidos; K. D. Ushinky (1862-1863) y León Tolstoi (1875 y 1861) en Rusia. Cada uno representaba los estados que se constituían como nación dentro de las nuevas relaciones económicas, políticas y sociales que se consolidaban en Europa y América del Norte, por lo que competir entre ellos y consolidar su estatus fue parte sustancial de la necesidad de indagar en experiencias educativas extranjeras.

Fue una problemática a resolver la organización escolarizada de las masas, por ello encontrar respuestas a interrogantes cómo: si la escuela debía ser pagada o gratuita, quiénes deberían ser los financiadores de la educación a escala social, quiénes serían los maestros y cómo se formarían estos, fueron las razones fundamentales que motivaron estos viajes.

En cuanto a "las colonias", se constituyeron como un espacio de imposición de modelos educativos como parte de los procesos de colonización. Así lo valoró Bereday "en el siglo pasado, se consideraba factible transportar un sistema educativo de un país a otro, instaurándolo en bloque en su nueva área de aplicación. Era la época en que los franceses, los belgas y los ingleses estaban atareados intentando convertir la población local de las colonias en ingleses morenos o en franceses y belgas negros" (Bereday 1968, 35).

La característica fundamental de estos primeros estudios, es su intención utilitaria con un carácter empírico, limitándose solo a las nacientes políticas y sistemas educativos, sin considerar para ello las características generales del país donde se originaban y se aplicaban, la falta de un método o metodología para indagar la relación educación – sociedad, por lo que la mayoría de las experiencias que se "copiaron", fracasaron en su aplicación en otros contextos.

La influencia de un pensamiento científico no se reconoció aunque sí existió. Es el caso del francés Marco Antonio Jullien de París. En su obra "Breve Bosquejo de la Educación Comparada" (Equisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée) en 1817 -la única obra que se conservó- el comparativista aporta una guía para realizar estudios comparados en educación, inspirado en el positivismo y en la utilización del método comparativo en las ciencias naturales.

Así lo valora Schriewer cuando puntualiza que "la obra trazó para el campo de la educación, el programa que transformó, mediante la investigación empírica y el análisis comparado, los conocimientos heterogéneos y no confirmados, en una disciplina crecientemente autónoma; porque logró la reformulación positivista de las doctrinas educativas que hasta entonces eran meramente especulativas. De esta manera propuso un programa para el desarrollo de una ciencia Comparada de la Educación" (Schriewer, 1984, 114).

En reflexiones más recientes sobre la obra citada, el propio Schriewer, reconoce que al profundizar en otros estudios comparados que se conducían de manera paralela en la época, como los realizados en las ciencias naturales, la propuesta de Jullien era mucho menos profunda, solo realizó una transposición mecánica de las exitosas ciencias biológicas a las ciencias humanas y este criterio lo fundamenta porque considera que "no desarrolló ninguna perspectiva conceptual para la evaluación analítica de los datos a recopilar que fuera más allá del simple listado y clasificación" (Schriewer 2002,18).

Lo anterior queda fundamentado en las propias reflexiones de Jullien "las investigaciones sobre anatomía comparada han hecho avanzar la ciencia de la anatomía. Del mismo modo, las investigaciones sobre la educación comparada deben suministrar los medios nuevos para perfeccionar la ciencia de la educación" (M, Jullien de Paris, original en la obra de Márquez 1972, 355).

Puede entonces plantearse que la limitación señalada al trabajo de Jullien era consustancial al desarrollo del pensamiento pedagógico hasta ese momento y a las mismas limitaciones del positivismo. Pero aún con esas deficiencias, sin dudas, en su propuesta estaban los pilares científicos y metodológicos de la ciencia naciente.

Una nueva visión sobre cómo debían realizarse los estudios comparados se comienza a perfilar a comienzos del siglo XX, a partir del pensamiento y la práctica del inglés Michael Sadler, el que llegó a sus conclusiones científicas a partir de la labor desarrollada como funcionario del Departamento de Encuesta e Información del Ministerio de Educación de Londres, cargo que ocupó hasta 1903. Su visión de cómo investigar la realidad escolar extranjera comienza a conformarse en 1900 en la conferencia "dictada en Guildford sin carácter oficial" (Márquez 1972, 360), este la llamó "How we can le-

arn anything of practical value from the study of foreign systems of education”.

En esta conferencia, Sadler fundamentó que la simple colección y registro de hechos no puede dar por resultado el conocimiento de un sistema educativo, y reconoce la importancia que tiene la comprensión de lo que sucede fuera de la escuela para entender lo que en ella se manifiesta, señalando que los factores que influyen en el desempeño de las políticas y los sistemas educativos nacionales son “las fuerzas determinantes” como “la Iglesia, la economía, las familias, las minorías nacionales, la influencia de las universidades, los problemas financieros y la política” (Vexliard 1970, 58). Por tanto, copiar una experiencia educativa de un lugar a otro no era factible, porque las fuerzas determinantes varían de un lugar a otro.

El científico alemán J. Schriewer plantea que este comparativista y sus seguidores asumen una línea filosófica diferente al positivismo que en este caso es el relativismo, desarrollado también durante el siglo XIX, pudiéndose observar fundamentalmente en la obra del francés Charles de Villers publicada en el año 1808 titulada “Coup-d’oeil sur les Universités et le Mode d’instruction publique de l’Allemagne protestante” donde desarrolló “el modelo del carácter total de una nación” a partir de las consideraciones de Montesquieu. (Schriewer 2002).

De esta manera lo comparable no era solo lo observable, a esto era necesario agregarle la comprensión de otros factores que desde diferentes esferas de la sociedad, influían para encontrar las causas implícitas de lo observable, a partir de observar a la sociedad como un todo. Esta perspectiva de análisis subyace en el concepto de “fuerza determinante” y su influencia en las políticas y los sistemas educativos.

Desde la comprensión de esta regularidad se derivó una discusión sobre si la educación comparada era o no una ciencia independiente. En la obra escrita por el argentino Diego A. Márquez en el año 1972, se demuestra el estado de esta discusión a partir de las reflexiones expuestas por los investigadores. En ella se destacan los criterios de Bereday el que opinó que "no está resuelto aún el problema de afiliación de la educación comparada como disciplina específica. Tradicionalmente se desarrolló como la parte contemporánea de la historia de la educación y sus raíces se asentaron en la historia. No obstante, esta última nunca tuvo su dominio en la disciplina naciente: la filosofía, la literatura y la estadística, por mencionar algunas áreas académicas, siempre tuvieron participación en la formación de los métodos comparativos, y actualmente la sociología y la economía han producido un fuerte impacto en ese campo. Pero sería necio e imprudente considerar la educación comparada como una disciplina mixta" (en Márquez 1972,14).

Por otra parte, los estudiosos Kazamias y Massialas abordaron esta problemática desde un conjunto de interrogantes, "Si la educación comparada es o debe ser considerada como una disciplina pedagógica con derecho propio, con métodos y contenidos característicos; en qué áreas de la educación debe concentrarse y con qué contenido; si ha de fundarse en una o más de las disciplinas establecidas en las ciencias sociales o en las artes; hasta dónde debe encararse desde el punto de vista teórico aplicado" (en Márquez 1972,14).

La solución a este conjunto de interrogantes ellos la encontraban a partir de considerar que, "un campo de estudio, puede realizarse de un modo sistemático, apoyándose en otras disciplinas y de acuerdo con los tipos de problemas que se investiguen" (en Márquez 1972, 14). Es decir, la problemática, según estos especialistas, deja de ser si es una ciencia independiente o no, para ser más precisos al plantear que la situación trasciende a la necesidad de la interpre-

tación interdisciplinaria para facilitar el análisis multifactorial de las políticas y los sistemas educativos.

Esta teoría sirvió como punto de partida para que otros profundizaran en diferentes perspectivas de las fuerzas determinantes, entre ellos se destacan I. L. Kandel en Estados Unidos (1933), N. Hans en Gran Bretaña (1949) y F. Schneider en Alemania (1947). Estos estudios se limitaron a las políticas y sistemas educativos de los países capitalistas y la incipiente Unión Soviética, dejando de lado las experiencias que se desarrollaban en los países que comenzaban a salir del colonialismo o se consolidaban ya como naciones independientes.

El concepto de ciencia de educación comparada y su objeto de investigación, fueron profundamente discutidos entre ellos, dando como nunca antes una diversidad de puntos de vista epistemológicos. Solo a modo de ejemplo reflejaremos algunas de estas definiciones:

Así Bereday opina que "no está resuelto aún el problema de afiliación de la educación comparada como disciplina específica. Tradicionalmente se desarrolló como la parte contemporánea de la historia de la educación y sus raíces se asentaron en la historia. No obstante, esta última nunca tuvo su dominio en la disciplina naciente: la filosofía, la literatura y la estadística, por mencionar algunas áreas académicas, siempre tuvieron participación en la formación de los métodos comparativos, y actualmente la sociología y la economía han producido un fuerte impacto en ese campo. Pero sería necio e imprudente considerar la educación comparada como una disciplina mixta" (en Márquez 1972,14). Esta afirmación enfatiza que el carácter interdisciplinario de la ciencia no significa que esta no tuviera su propio campo de estudio.

Paralelamente se están constituyendo otros puntos de vista dentro de los estudios comparados, uno de esos enfoques

proviene de la experiencia educativa que se desarrollaba en la desaparecida Unión Soviética, otros dentro del marco de los organismos internacionales, fundamentalmente.

Para los estudiosos soviéticos, la educación comparada se convirtió en una manifestación de su lucha ideológica contra el capitalismo mundial y su visión de lo que eran los otros países que constituían el resto del hemisferio.

La marcada propuesta ideológica de este enfoque quedó recogido en el libro de los profesores soviéticos M. A. Sokolova y otros, titulado *Pedagogía Comparada*, escrito en la década del setenta, en el se señala "en las condiciones de la agudización de la lucha ideológica entre el socialismo y el capitalismo, la escuela y la enseñanza resultan el campo de choque de las agudas contradicciones entre las tendencias progresistas y las reaccionarias en la pedagogía" (Sokolova 1978, 9).

La intención marcada de demostrar el carácter científico de la educación comparada marxista-leninista, limitó la profundidad de la obra, al realizar afirmaciones absolutas en cuanto al carácter clasista de la educación, característica que se confiere, en este caso, solo a la educación de los países capitalistas, además de aseverar que la educación comparada burguesa no es científica.

En la obra se identifican la existencia de tres grupos de países: países capitalistas desarrollados, países socialistas y países en vías de desarrollo. A partir de esta apreciación los autores del texto consideraron que el objeto de estudio de esta ciencia es la investigación de las políticas y los sistemas educativos de tres grupos de países y algunos de los problemas educativos que se manifiestan en ellos.

Al valorar la relación entre la sociedad y la educación escolarizada, identifican cómo se manifiestan las características

generales de la educación en los tres grupos de países ya señalados logrando con ello enfatizar el carácter contextual de la educación, lo que fundamentan mediante su carácter clasista. De este modo afirman que las políticas educativas se caracterizan básicamente por el nivel de desarrollo de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción.

En cuanto, a los organismos internacionales se puede distinguir dos momentos en su proyección científica, uno donde primó las elaboraciones científicas del conocimiento con las forma y vías de investigación, y otro más extendido en tiempo que es el relacionado con las macro investigaciones.

En esta primera etapa se destaca todo un trabajo teórico con unas propuestas investigativas realizadas por Brian Holmes y Pedro Roselló, los que partieron de la tesis de que en un número significativo de países se podía observar que entre las políticas educativas proyectadas y su puesta en práctica, ocurrían procesos contradictorios que establecían brechas entre lo proyectado y lo aplicado.

Pedro Roselló dirigió la Oficina Internacional de Educación en Ginebra durante los años de post guerra y para sus investigaciones elaboró unas tablas estadísticas que permitían valorar la presencia de una corriente educativa por la forma que se comportaban las incidencias. Este enfoque lo enmarcó a lo que él llamó la "Educación Comparada Dinámica", la que tiene por objetivo "descubrir las tendencias persistentes o corrientes educativas que existen en el movimiento educativo" (Roselló 1960, 3).

Por corriente educativa define al "conjunto homogéneo de acontecimientos de carácter educativo cuya importancia, a través del tiempo y del espacio, crece, se estabiliza, disminuye o desaparece" (Roselló 1960, 3).

Po otra parte señala, que existe una interrelación e interdependencia entre las corrientes generales de orden político, social, económico y filosófico que se manifiesta en un número significativo de países, el estudio sistemático de esta regularidad permite predecir la corriente educativa que se manifestará en el contexto, conocimiento este que se puede emplear para el planeamiento de la educación.

A partir de la regularidad identificada se definen dos principios para el estudio de las corrientes educativas, estos son:

- Principio de la influencia recíproca de la escuela y la vida.  
Este principio refleja el papel activo de la educación dentro de la sociedad a partir de reconocer el condicionamiento de la influencia recíproca entre la escuela y la vida, esto es la influencia de los factores sociales en la educación así como la influencia de la educación en la sociedad.
- Principio de la interdependencia de los hechos educativos.  
Este principio refiere que dentro de un sistema educativo todo tiene interrelación, tanto si se refiere a los diferentes niveles de enseñanza, a las modificaciones curriculares o a otro tipo de modificación o reestructuración que se quiera desarrollar en el sistema, que siempre expresan una interacción e interdependencia entre los diferentes acontecimientos y sus resultados. El sistema de acontecimientos educativos, está condicionado por los acontecimientos que a nivel general se manifiestan en la sociedad.

En el caso de Brian Holmes, trabaja el enfoque por problemas (problem–approach), con el que trató de superar el positivismo a partir de elaborar ideas hipotéticas que permiten la indagación de la realidad, a partir de la utilización del método hipotético - inductivo. Él parte de elaborar construcciones teóricas previas, constructos, modelos, entre otros, lo que constituyen según el autor, garantía para explicaciones más precisas de las problemáticas estudias, al permitir una mejor selección de datos, así como su clasificación para sustentar la comparación.

Ambos comparativistas profundizaron en los fundamentos teóricos que debían conducir los estudios comparados y esto se demuestra en los análisis que hicieron con respecto a las regularidades y principios que rigen en las manifestaciones y el desarrollo de los fenómenos educativos. En esta concepción hay un intento por encontrar las relaciones dialécticas que se manifiestan entre la educación escolarizada y la sociedad, lo que refleja que para los investigadores señalados tiene gran importancia el carácter contextual y el carácter proyectivo de los estudios comparados. Sin embargo, a pesar de la profundidad de ambas propuestas, en la actualidad no se ve su influencia en las investigaciones que se desarrollan desde los organismos internacionales o en espacios creados por grupos de académicos.

Las macro-investigaciones sobre la proyección, la organización y la aplicación de las políticas educativas en el marco internacional, estuvieron dirigidas en una primera etapa por el Instituto de Cooperación Intelectual de París y la Oficina Internacional de Educación en Ginebra. A partir del surgimiento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), esta ha sido la organización líder de estos tipos de estudios, a la que se han sumado, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (ORELAC) entre otras.

La lógica explícita que se argumentó para este tipo de investigaciones fue, y sigue siendo, que los países de economías desarrolladas podían solucionar sus aspiraciones educativas, mientras que los de economías dependientes necesitaban de la ayuda y asesoramiento de los primeros, y en este caso las investigaciones comparadas facilitarían la comprensión de las áreas y las problemáticas necesitadas de esa ayuda.

En los inicios los objetivos que se perseguían quedaron explícitos en la siguiente reflexión, "numerosos países en vías de desarrollo se dirigieron a la UNESCO para solicitarle ayuda para la solución de los problemas particularmente difíciles que acompañan al establecimiento de un sistema nacional de educación, o la modernización de los sistemas ya existentes. La UNESCO respondió enviando expertos que, en la mayoría de los casos, permanecieron en el país varios años a fin de formar a sus sucesores indígenas. A menudo, igualmente, la UNESCO ha enviado equipos encargados de estudiar y de analizar un problema particular y redactar a continuación un informe y unas sugerencias al gobierno del país" (Lauwerys 1974, 36).

Durante esta época los especialistas del Banco Mundial valoran que sus políticas esenciales estaban dirigidas a realizar proyectos llamados de "ladrillo y mortero", porque el financiamiento básicamente se destinaba a obras físicas e infraestructuras y equipamiento (Pisani 1995). Esta percepción cambió dentro de la propuesta neoliberal, en este caso la ayuda del Banco Mundial está condicionada a sus propuestas de ajustes en los servicios educacionales.

Así se analizó desde el año 1995 por un investigador latinoamericano; "El Banco está jugando un papel hegemónico en el rediseño de las políticas educativas en América Latina. Esto no tiene que ver con la claridad o poder de convicción de sus ideas, sino con su poder económico: es el principal agente externo que presta recursos financieros frescos para invertir en educación... lo que presta es mínimo: menos del 1% del gasto público en el sector y ese financiamiento viene acompañado de asesoría, de propuestas sobre cómo reformar el sistema educativo" (Coraggio 1995,85).

Básicamente todo lo anterior ha generado unas "políticas de consenso", donde se asumen las directrices de ambos organismos, y a partir de ello se dirigen las políticas educativas y se genera una forma única de analizar y sustentar las nece-

sidades y prácticas educativas, en los países dependientes económicamente de los préstamos asignados por el Banco Mundial. En esta dinámica, los estudios e investigaciones comparadas quedan para justificar las políticas impuestas, sin que medie un pensamiento reflexivo y crítico sobre sus consecuencias.

Otras actividades científicas y académicas que contribuyeron a consolidar la educación comparada

El proceso de consolidación de la educación comparada como disciplina en el siglo XX, fue favorecido por la constitución de sociedades científicas, las publicaciones de revistas y libros, el desarrollo de la docencia en las universidades y la realización en diversos lugares del planeta de los congresos sobre el tema..

Los congresos mundiales de sociedades nacionales dieron inicio en el año 1970, en Ottawa, Canadá; el segundo se desarrolló en 1974 en Génova, Suiza; el tercero en 1977 en Londres, Reino Unido; el cuarto en 1980 en Tokio, Japón, París, Francia, fue la sede del quinto en 1984; Río de Janeiro, Brasil 1987, albergó el sexto (el primero en América Latina) y se cerró esta etapa con el séptimo en Montreal, Canadá, en 1989. Se considera que este período fue de gran importancia para que muchos países reconocieran la importancia de la Educación Comparada como ciencia, y se produjo un aumento en el número de publicaciones e investigaciones comparativas.

Los congresos continuaron en la República Checa, en Praga, donde se efectuó el octavo en 1992; el noveno fue en Sydney, Australia en 1996; el décimo en Ciudad del Cabo, Sudáfrica, en 1998; el decimoprimer en el 2001 en Corea en la ciudad de Chungbuk; el decimosegundo en La Habana, Cuba, en el 2005; en el año 2007 en Sarajevo, República de Bosnia y Herzegovina se celebró el décimo tercero; en el 2010 en Estambul, Turquía, el décimo cuarto; y reciente-

mente en Buenos Aires, Argentina, en el año 2013, el decimoquinto. (Rodríguez, E.2012). Todos ellos constituyeron un espacio propicio para el análisis de problemáticas educativas a nivel mundial, así como de la situación específica de la disciplina.

Con respecto a la docencia, se registra en la literatura consultada (Vexliard 1970, Lauwerys 1974), que la sistematización de la enseñanza de la educación comparada en las universidades se realiza de un modo regular al comienzo del siglo XX en los países capitalistas. En algunos casos, los cursos fueron conducidos por los propios comparativistas, así por ejemplo I. L. Kandel la enseñó en Manchester en 1905, F. Shneider en Salzburgo en 1925, N. Hans en el King´s College de la Universidad de Londres en 1930, mientras sucedía lo mismo en universidades de Canadá y Francia, entre otras naciones.

Según ha quedado registrado (Lauwerys 1974), en estos cursos se estudiaban los sistemas educativos de los países de mayor grado de desarrollo económico como Gran Bretaña, Francia y Alemania, valorando la influencia de estos en la constitución de otros sistemas educativos, como es el caso de los países que fueron colonias o que aún lo eran. Se incluía Estados Unidos y Rusia – fundamentalmente a partir de 1917– por la novedad de las experiencias educativas que en estos países se desarrollaban.

Los análisis que se proponían para los estudios seguían la descripción de: las estructuras administrativas, las cuestiones financieras, el control de las escuelas, la estructura del sistema escolar, la formación del profesional de la enseñanza y la enseñanza superior.

Estas descripciones concluían con la utilización de “la comparación y de la interpretación, utilizando a menudo el factor del “carácter nacional” y “la tradición cultural” (Lauwerys1974, 24).

Se constató que otras experiencias desarrolladas en universidades latinoamericanas, tuvieron otros puntos de vistas para su diseño y desarrollo, predominando en algunos casos considerar algunas de las necesidades educativas que se presentaban en los contextos donde se impartía la docencia. Según lo investigado (Cruevello de Silveira 1992, Massón 2000) entre la década del 30 y el 40 se introduce la enseñanza de la educación comparada en la formación universitaria de profesores, las primera experiencias se llevan a cabo en Brasil en el Instituto de Educación, en 1934 y en Cuba en la Universidad de la Habana, en 1945.

La experiencia llevada a cabo en Brasil en el Instituto de Educación del antiguo Distrito Federal, es valorada por Cruevello de Silveria como novedosa y revolucionaria para su época. Esta disciplina se incorporó en el currículo con el fin de investigar y analizar la realidad brasileña en comparación con otras sociedades.

Para esto se partió de determinar los problemas educativos esenciales de esta sociedad, estudiar las experiencias de la "Escuela Nueva", llevada a la práctica en varios países europeos por considerarse como paradigma de renovación pedagógica y, por último, el estudio de la "civilización moderna", representada por la educación norteamericana. Todo ello con el propósito de que con estos conocimientos los futuros profesores contribuyeran a solucionar los problemas de la enseñanza básica nacional considerando las experiencias pedagógicas y científicas más avanzadas de la época.

La experiencia cubana es desarrollada por Emma Pérez Téllez en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de La Habana, a mediados de la década del cuarenta (1944-1945) del siglo XX. Como resultado del primer curso desarrollado en la Universidad de La Habana sobre educación comparada, se elaboró un libro que recoge investigaciones de la profesora y las tareas ejecutadas por las estudiantes del curso.

En el texto se puede identificar una concepción didáctica que tiene como propósito enseñar la ciencia con sus propios métodos de investigación, entre otras razones porque se asume que:

- La asignatura dentro del currículo es diferente por su carácter interdisciplinario e integrador.
- La participación de los estudiantes es esencial en cuanto a las investigaciones que realizan y los criterios críticos que deben exponer en las actividades de seminarios.
- Lo que se investiga y estudia permite, a través de la comparación, establecer las semejanzas y diferencias entre las realidades educativas que se estudian encontrando las causas de su manifestaciones.
- Se estudian los problemas esenciales que afectan las sociedades latinoamericanas.
- Se asume el método problémico como el esencial para el estudio.

Cada trabajo a desarrollar por los estudiantes era el resultado de una posición reflexiva y crítica frente al fenómeno educativo que estudiaban, esto era posible por la utilización de un sistema de preguntas que tenía esa intención.

El curso incluyó el estudio de las políticas y los sistemas educativos de países que se consideraban modelos como son Inglaterra, Estados Unidos, Francia, Unión Soviética. En la segunda parte se estudiaban problemas educativos que se manifestaban en los países estudiados anteriormente y otros. Estos trabajos los desarrollaban los estudiantes con la utilización de una guía temática que les permitía el estudio de una problemática desde un enfoque multifactorial y dinámico.

A modo de conclusiones parciales, se puede asegurar que hoy apenas se hace referencia de la propuesta de Michael Sadler, de la de Pedro Roselló, de la experiencia marxista, quedando visible las macro investigaciones desarrollada por

organismos y asociaciones internacionales que solo pretenden justificar los discursos de poder.

## **Apartado II. Posibilidades de las investigaciones comparadas para determinar las principales tendencias y áreas de transformación de las Políticas de Educación Superior**

La Educación Superior es en la actualidad un punto de análisis y valoración en distintos foros y reuniones mundiales, regionales y nacionales. Aunque la estructura y organización de las Universidades y los Centros de Educación Superior mantienen un estatus y funcionamiento que le permiten una autonomía, estos se han convertido en una parte de la dinámica y las contradicciones que se generan en los niveles educativos precedentes y las decisiones tomadas a nivel de política educativa, lo que constituye una realidad compleja.

Las transformaciones a nivel de macro políticas, aplicadas en las últimas décadas, han generado que la educación superior o universitaria se afecte de manera particular, al recibir el impacto de las medidas de ajustes provocadas por el neoliberalismo, así como por la dinámica de "mercado" que lo sustenta.

La Educación Superior tiene varias definiciones que expresan su fin y el lugar dentro de la política y el sistema educativo. Partimos de la definición que la política educativa es la dimensión educativa de la política estatal, en la cual se pauta el ideal de ciudadano a formar (dimensión filosófica); la forma y la responsabilidad del estado con su puesta en práctica (dimensión legislativa); las características generales del proceso educativo (dimensión pedagógica); y las exigencias políticas, económicas y sociales que se deben satisfacer (dimensión sociológica). Por su parte, el sistema educativo es el conjunto de instituciones escolares que conforman la red educativa y permite el tránsito de los ciudadanos y ciudadana-

nas por diferentes estadios de su formación, dividiéndose en niveles y grados.( Masón, R,2012) Por tanto, aunque dentro de los países se definan leyes solo para este nivel y como ya se señaló los centros universitarios sigan manteniendo autonomía, ellos forman parte del todo que representa la educación en una país.

Desde el año 1975, se precisa por parte de la UNESCO, un sistema de clasificación y organización para determinar los niveles y tipos de enseñanza, a esta propuesta se le denomina, Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), y tiene como objetivo clasificar, reunir, compilar y presentar estadísticas e indicadores comparables de la educación, tanto en el plano nacional, como en el plano internacional. (UNESCO, 2006).

En el sistema de clasificación, se determinó que la enseñanza preescolar es el nivel 0, la enseñanza primaria el nivel 1, la enseñanza secundaria abarca los niveles 2 y 3, la enseñanza pos secundaria no superior el nivel 4 y la enseñanza superior con dos ciclos el nivel 5 y el 6.

En cuanto, a la definición se señala la Educación Universitaria como "Enseñanza Superior" la que contempla los "Programas con un contenido educativo más adelantado que el de los niveles 3 y 4 de la CINE. El primer ciclo de enseñanza superior (nivel 5 de la CINE) consta de dos niveles: el nivel 5A cuyos programas son principalmente de carácter teórico y están destinados a proporcionar calificaciones suficientes para ser admitido a cursar programas de investigación avanzados, o ejercer una profesión que requiere competencias elevadas; y el nivel 5B, cuyos programas tienen por regla general una orientación más práctica, técnica o profesional. El segundo ciclo de enseñanza superior (nivel 6 del CINE) comprende programas dedicados a estudios avanzados y trabajos de investigación originales que conducen a la obtención de un título de investigador altamente calificado" (UNESCO, 2006).

En la primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior, desarrollada en París 1998 bajo el lema "La Educación Superior en el siglo XXI, Visión y Acción", se define este nivel como "todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel pos secundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior" (UNESCO, 1998)

Estas definiciones dan una imagen técnica de este nivel y a partir de ello, se han realizado investigaciones comparadas que con un enfoque positivista proporcionan una serie de datos por países, que reflejan el estado actual de este nivel, sin valoraciones.

Otros hecho que da una visión homogénea de este nivel, sin considerar los diferentes contextos, historias y posibilidad de los diferentes países, han sido las reuniones Mundiales de Educación Superior organizadas y dirigidas por la UNESCO como ya se señaló. El documento fundamental derivado de la primera reunión se denominó "Misiones y Funciones de la Educación Superior" y se organizó por artículos:

Artículo 1. La Misión de educar, formar y realizar investigaciones.

Artículo 2. Función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva.

Artículo 3. Igualdad de acceso.

Artículo 4. Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres.

Artículo 5. Promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados.

Artículo 6. Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia.

Artículo 7. Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad.

Artículo 8. La diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades.

Artículo 9. Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad.

Artículo 10. El personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior.

Artículo 11. Evaluación de la calidad.

Artículo 12. El potencial y los desafíos de la tecnología.

Artículo 13. Reforzar la gestión y el financiamiento de la educación.

Artículo 14. La financiación de la educación superior como servicio público.

Artículo 15. Poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes.

Artículo 16. De la "fuga de cerebros" a su retorno.

Artículo 17. Las asociaciones y alianzas.

La segunda conferencia fue convocada 10 años después en París en julio del 2009 bajo el lema "Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo", para lo cual también se realizan reuniones regionales previas, quedando establecido como líneas de proyección de trabajo futuro:

1.- Mayor cobertura de la Educación Superior.

2.- Regionalización, internacionalización y globalización.

3.- Calidad basada en procesos de autoevaluación – evaluación y acreditación.

4.- Nuevas estrategias de financiamiento para la Educación Superior.

5.- Movilidad, reconocimiento e intercambio académico y estudiantil en la Educación Superior.

6.- Trascendencia del contexto en la Educación Superior.

7.- Innovación de modelos educativos e institucionales.

8.- Importancia de los valores humanos en la Educación Superior.

Considerando como premisas ambas reuniones, queda de manera generalizada un conjunto de problemáticas que se han convertido en el centro de reformas educativas, producción científica, análisis que sustentan un reiterado discurso,

que apenas tiene un impacto en la realidad, como es la responsabilidad social de la educación superior, acceso, equidad y calidad, internacionalización, regionalización y globalización, investigación e innovación, fundamentalmente.

De esas problemáticas y su justificación, se ha alcanzado una cierta extensión de la matrícula universitaria por la amplitud de la cobertura en algunos casos, pero lo que realmente marca la realidad del mundo universitario en la actualidad, es una fuerte tendencia a la privatización, el credencialismo, la exclusión social, todo lo contrario a lo declarado.

Justificando esa política neoliberal, se desarrolla una línea dentro de los estudios comparados, quizás la más visible porque sirve de instrumento válido para justificar la competencia que ha generado el "credencialismo" como causa mayor de la dinámica de la vida institucional universitaria.

Por otra parte, la privatización de la educación está estrechamente relacionada con la exclusión, aunque son muchas las investigaciones comparadas que pasan por alto este tema, y se orientan solo a sobrevalorar la equidad desde una mayor participación en los estudios universitarios de las mujeres y los sectores minoritarios, sin profundizar en otras aristas de la equidad como un proceso más totalizador y extendido.

Esto hace que se escapen de los estudios e investigaciones comparadas otras situaciones que están pasando y se dejan de investigar, por no enfrentar las verdaderas razones del reclamo de una Universidad nueva y necesaria.

En esta realidad, es digno de analizar una mirada sobre la Universidad proveniente desde los Estados Unidos de Norte América, de parte del académico Henry Giroux, en su libro titulado "La Universidad secuestrada. El reto de confrontar a la Alianza Militar - Industrial- Académica", en el se destaca

la función de las Universidades en este país, la que ha quedado atrapada en la industria militar, perdiendo con ello sus funciones de educar para la democracia, brindar los conocimientos que contribuyan a la formación de una ciudadanía comprometida donde los aprendizajes al cambio social democrático (Giroux,2008)

Las universidades en el país más poderoso del mundo están secuestradas y han perdido sus misiones esenciales de formar los ciudadanos porque "representan una de las esferas más importante en donde se libra la batalla por la democracia; es donde la promesa de un futuro más justo emerge de aquellas visiones y prácticas pedagógicas que combinan la esperanza y la responsabilidad moral con la producción de conocimiento como parte del discurso emancipador" (Giroux, 2008)

Otros ejemplos que dan fe del estado de la Educación Superior en la actualidad y de la necesidad de que retome su curso como bien social a favor de la construcción de un futuro sostenible, son las manifestaciones que a diario se observan en Chile, España, México para nombrar algunos donde el reclamo del derecho a este nivel educativo, es prioritario.

Esto ha llegado a ese punto según la opinión de Boaventura de Sousa Santos, porque la crisis institucional relacionada con la crisis financiera, acentuada en la región Latinoamericana hace más de veinte años, ha traído como consecuencia la pérdida de prioridad de la universidad pública como parte de los bienes sustentados por el estado (de Sousa Santos, 2004)

En la región existen otras situaciones que requieren ser investigadas desde un enfoque comparado, como es el caso de lo ocurrido en Venezuela con la fundación y desarrollo de un nuevo tipo de universidad, sustentada en los principios de equidad asumidos por el presidente Hugo Rafael Chávez Frías, donde de forma paralela a la red de centros de educa-

ción superior establecidos en el país (públicas y privadas) se organizaron, en los últimos 10 años, instituciones de educación superior para los excluidos de los sistemas educativos.

Estas instituciones están en el centro de las luchas ideológicas que aun en la actualidad se libran en ese país, y que andan buscando referentes para satisfacer con calidad las demandas educativas de una población que no estaba "genéticamente diseñada" para realizar esos estudios.

Otro caso que requiere de esas investigaciones es el de Cuba, donde bajo condiciones económicas muy difíciles y un cambio de modelo, sigue apostando por la soberanía, el desarrollo y el derecho a la educación.

Este breve análisis nos pone en condiciones de asegurar que en la actualidad existen dos grados escenarios influyentes en las investigaciones comparadas, uno el generado desde las políticas neoliberales que obligan a pensar y hacer todo desde un mismo modelo determinista y otro cambiante, resistente y en construcción que debe ser acompañado con las investigaciones oportunas, para que logre la consolidación y generalización necesaria. Para el primero los estudios comparados se tiene un campo de acción y enfoque establecido, para el segundo se está construyendo.

### **Intentando un nuevo enfoque en las investigaciones comparadas**

Cada análisis y estudio de otras experiencias en los marcos de las investigaciones comparadas, permitió llegar a identificar que estos estudios que justifican las políticas neoliberales constituyen los de mayor divulgación y arraigo, por ello los que se afilien a una postura de "cambio real" y de transformaciones duraderas, precisan de otro enfoque de las investigaciones comparadas.

El primero de los aspectos a considerar es que la Educación Comparada se considera como ciencia de la educación, la

cual estudia las políticas y los sistemas educativos, los problemas, las corrientes y las tendencias educativas en sus manifestaciones e interrelaciones.

Por tanto, la especificidad de estudiar la educación en el marco de las políticas educativas y su puesta en práctica, demanda de la investigaciones una perspectiva interdisciplinaria, con la que se logra determinar la naturaleza del objeto, la relación de lo objetivo y lo subjetivo, las diversas esferas de análisis, donde se incluyen los factores históricos y contextuales.

Al considerar los factores históricos y la lógica del devenir del fenómeno, se puede determinar la evolución de lo estudiado, la especificidad de sus manifestaciones en cada momento, así como, la evolución de los factores que con mayor significación han influido en ello.

El enfoque anterior permite sustentar una propuesta con carácter proyectivo dirigida a la comprensión del estado actual del fenómeno educativo y las necesidades de su desarrollo, así como los espacios y sujetos que puedan convertirse en gestores de los cambios reales, para con ello hacer propuestas de transformaciones pertinentes y su seguimiento.

La propuesta está pensada para concebir la Educación Superior como parte de la Política y el Sistema educativo, desde una visión general donde se incluye tanto la educación básica, media superior, profesional y superior en sus vínculos y relaciones. En esta especificidad se requiere indagar en las diversas áreas de la Educación Superior, las dinámicas de las instituciones y en la caracterización de experiencias singulares.

Para ello, los estudios comparados en educación deben orientar sus propósitos de investigación a constatar cómo se expresan las influencias de las fuerzas supranacionales deri-

vada de los procesos de globalización en las prácticas educativas generadas en las específicas.

Transitar por la solución de estas problemáticas evidencia la necesidad de un cambio que se base en reflexiones que vinculen la teoría con la práctica a partir de investigar las causas de la proyección, organización y aplicación de las políticas educativas incorporando para ello la comunidad de educadores en estas investigaciones, lo que permitiría que se encuentren explicaciones sobre las influencias de los fenómenos educativos globales en los sistemas e instituciones educacionales particulares, en un intento de comprender lo específico, lo que permite privilegiar las iniciativas de cambio que emergen en el seno de estos contextos, por sobre las que se impongan de manera externa.

“El planteamiento es entonces hacer investigación comparada en educación, tanto para producir comprensiones y profundizar el conocimiento acerca de la dinámica educativa al interior de contextos específicos y en su relación con contextos ampliados (investigación fundamental), como para inducir cambios o transformaciones orientados al mejoramiento de la calidad de la educación y su pertinencia social (investigación aplicada)” (Mendoza 2000, 49).

Dejando con ello sustentada una línea dentro de los estudios comparados que facilitará la determinación de experiencias que lograron identificarse como diferentes dentro de la dinámica de los factores contextuales externos (universales, regionales, nacionales) y los de su entorno más inmediato. Considerar la especificidad en lo general, las fuerzas transformadoras y los espacios de cambios reales dentro de las políticas y el sistema de educación.

En esta dinámica, la construcción del conocimiento remite interactivamente a los dos niveles: globalidad y localidad. Entendiéndose entonces que la comprensión de los fenóme-

nos particulares no puede abstraerse de la referencia a las relaciones de interdependencia de lo que ocurre a nivel mundial y para comprender los que ocurren en este nivel, es prescindible considerar los procesos que ocurren en los diferentes contextos educativos locales (Mendoza 2000, Steiner-Khamsi 2002)

Considerar dentro de las investigaciones comparadas la singularidad de las experiencias educativas, requiere que se fundamente su especificidad, se contextualice, se determine la riqueza de la experiencia, la dinámica de las fuerzas externas e internas que en ella inciden y la auto comprensión de los sujetos que en ella participan del estado actual y necesidades de cambio y desarrollo que esta debe experimentar. Sobre esto ya existen diferentes experiencias en la región y en Cuba.

## **Conclusiones**

1. El reconocimiento de la historia de la ciencia permite identificar diversos enfoques que se han sustentado en su conformación, aspecto este que sirve de referencia para otras propuestas de enfoques investigativos que faciliten identificar experiencias educativas fuera de la dinámica establecida por la políticas neoliberales.
2. Para que los estudios comparados en educación puedan satisfacer las demandas que requieren la proyección, organización y aplicación de las políticas educativas en general y de la Educación Superior en particular en la relación de lo global / particular /contextual, tienen que considerar las teorías y las prácticas que desde los diferentes contextos educativos específicos surgen, evolucionan y/o se consolidan, con el objetivo de dar respuestas a las contradicciones que se manifiestan entre lo declarado como aspiración para la educación superior y las posibilidades de su cumplimiento. Constatar estas experiencias puede contribuir a que estos estudios comparados sean una vía de transformación de la realidad educativa.

## Bibliografía

Arnové, R. E. (2000): "Reenmarcando la educación comparada: la dialéctica de lo local y lo global". Ed "Educación Comparada, identidades y globalización", IESALC/ UNESCO-SVEC-IPRGR-UPEL. Caracas.

Bereday, G.Z.F (1968): "El método comparativo en pedagogía". Editorial Herder. Barcelona.

Castro- Kikuchi, L(2005): "Diccionario de Ciencias de la Educación". Segunda edición.

Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996): "La Educación Encierra un Tesoro". Madrid. UNESCO-Santillana

De Sousa Santos, B (2004): "La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad". Centro Internacional Miranda, Caracas, República Bolivariana de Venezuela.

Debesse, M. y Mialaret, G. (1974): "Pedagogía Comparada – I. El sistema pedagógico francés". Ediciones oikos - tau, S.A. Francia.

Ferrán, H. y otros (1986): "Temas de actualización sobre Pedagogía Comparada". Ciudad de la Habana.

Giroux , H (2008): La Universidad secuestrada. El reto de confrontar a la Alianza Militar – Industrial- Académica. Centro Internacional Miranda, Caracas, República Bolivariana de Venezuela.

Jullien de Paris Marc- A (1972): "Esbozo de una obra sobre la educación comparada y series de preguntas acerca de la educación" en Márquez Ángel Diego". Educación Comparada. Teoría y Metodología". Buenos Aires.

Kasamias, A, M, (1972): "Algunos enfoques antiguos y recientes de la metodología en educación comparada" en Márquez Ángel Diego "Educación Comparada. Teoría y Metodología". Buenos Aires.

Márquez, A. D. (1972): "Educación Comparada. Teoría y Metodología". Buenos Aires.

Masón, R.M. (2013): "Historia y perspectiva de la Educación Comparada". Editora Pueblo y Educación. Habana. Cuba

Mendoza, C. (2000): "Ciencia y Educación Comparada: algunas referencias para empezar", Ed "Educación Comparada, identidades y globalización", IESALC/ UNESCO – SVEC- IPRGR-UPEL. Caracas. Venezuela.

Rossello, P. (1961): "La teoría de las Corrientes Educativas". 1ra Serie estudios y documentos. Departamento de Documentación e Información Educativa. Ministerio de Educación y Justicia. República Argentina

Sakoloba, Kuzmina y Radionov (1978): "Pedagogía Comparada". Editorial de libros para la Educación. La Habana. Cuba.

Schriewer, J: (1990): "Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos" Ed Revista de Educación Extraordinaria "Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación". Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias. Madrid. España.

Schriewer, J: (2000): "Estilos comparativos y estilos de teorías. El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos". Ed "Educación Comparada, identidades y globalización". IESALC/ UNESCO – SVEC- IPRGR-UPEL. Caracas. Venezuela.

Schriewer, J: (2002): "Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos". Ed "Formación del discurso en la educación comparada". Jürgen Schriewer (compilador). Ediciones Pomares, S. A. Barcelona.

UNESCO, (2006): "Educación para Todos. La alfabetización un factor vital. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo". Ediciones UNESCO 2006

UNESCO: (1998) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: V