

EDUCACIÓN COMPARADA

Perspectiva
Latinoamericana

Marco Aurelio Navarro Leal
Coordinador

SOCIEDAD MEXICANA DE EDUCACIÓN COMPARADA

Educación Comparada: Perspectiva Latinoamericana.

Marco Aurelio Navarro Leal
(Coordinador)

Educación Comparada:
Perspectiva Latinoamericana

Marco Aurelio Navarro Leal
(Coordinador)



Sociedad Mexicana de Educación Comparada

© 2010 por características y registro editorial:

Planeación Educación y Asesoría S.A. de C.V.

Fernández de Córdova 190 Haciendas Del Santuario II
Cd. Victoria, Tam. México CP 87120

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra
—Incluido el diseño tipográfico y de portada—
sea cual fuere el medio, electrónico o mecánico,
sin el consentimiento por escrito del editor.

ISBN 978-607-

Impreso en México • *Printed in Mexico*

Contenido

PRESENTACIÓN

SUJETO SOCIAL, POLÍTICA EDUCACIONAL, ESTUDIOS COMPARADOS

Eugenio Rodríguez Fuenzalida

LA EDUCACIÓN COMPARADA EN AMÉRICA LATINA: ESTADO DE SITUACIÓN Y PROSPECTIVA

Felicitas Acosta

APORTES DE LA EDUCACIÓN COMPARADA AL PLANEAMIENTO Y LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN. LA EXPERIENCIA ARGENTINA.

Norberto Fernández Lamarra y Cristian Pérez Centeno

UN PANORAMA DE LA EDUCACIÓN COMPARADA EN MÉXICO.

Marco Aurelio Navarro Leal

DIFERENÇAS E CONVERGÊNCIAS DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ARGENTINA, BRASIL E URUGUAI: UMA PERSPECTIVA COMPARADA.

Teresinha Rodrigues de Oliveira

LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y ARGENTINA

Leticia Varela Salas, Ma. Luisa Caballero Saldivar y Ma. Victoria Fuentes Rodríguez

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y COLOMBIA.

Hugo Molina Montalvo, José Antonio Serna Hinojosa y Rafael Uribe Macedo

PRESENTACIÓN

Con agrado, mediante la publicación de este volumen, vemos que la Sociedad Mexicana de Educación Comparada A. C. va cumpliendo los propósitos para los que fue creada. En primer término, servir de medio para la integración y el diálogo académico entre quienes cultivan este campo de estudios. Especialmente, en este libro dedicado a Latinoamérica se puede ver el reflejo de una interacción más intensa entre colegas de la región, estamos caminando hacia la creación de una comunidad latinoamericana de estudiosos de la educación comparada internacional.

En segundo lugar, el propósito de divulgar los estudios que sean de interés en vistas de los asuntos educativos nacionales y su problemática, en tanto que los temas tocados no son solamente de interés para los comparativistas, sino que lo son también para aquellos con intereses específicos, como en este caso lo es la evaluación en la educación superior. Tres capítulos están dedicados a ello.

En tercer lugar, algo que cada vez queda más claro, como es la necesidad de formar un mayor número de comparativistas. Por lo que en cada volumen publicado hemos decidido incluir trabajos de quienes se inician y buscan dialogar con investigadores con una cierta trayectoria; este es un medio para entrar en contacto. Esperamos seguir contando con la participación de colegas nacionales y extranjeros y así poder mantener abierto el diálogo.

Eugenio Rodríguez Fuenzalida, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, nos cedió para su publicación el capítulo con el cual se inicia este volumen. Se trata de una versión ampliada de la conferencia dictada en el panel organizado por la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, en el marco del Cuarto Congreso Internacional sobre Docencia, realizado en Reynosa por la Unidad Aztlán de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en mayo del 2009.

Con una visión crítica, desde el análisis de las políticas educativas internacionales toca aspectos relacionados con el estatus epistemológico del campo y las ideologías, para establecer cuestionamientos hacia los estudios comparados internacionales. Incluye una aguda – y por demás interesante – identificación de las tendencias actuales en materia de estudios comparados, de acuerdo a sus motivaciones, sus propósitos, sus unidades de análisis y sus supuestos.

Felicitas Acosta, quien funge como vicepresidenta de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados, nos envía desde Buenos Aires un capítulo que tiene como propósito analizar la situación de la educación comparada en América Latina, partiendo de las discusiones que de manera reciente se han suscitado en este campo, identificando dos posiciones de tensión en el debate, para de ahí pasar al análisis y clasificación de los temas que se han tratado en los tres primeros congresos que esta Sociedad ha organizado en ese país, para desembocar en algunos elementos de prospectiva sobre el campo.

El capítulo enviado por Norberto Fernández Lamarra y Cristian Pérez Centeno, ambos de la Unidad de Posgrados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, después de explicar la diferencia de enfoque entre los estudios comparados y la educación comparada, plantea la cercanía del campo con la política, la planeación y la gestión educativa, ya que aporta información e ideas para la toma de decisiones y la intervención sobre distintos aspectos de los sistemas educativos, lo cual remite al vínculo academia-gestión.

Sin pretender ser exhaustivo, a muy grandes rasgos, el capítulo de Marco Aurelio Navarro bosqueja la actividad comparativista que en materia de educación ha estado presente en México desde la década de los treinta del siglo XX, ya sea a través de investigaciones o a través de eventos académicos. Complementa esta visión panorámica con una relación de las instituciones y programas educativos en los que se imparten asignaturas relacionadas con este campo.

El primero de los tres estudios comparados que en este volumen se incluyen corresponde al capítulo de Teresinha Rodrigues de Oliveira, de la Universidad de Minas Gerais, de Brasil, quien gentilmente nos envió su trabajo en el cual compara los modelos y procesos de evaluación de la educación superior de Argentina, Brasil y Uruguay, a partir de sus concepciones y características técnico-metodológicas. Hemos decidido publicar este capítulo en su idioma original, tanto para conservar el estilo del autor, como para acercar a nuestros lectores con el portugués.

El capítulo de Leticia Varela está dedicado también al tema de la evaluación de la educación superior, aunque su motivación es la movilidad académica. En este caso revisa los modelos de Argentina y de México, destacando sus similitudes y diferencias. Concluye en que la evaluación que se realiza en aquel país puede permitir una mayor certidumbre, en tanto que su carácter es obligatorio para las instituciones de este nivel educativo.

Por último, Hugo Molina, José Antonio Serna y Rafael Uribe traen también a la mesa el tema de la evaluación, aunque en este caso se refieren a la evaluación del desempeño docente. Buscando utilizar el método de concordancias en variables heterogéneas, la comparación la realizan entre Colombia y México, iniciando con un reconocimiento del contexto de las unidades de comparación, para después precisar las variables comparadas.

Esperando que este volumen cumpla su propósito de promover el acercamiento a la educación comparada, tanto como promover la interacción entre quienes cultivan este campo, se incluye al final del volumen una pequeña nota biográfica sobre los autores, así como su dirección electrónica, para quienes deseen continuar con este diálogo.

SUJETO SOCIAL, POLÍTICA EDUCACIONAL, ESTUDIOS COMPARADOS

Eugenio Rodríguez Fuenzalida

Consideraciones preliminares

La configuración teórica sobre este tema se realiza a partir de los cambios que, en la actualidad, se han desarrollado en cuanto a los estudios comparados en educación, principalmente desde una mirada de política internacional globalizada; a la vez, interesa analizar las nuevas corrientes de construcción del conocimiento centradas en los sujetos sociales, así como la consideración de los cambios en los enfoques políticos subyacentes en los actuales estudios internacionales comparados.

Varias publicaciones, especialmente en el ámbito académico universitario, plantean que la educación comparada como disciplina docente, instalada en la formación de los profesores/as, está siendo dejada de lado tanto en el nivel de pregrado, donde se ha prescindido de este ámbito de reflexión disciplinario en muchos programas de formación, como en el nivel de postgrado, donde aún se encuentran programas relacionados con esta disciplina pero desde aproximaciones epistemológicas diferentes, lo que es una dimensión interesante de relevar (Rodríguez F., 2008).

Esta crisis posibilita que se realice un conjunto de reflexiones sobre aspectos sustantivos del desarrollo disciplinario de la educación comparada, interpretado desde el pasado y en el presente; así, en algunos estudios recientes se vuelven a plantear los temas clásicos sobre la índole específica de la disciplina y respecto de la identidad metodológica (Schriewer, 2002).

Sin embargo, estos nuevos esfuerzos por construir una educación comparada distinta requieren de nuevos planteamientos de tipo epistemológico configurativo y de carácter conceptual.

Para comprender las nuevas orientaciones de estos estudios internacionales comparados, se necesita ubicarse en un contexto diferente que permita configurar estudios asumiendo las tensiones global, regional, nacional y local, sustentados en distintas opciones de las que se instrumentalizaron en el pasado, las que han enfatizado más los componentes académicos de objeto y método (Epstein, 2008).

Es muy difícil hoy sostener una separación radicalmente diferenciadora entre estudios internacionales y comparados, los avances de las tecnologías de la comunicación han superado las unidades de análisis territoriales en las cuales se basaba la comparación en el pasado, hoy, con gran facilidad, se establecen mecanismos de comunicación multidimensionales tanto con sujetos como con informaciones, junto con disponer de bases de datos cada vez más actualizadas; todo este condicionamiento técnico ya no es el problema difícil de resolver, si bien sigue siendo clave el dominio de idiomas que permita comprender mejor el sentido de las informaciones recogidas.

Tal vez, la situación central se plantea en un ámbito narrativo, de construcción discursiva de realidades, de des-naturalización del conocimiento y de subjetivación colectiva del pensamiento (Lechner, 2002).

Por ello, hay dimensiones necesarias de considerar en relación con:

- El desplazamiento epistemológico del objeto al sujeto social. Lo que tiene proyecciones de identidad respecto del lugar que tienen los estudios comparados e internacionales en el imaginario colectivo de los sujetos sociales –dimensión simbólica- y en la vida política de una colectividad –imaginarios sociales-, mediante mapas orientativos con nuevos caminos y evidencias.
- Existe, asimismo, un desplazamiento desde la dimensión estructural de la modernización democrática, lograda mediante la instalación del poder del Estado-Nación, la que tuvo su expresión en la escolaridad, resultante de políticas de igualdad ciudadana como supuesto universal, hacia un cambio en las condiciones de la vida colectiva en un nuevo contexto de convivencia, donde la antigua modernización ha dado lugar a otra sustentada en la economía, ciencia y tecnología, lo que se despliega en una política diferente a la estructurante, una política de oportunidades y de exclusiones referida a los sujetos, las que no son nuevas, ya que estaban alojadas en la institucionalidad selectiva de la modernidad inicial (Bauman, 2007).

Así, la escolaridad contiene esas incrustaciones en los circuitos escolares.

Este desplazamiento permite distinguir los estudios comparados e internacionales desde identidades distintas.

- Las nuevas reflexiones instaladas en sujetos sociales diferenciados, en la emergencia del Otro con identidades propias en la diversidad, abre nuevas formas de reflexión para los estudios comparados e internacionales donde el supuesto universal de un sujeto indeterminado pero, a la vez, homogéneo deja paso a nuevas interrogantes, ya iniciadas en el pasado. Tal vez, la pregunta de Kant, recogida por Foucault en *¿Qué es la ilustración?*, constituye uno de los ejes para el análisis de esta nueva mirada a los estudios comparados: "*¿qué somos nosotros en la actualidad?*" (Foucault, 2002), pregunta que nos remite a otras como las que Foucault plantea en *Sujeto y Poder: ¿cuál es nuestra actualidad como figuras históricas?; ¿qué somos nosotros como parte de esta actualidad?; ¿qué es lo que pasa ahora?; ¿qué es ese ahora en el interior del cual estamos unos y otros y que define el momento en el que escribo?* (Foucault, 2008)

En este contexto, surgen interrogantes vinculadas con el sentido y significado de los estudios internacionales comparados, las nuevas identidades y diferencias de éstos, su coherencia y consistencia teórica.

Por ello, consideraré seis temas:

- las cuestiones del estatus epistemológico de los estudios comparados;
- los estudios comparados y su dependencia ideológica del Estado-Nación;
- los estudios internacionales comparados e ideologías dominantes;
- los estudios comparados y sujetos sociales;
- tendencias de los estudios comparados; finalmente,
- los cuestionamientos a estos estudios internacionales comparados.

I. Cuestiones del estatus epistemológico

Cualquier programa académico que tenga relación con estudios internacionales comparados en educación tiene que referirse al pionero de la Educación Comparada e Internacional, Marc-Antoine Jullien de París, por cuanto sus orientaciones han diseñado el perfil de desarrollo de este tipo de estudios (Márquez, 1972), (García G., 1982).

Hay que tener en consideración que hacia finales del siglo XVIII, época contextual para sus teorías y estudios, se produce una reorganización de las ciencias, las ciencias modernas, en la cual se focaliza el desarrollo científico en el método y la experiencia empírica, lo que modifica radicalmente las formas universales de producción de conocimientos desde la matemática, filosofía e historia. Estas ciencias modernas transitan hacia la comparación como una forma aprobada y adecuada de procesamiento de datos, de análisis de relaciones regulares y de construcción conceptual, mediante redes conceptuales.

Jullien forma parte de este movimiento, especialmente vinculado con la anatomía comparada. Se destacan, en su escrito (Márquez, 1972), cuatro dimensiones que imprimirán a futuro líneas de investigación, estudios y trabajo académicos en este ámbito, si bien él mismo no completó algunos ciclos de sus estudios.

En primer lugar, se conciben estos estudios como una necesidad de construir las políticas educativas relativas a los sistemas de enseñanza pública; por eso, su primer rastro sobre estos estudios es político, vinculado con la instalación del Estado nacional. Así, los estudios comparados e internacionales se focalizan en la construcción de las políticas administrativas en educación para los países, esa tendencia ha permanecido hasta nuestros días; por tanto, estos estudios tienen un señalamiento distintivo, su carácter político, lo cual caracteriza, en la actualidad, a los estudios internacionales comparados.

Sin embargo, esta orientación político administrativa se entrelaza con un programa científico para la educación. Así, una segunda tendencia de los estudios comparados e internacionales ha estado relacionada con el desarrollo de la ciencia de la educación, lo que significaba la configuración de una pedagogía científica como ciencia de la educación, una pedagogía investigativa, empírica, y, a la vez, una construcción de teoría pedagógica con una base en el método científico, mediante la realización de estudios comparados que incluyan descripciones empíricas sobre los sistemas escolares, propuesta coincidente, en la época, con la emergencia de la lógica formal de las ciencias naturales. La ciencia comparada de la educación era concebida como el programa científico de la ciencia pedagógica, lo cual no ha sido recogido por algunos de los actuales estudios internacionales comparados, propuestas asociadas, más bien, con discursos estratégicos más que con teorías.

En tercer lugar, la educación comparada e internacional se orienta hacia la convivencia social, con la finalidad de proveer un sistema escolar que promueva la vida moral ciudadana. Preocupa, en esa época, la situación de la niñez y juventud, no considerada en las políticas ciudadanas, donde la infancia quedaba excluida de éstas. Esta reflexión sobre la infancia es fundamental para la educación, tema que

ha sido retomado, hoy, por algunas interesantes investigaciones y estudios, los que proporcionan elementos de reflexión crítica sobre el espacio que la infancia posee en el sistema escolar.

En cuarto lugar, preocupan a Jullien dos temas: la formación de los maestros/as y la construcción de un cuerpo teórico-práctico que oriente a éstos y éstas en su tarea docente, y la mirada plural de la educación que acoja las diferencias sociales; por esto, su primer estudio de terreno, realizado en cantones suizos, desplegó ante él una diversidad de lenguas, religiones, organizaciones políticas, con una variedad de instituciones educativas, todo lo cual impulsó una mirada heterogénea sobre la institucionalización del sistema educativo en los países estudiados.

Desde una perspectiva de estatus epistemológico, los estudios comparados han sido más bien de carácter político estructural, por una parte, y disciplinario, por otra, todo ello instalado en una delimitación territorial, resultante de la configuración política del Estado-Nación, y mediante la aplicación de un enfoque positivista en la realización de estos estudios (Bereday, 1968).

Estas características han distinguido, en el pasado, los estudios comparados en educación; son precisamente estas características las que se han intentado modificar en algunos estudios internacionales comparados, asociados con una perspectiva estratégico político internacional.

Por otra parte, existe también una diversificación epistemológica respecto de la mirada positivista, recogiendo otras perspectivas sociales, antropológicas, culturales e históricas, especialmente mediante la influencia del pensamiento desarrollado en el siglo XX, donde se plantean nuevas orientaciones respecto de la configuración de los conocimientos, las cuales rearticulan la vinculación entre sujeto – objeto; se establece, también, una influencia importante desde los aportes que proporcionan tecnologías de la comunicación y por parte de los nuevos fenómenos culturales que se plantean en el ámbito de la globalización económica y cultural (Castells, 2005).

Estas nuevas orientaciones se expresan, actualmente, en una diversidad metodológica.

En sus inicios y hasta mediados del s. XX, existió una mediación y énfasis en el llamado método científico de las ciencias positivas (Bereday, 1968), lo que, con posterioridad al replanteamiento lingüístico hermenéutico que favoreció una ruptura del objetivismo, se han re conceptualizado los enfoques de los estudios comparativos mediante la emergencia de los sujetos sociales y de sus imaginarios políticos (Castoriadis, 1999).

Sin embargo, metodológicamente la orientación internacional posee un énfasis en los estudios de casos, los que han sido y son un enfoque bastante utilizado por los organismos internacionales y por los estudios internacionales actuales, realizados desde fundaciones.

En esta línea, el aporte de la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO fue destacado en décadas pasadas. Hoy, estos estudios tienen un importante apoyo de agencias de Naciones Unidas y de otras fundaciones; entre los organismos internacionales destacan el Banco Mundial, BID, PREAL y entre las fundaciones el Carnegie Forum, AID y otras.

En el escenario institucional, la globalización cultural y la mundialización de los mercados actúan como dinamizadores de una orientación pragmática para el desarrollo de estos estudios, focalizados muchos de ellos en la instalación de políticas educativas que viabilicen las concepciones de la educación como servicio mercantil.

Por su parte, el tratamiento de los estudios comparados, como disciplina, está instalado, principalmente, en las universidades y centros superiores de formación de profesores/as, a lo cual se agregan otras fuentes de retroalimentación, vinculadas a los mismos espacios, que tienen su expresión en asociaciones de estudios comparados e internacionales y en redes de investigadores (Wolhuter, C., Popov, N., Manson, M., Leutwyler, B., 2008).

Los países de América Latina y sus políticas gubernamentales están permanentemente estimulados y condicionados para orientarse en las líneas señaladas por los organismos internacionales.

Por esto, los estudios internacionales, modelo que se ha ido imponiendo por su pragmatismo, tienen un amplio campo de desarrollo con un importante financiamiento y posibilidades de difusión; más aún, estos temas están en la comunicación publicitada de los medios periodísticos y ejercen una influencia y coacción electoral en la agenda política de los países, ello con referencia a temas como la calidad de la educación, las reformas curriculares, la formación y evaluación de los profesores/as, la financiación, todo lo cual se puede sintetizar en expresiones propias de un servicio mercantil: gestión y eficiencia del sistema escolar.

II. Los estudios comparados y su dependencia ideológica del Estado-Nación

La influencia de la instalación del Estado-Nación a fines del siglo XVIII, caracterizó conceptual y estratégicamente la política educativa y, en ese contexto, los estudios comparados cuyas orientaciones fueron principalmente estructurales, en relación con la construcción administrativa del Estado para atender las necesidades educativas de la sociedad; así, el derecho a la educación se establece entre las funciones de Estado.

Esta construcción conceptual y estratégica se vio fortalecida por algunas actuaciones:

- La construcción del Estado latinoamericano, luego de la independencia, estuvo inspirado en la doctrina liberal con cuatro elementos característicos: el Estado docente en cuanto asume la obligación del derecho a la educación de todos los ciudadanos, el Estado determinante de la política educativa en distintos aspectos como: planes y programas de estudio, infraestructura escolar, preparación de docentes, y otros, el Estado administrador de la educación mediante la instalación de las escuelas públicas, y el Estado financiador del sistema público de educación que abarcaba a la mayor parte de los ciudadanos.
- Desarrollo del pensamiento educativo y pedagógico con base en la república y la ciudadanía, de tal modo que se planteó una educación similar, homogénea para todos los ciudadanos y en orden a la construcción de la república y el Estado-Nación, una estructura formal de la educación con aplicación en todo el país, formas didácticas de enseñanza que privilegiaban la actuación de

la autoridad del docente, una formación de docentes que aseguraba esa igualdad. La idea de ciudadanía, como igualdad ante la ley, y el nacionalismo sustentaron la práctica política de la educación.

- La actividad central de la política educativa ha sido, hasta fines del siglo XX, el fortalecimiento de la administración estatal de la educación, creándose instancias de supervisión que asegurasen propuestas escolares similares a las determinadas en las políticas y en la administración de la educación para los estudiantes.
- La actuación de organismos internacionales, especialmente la UNESCO a nivel mundial, los que se dedicaron, entre las décadas de los cuarenta y de los sesenta, a establecer los sistemas escolares, la creación de los ministerios de educación, la estructuración administrativa de la educación, el desarrollo de una estadística educacional y el fortalecimiento de instituciones modernas de formación de profesores y profesoras.

Junto a ello, la UNESCO comenzó a publicar estudios estadísticos comparados de los países del mundo.

- El desarrollo de los estudios comparados por países, según los programas de la OIE, apoyados por la UNESCO, centraron sus análisis en los aspectos estructurales de los sistemas educativos. Estos estudios sirvieron a los trabajos, investigaciones y docencia académica de formación de pregrado y postgrado.

La influencia de los estudios de la OIE se proyectó hacia otros organismos y acuerdos regionales que, en el caso de A.L., caracterizó estudios y políticas de organismos regionales como la OEA, ODECA, Convenio Andrés Bello y otros.

- La formación de profesores y profesoras, así como de postgraduados en educación: magíster y doctorado, estuvo influenciada en sus contenidos y metodologías investigativas por las orientaciones y estudios de la OIE y de la UNESCO, lo mismo que por los organismos regionales.

Estos antecedentes permiten señalar que la perspectiva estructural de los estudios comparados estuvo fortalecida además por una sociología estructural, positivo descriptiva, que se instaló a comienzos del siglo XX, como también por una sicología experimental con características similares.

Me interesa resaltar que estos estudios fortalecían aspectos estructurales de los sistemas educativos, sustentados en los conceptos de ciudadanía y de estado republicano; sin embargo, bajo estas orientaciones de los estudios se invisibilizó el sujeto social, de tal modo que las unidades de análisis correspondían a segmentos de la estructura, de las funciones de la administración y de la política estatal de educación.

III. Los estudios comparados e ideologías educativas dominantes

En un ambiente de configuración de nuevas institucionalidades políticas, los estudios internacionales comparados son percibidos como un camino que permite reconocer experiencias seleccionadas y, a la vez, de colaborar en la definición de políticas educacionales, en el contexto de intereses ideológicos.

Se han instalado como un espacio pragmático, con un enfoque positivista e internacional (Ferrer, 2007). Pragmático porque tiene como perspectiva la ordenación de formas o modos de estrategia educacional, positivista porque aísla al sujeto del objeto y a los objetos de estudio de sus contextos, así como una pretendida y aparente neutralidad o de una objetividad establecida, internacional en cuanto considera las experiencias de los distintos países de un modo similar, como objetos homogéneos comparables sin mayores consideraciones internas y externas a los mismos.

Por otra parte, en un ámbito caracterizado por un predominio de ciertas instituciones y liderazgos personales en las políticas educativas, se asume y legitima una cierta predictibilidad ideológica, con base en mediciones y en seleccionadas experiencias cuantificadas, donde la recopilación de información comparada internacional se la significa como un camino confiable para establecer unas prácticas políticas con base en datos de provenientes de una yuxtaposición de esas experiencias, que se consideran ideológicamente confiables.

Se trata, por tanto, de un objeto que se construye a partir de convicciones de confiabilidad por parte de organismos de poder.

La expresión tan utilizada: "la evidencia internacional", no es sino la resultante de este tipo de ideología educativa (Hunt, 2009).

Pero, ¿es este el único camino para el pensamiento educativo? ¿es este un camino confiable para pensar la educación en contextos de creciente desequilibrio y desigualdad? ¿es este un camino que posibilita crear un ambiente de reflexión compartida, de un pensamiento construido colectivamente?

IV. Los estudios comparados y sujetos sociales

Desde hace un largo tiempo, se experimentan cambios en los modos de conocer y pensar.

Uno de los cambios importantes emerge del desplazamiento de la lógica formal del objeto considerado independiente del sujeto –obstáculo epistemológico-, hacia el sujeto social como configurador de conocimientos, de realidades, de pensamientos, una epistemología del sujeto, lo cual ha sido sustentado mediante un desplazamiento desde la evidencia formal hacia la lingüística en cuanto mediación significativa y hacia el análisis hermenéutico (Ricoeur, 2006).

Ya no se trata de enunciados que se identifican con las realidades, sino de enunciados que construyen realidades. La desnaturalización de la información y del conocimiento se asocia con la emergencia de sujetos sociales diferenciados.

Con esto, no se enfatizan sólo particularismos porque las diferencias expresadas en sujetos sociales tienen sentido, tienen existencia en la afirmación y análisis de escenarios globales; de otro modo, queda sólo el *apartheid*, sin reconocer las subordinaciones de poder.

En este contexto dinámico de informaciones, conocimientos y de pensamiento, las ciencias humanas, las ciencias sociales se encuentran desafiadas por otras mediaciones que permiten configurarlas de modos diferentes. Algunas mediaciones se vinculan con las identidades de los sujetos sociales, con los imaginarios sociales, con las nuevas formas de reconocerse e interrogarse desde un giro decolonial (Castro Gómez, S. y Ramón Grosfoguel, 2007).

Estas mediaciones tienen una especial relevancia en el ámbito del conocimiento y pensamiento educativos y en los estudios internacionales comparados.

La educación es un fenómeno de sujetos sociales, cuya interpretación configura la identidad del fenómeno educacional.

De este modo, la educación como fenómeno no es independiente de los sujetos sociales que la configuran interpretativamente desde la relación posicional de poder que tienen, con base en una jerarquización que emerge y se expresa en la educación.

La educación comparada como disciplina de conocimiento y pensamiento educativos irrumpe, en este contexto, en cuanto configura sujetos sociales; son estudios educacionales comparados construidos desde la diferencia, desde los sujetos sociales más que de las estructuras del objeto.

Más bien, se trata de estudios internacionales comparados sustentados en las percepciones, expectativas, pensamientos de imaginarios de los sujetos sociales, lo que permite significar los aspectos estructurales y su comparación.

V. Algunas tendencias en los estudios comparados

Con base en las reflexiones avanzadas, las cuales se puede expresar en una doble tensión: por una parte, pragmatismo eficaz y bien colectivo y, por otra, diferencia, sujetos y globalización, es que nos parece necesario identificar algunas tendencias en las que se configuran actuales estudios comparados.

- Se manifiesta una tendencia en fundaciones, partidos políticos, universidades, y otras agrupaciones a establecer espacios institucionales de elaboración de propuestas educativas orientadas a fundamentar opciones políticas e ideológicas específicas y globales.
- Esta institucionalidad, denominada genéricamente *think tank* –expresión tomada del ámbito militar-, reúne a profesionales e investigadores de alto nivel con formación universitaria y superior, junto a un cierto prestigio social publicitado, para elaborar propuestas educativas que afecten determinadas políticas educacionales, basadas éstas en opciones ideológicas de tipo social, económico, religioso.

Las propuestas contienen usualmente informes comparados, internacionales y de casos que son concebidos como estudios, con base en una sociología descriptiva, resultantes de otros estudios; por eso, son estudios de segundo orden, en cuanto recogen resultados de distintas investigaciones, las que fundamentan corrientes de pensamiento sobre variados temas de política educativa: institucionalidad de la educación, privatización, descentralización, financiamiento mercantil, eficacia de la escuela, formas de construir los planes de estudio en los niveles escolares, competencias escolares, docentes y su práctica y, principalmente, sobre la calidad de la educación y la evaluación de los profesores/as como recursos humanos analizados, desde la relación costo-beneficio.

Esta institucionalidad se asemeja a una consultoría profesional de empresas, la que permite disponer de orientaciones precisas y confiables en sus informaciones, para conducir las decisiones más eficaces. Gestión y eficacia son atributos muy estimados en la configuración de estos estudios.

Estos informes están apoyados por grupos que tienen una activa presencia en los medios sociales de comunicación, lo que posibilita difundir sus informes y orientaciones y crear una opinión publicitada sobre temas educativos que faciliten o coaccionen las decisiones de política educativa.

Esta difusión crea un ambiente de certidumbres, de opinión compartida, sin embargo con escasos fundamentos.

- En el ámbito de las políticas para Latinoamérica promovidas hacia fines de la década de los años ochenta por el llamado Consenso de Washington (Williamson, 1990), reseñado por un prominente funcionario del Banco Mundial según Naomi Klein (Klein, 2007: 211), se impulsaron e instalaron, con recursos y orientación de los bancos internacionales, programas educativos comunes para los países de la Región latinoamericana, que comprendían y se proyectaban de modo similar hacia realidades muy distintas, se trataba de un proyecto integral para América Latina, de una globalización regional.

Es así como se levantan los temas de: descentralización e introducción del mercado educacional, institucionalidad, gestión eficaz de carácter empresarial, flexibilidad normativa para dar espacio a la empresa educativa, incremento del PIB aplicado a educación, reformas curriculares para preescolar, básica o primaria y media o secundaria, introducción de tecnologías computacionales, disponibilidad de textos y de biblioteca, evaluación de la calidad: nacional e internacional, preparación de los profesores/as y evaluación individual de éstos.

Una parte importante de los esfuerzos se orientó a estudios descriptivos con base sociológica de y entre los países de A. L., respecto de la calidad en cuanto producto, comparándolos con otros países desarrollados y emergentes muy seleccionados.

Estos estudios tuvieron y tienen como escenario el mercado educativo, orientado a la prestación y adquisición de productos educativos: las pruebas internacionales (PISA, TIMMS,

otros) y los exámenes aplicados desde los ministerios de educación y, también, desde algunos organismos internacionales. Estos estudios constituyen una suerte de *ranking* que avala la oferta institucional en el mercado educativo, sin que se constituyan en un instrumento de validación de la calidad pedagógica, útil y fundamental para fortalecer las garantías del derecho a la educación (Barber y Mourshed, 2007).

En el mejor de los casos, es posible señalar que se trata de estudios comparados pragmáticos, para orientar las decisiones de política educativa en orden a instalar modelos específicos y globales de desarrollo de la escolaridad, que se expresan bajo el enunciado mercantil: el servicio educativo. Sin embargo, desde la perspectiva asumida parece, más bien, que no son estudios comparados, sino informes con finalidades específicas, similares en su construcción conceptual a lo señalado con anterioridad.

- Otra tendencia respecto de los estudios internacionales comparados se plantea con relación a temas configurados en el contexto del desarrollo de políticas educativas desde el Estado.

Estas orientaciones coinciden con la preocupación de los iniciadores de estos estudios tanto en Europa como en América Latina, pero con especificidades distintas.

En los inicios de los estudios comparados, el escrito de Jullien de París, en su obra *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée...de 1817* (Márquez, 1972: 351), presenta, a lo menos, tres orientaciones importantes construidas desde la mirada positivista descriptiva y experiencial de la época: la configuración de una oferta educativa desde el naciente estado nacional liberal de derechos y deberes, el establecimiento de bases para una ciencia pedagógica y las relaciones entre esta nueva oferta educativa y la moral social como componente de cohesión.

Los iniciadores de la independencia en nuestros países latinoamericanos se enfrentaron, también, a la configuración de la oferta educativa desde un Estado con orientaciones liberales; las leyes educativas de la primera mitad del siglo XIX acentúan esta base política de un Estado docente (Núñez, 2002); para este objetivo político requieren de conocimientos que se buscan en otros países, especialmente europeos y de EUA, así: las regulaciones de estos sistemas, los responsables de las escuelas, el financiamiento, la formación de los profesores/as, la instalación de las escuelas, sus planes de estudios y responsabilidades, la libertad para instalar escuelas, los sistemas de supervisión, el papel social del sistema escolar, etc.

Esta amplia demanda abrió el camino para distintos estudios comparados, unos de tipo político pragmático con enfoque descriptivo, fruto de la visita a varios países, otros de carácter más teórico sobre temas priorizados en los debates educativos.

En la actualidad, este esfuerzo se ha ido concentrando en estudios internacionales comparados de carácter político, si bien algunos tienen un acento pragmático, pero los más están centrados en los grandes temas instalados en la agenda y el debate de la política educacional

actual desde el Estado, con énfasis en los derechos humanos, la equidad e igualdad, la calidad pedagógica, la diferencia, la inclusión, todo ello expresado en el enunciado: las garantías del derecho a la educación.

- Existe una enorme proliferación de publicaciones de estudios comparados que son más bien estudios internacionales en el ámbito de los organismos internacionales, donde éstos aplican sus orientaciones a las políticas educativas de América Latina.

A mediados de la década de los años ochenta, con especial énfasis en los noventa, se han desarrollado y se desarrollan múltiples estudios internacionales centrados en gestión y eficiencia, para:

- Sustentar la vinculación de la educación con un crecimiento económico con equidad, así como la inserción de la educación en el mercado económico, impulsados particularmente desde la CEPAL (CEPAL, 1992);
- Así también, otros se han preocupado de temas asociados con la descentralización educativa en los años noventa, particularmente desde la UNESCO;
- Por su parte, el tema de la evaluación de la calidad educativa ocupa un importante espacio en las publicaciones de distintos organismos, enfocado en estos momentos sobre la evaluación individual docente;
- Sin embargo, el tema que tal vez ha tenido mayor difusión es el de las reformas educativas y la calidad de la educación, el cual se apoya y promueve desde el Inter-American Dialogue (DIA), el Centro de Investigaciones para el Desarrollo Internacional (CINDE), así como sus patrocinadores: United States Agency for International Development (USAID), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), AVINA Foundation, The Tinker Foundation, GE Foundation, Global Development Net Work y otros.

Por su parte, para impulsar estos cambios educativos en Latinoamérica, se creó en 1982 el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL.

Estos estudios internacionales responden a intereses específicos como los señalados, por lo que su construcción recoge y expresa, tanto en su elaboración sociológica descriptiva como en sus conclusiones, esos intereses y se sostienen mediante ilustraciones de casos que enuncian los beneficios de la adopción de esas propuestas, junto con abundar en los desaciertos que implica su descuido.

- Esta clasificación recoge, también, la existencia de estudios internacionales comparados más clásicos, con metodologías comparativas siguiendo la tradición y variedad que en esta materia existe.

Estos estudios e investigaciones tienen un espacio en la formación de profesionales a nivel de postgrado y constituyen la base de las jornadas, congresos y seminarios organizados por las asociaciones específicas.

Una reciente publicación reúne los antecedentes mundiales sobre la situación de la educación comparada en las universidades (Wolhuter, Popov, Manzon, Leutwyler, 2008)

Se evidencia una tendencia hacia la instalación de estudios internacionales comparados asociada con la construcción de políticas educativas, así como con temas específicos referidos al derecho a la educación, a la calidad educativa, la formación docente, los procesos de inclusión y democratización, la construcción de procesos educativos vinculados con las diferencias existentes en los sujetos sociales, la desigualdad socioeconómica y educación, los derechos humanos, los derechos de grupos minoritarios, los niveles escolares, la educación de adultos, etc.

Estos estudios, si bien conservan cierta territorialidad en la concepción de sus unidades de análisis, se están abriendo a miradas y escenarios más amplios, en relación con las distintas estrategias de asociación que los gobiernos de A.L. están planteando y desarrollando y, también, con referencia a temas de interés para grupos poblacionales transversales a los países, como son los temas de derechos humanos, de minorías, de inclusión y exclusión, y otros.

Metodológicamente, estos estudios han tenido una importante evolución desde una mirada descriptiva empírica hacia un análisis interpretativo de los sujetos sociales mediante la configuración de conocimientos donde se articula discurso y acción.

- Es posible identificar otro tipo de estudios comparados.

Éstos se asocian directamente a la política, están en el ámbito de una ciencia política de la educación. Surgen precisamente del cuestionamiento de la concepción de "sistema", referido a la educación. Esta idea administrativa de sistema homogeniza, encierra las orientaciones y políticas educativas, perdiendo de vista la educación en la apertura, emergencia y diversidad societal, en los imaginarios sociales, nacionales y de identidades (Popkewitz, 2002). Así, la concepción de sistema configura una orgánica de administración de la escolaridad, más que referirse a una dinámica social que está presente de las organizaciones.

Por tanto, son estudios comparados desde las diferencias contenidas en la convivencia social y también, desde la teoría política que asume la práctica educativa como una producción cultural.

Estas tendencias hacen que estos estudios se orienten más hacia la ciencia política de la educación, y su soporte epistemológico está asociado con el sujeto social como interrogante de y evaluador político, junto con los análisis de carácter filosófico, histórico y de ciencia social.

VI. Cuestionamientos a los estudios comparados

Las tesis sostenidas en los puntos anteriores, constituyen orientaciones y escenarios muy cambiantes y, tal vez, con procesos interrumpidos, todo lo cual se configura de manera distinta en los ámbitos en que se despliegan estas reflexiones.

Así, tanto los temas que preocupan como las formas en que se tratan evidencian hoy una pluralidad.

Los estudios internacionales comparados tal como se han desarrollado en algunos países de Europa y Norteamérica (Canadá y EUA), también en Latinoamérica, en países como Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México y otros, tienen algunos elementos comunes particularmente por la influencia de las aproximaciones epistemológicas –positivo descriptivas- del pasado pero, a partir de los años ochenta y noventa, los cambios son sustantivos y se produce una diferenciación que explica la variedad de estudios que hemos anotado.

Se destaca, asimismo, la intervención activa y publicitada de los organismos internacionales que, hoy, están influyendo en las políticas nacionales de educación.

Es posible señalar que los estudios internacionales comparados están siendo un medio eficaz para influir ideológicamente en los modos de concebir y aplicar las políticas educativas.

Un primer cuestionamiento hacia los estudios internacionales comparados se refiere a la comprensión de la escolaridad como sistema.

Esta interpretación de sistema significada en el siglo XVIII, concibió la oferta educativa del Estado como un conjunto de instituciones específicas de ámbito nacional, con ciclos y grados articulados secuencialmente, que estructuran a la educación formal, cuya sustentación, control e inspección corresponden al Estado y cuyos elementos y procesos están relacionados entre sí.

Por tanto, se trata de un sistema basado en una atribución del Estado como organizador y distribuidor de este derecho y en una igualdad de derechos, concebidos como una oferta homogénea a todos los ciudadanos y ciudadanas. La ciudadanía entendida como igualdad ante la ley.

Esta mirada de sistema es una de las tensiones actuales de la escolaridad, precisamente por el aporte realizado a través de las nuevas tecnologías de la comunicación, donde la secuencialidad en ciclos y niveles está siendo sustituida por nuevos instrumentos que posibilitan la diferenciación en virtud de las percepciones, intereses y desarrollos de los sujetos sociales, los cuales ya no se acomodan a las divisiones normadas por la sicología evolutiva y la administración escolar.

Así, uno de los pilares de los estudios internacionales comparados, el sistema escolar, es objeto de controversias y de nuevas aproximaciones, que incorporan la diversidad como derecho ciudadano, mirada distinta a la igualdad del ciudadano en el siglo XVIII.

Un segundo cuestionamiento proviene de las limitaciones de la mirada territorial nacional. Un número importante de comparatistas ubica a estos estudios centrados en unidades de análisis territoriales nacionales, lo que se articula con la constitución del Estado-Nación, correspondiente al siglo

XIX. Aún más, esta mirada constituyó la base de la unidad territorial de las nacientes repúblicas latinoamericanas, que hicieron del nacionalismo centrado en el territorio una nueva religión.

Pareciera que los estudios internacionales comparados están referidos más a temas transversales, en los cuales concurren intereses comunes de países que, de alguna manera, adquieren distintas características cuando sus conclusiones e informaciones son asumidas por las políticas estatales. Se trata de un Estado que comparte el poder con otros estados.

Un ejemplo de esta nueva mirada lo constituye el Espacio Europeo de la Educación Superior, experiencia que ha tenido un largo camino político y económico, la que no es posible copiar fácilmente como se pretende a través del proyecto *Tuning* latinoamericano.

Ese camino indica que no es suficiente la unidad territorial nacional sino que es necesaria una convergencia común, contexto en el cual los estudios internacionales comparados son concebidos desde una epistemología que articula lo global con lo nacional y local.

Los estudios comparados se han referido a sistemas escolares, los que se han pretendido fundar en supuestos universales. En este contexto, se instala un tercer cuestionamiento proveniente de la muerte de estos supuestos, en específico se trata de la muerte del Sujeto abstracto y universal.

Esta aproximación se sustentó en una ciudadanía abstracta, entendida como igualdad ante la ley y en concepciones psicopedagógicas genéricas respecto de los estudiantes. La infancia, la adolescencia, la juventud y niñez en cuanto enunciados han sido bases importantes para conformar los sistemas escolares homogéneos.

Los estudios comparados asumieron esa mirada epistemológica del objeto de estudio, el que es cuestionado profundamente a partir de la emergencia de los distintos sujetos sociales que configuran realidades múltiples y particulares, diversidad y multiculturalidad.

En otros términos, la emergencia de lo particular replantea los estudios internacionales comparados.

Desde estas perspectivas, la realización de estudios internacionales comparados requiere de esa diferenciación de sujetos sociales, lo que por cierto enriquece la construcción de diferentes políticas educativas.

Otro cuestionamiento importante de estudiar proviene de las nuevas concepciones de lo público y de lo privado.

El establecimiento del Estado-Nación ha posibilitado que la dimensión de sociedad se instale en el ámbito público, configurando este ámbito público desde la necesidad y los intereses asociados con la jerarquización del poder y el posicionamiento en esta jerarquía de los ciudadanos y ciudadanas.

Ese ámbito público social abre el campo para la emergencia de la sociedad civil como gestora de la agenda pública, de la ciudadanía (Delamaza, 2005).

Así, los estudios internacionales comparados tienen nuevos referentes de poder, el cual no se concentra sólo en el Estado sino también en la sociedad civil.

Hoy, la sociedad civil tiene un importante papel en la configuración de la agenda pública de la educación y, por tanto, en la ordenamiento de las políticas respectivas.

Un ejemplo destacado de sociedad civil en educación lo han constituido los movimientos pedagógicos, los que han sobrepasado y han instalado temas nuevos de la agenda pública en educación; en muchas situaciones, como es el caso de Colombia, han ido más allá que los ministerios de educación.

Otro cuestionamiento proviene de las ideologías que inspiran las políticas públicas.

Pareciera que los estudios internacionales comparados han estado sustentados en un planteamiento de política educativa dependiente de una concepción ideológica del Estado, correspondiente a lo que se denominó el Estado liberal docente.

Este planteamiento, luego del Consenso de Washington, se ha abierto a múltiples posibilidades, originando en los países de América Latina una suerte de explosión privatizadora y de flexibilidad de la institucionalidad educativa de acuerdo con las necesidades e intereses.

Un ejemplo donde se evidencian estas nuevas ideologías se encuentra en la educación superior y universitaria.

Mientras los países de la Comunidad Europea mantienen una tuición determinante sobre la Educación Superior y Universitaria, en Latinoamérica es un campo abierto a la flexibilidad normativa y a la privatización. Hay países donde el espacio privado de la educación Superior es el mayor: Brasil, Colombia, Chile.

Las nuevas condiciones políticas modifican, desde el punto de vista ideológico, los estudios internacionales comparados; no existe un supuesto común sino que en cada situación hay que estudiar también las condiciones en que se desarrolla las políticas educativas.

Estas reflexiones apuntan a la necesidad de diversificar los estudios internacionales comparados, a la vez que se necesita especificar la sustentación epistemológica de estos estudios, según la pluralidad y complejidad que ha sido anotada.

Finalmente, otro cuestionamiento más estructural de los estudios internacionales comparados proviene de las concepciones culturales, entendidas hoy como expresiones de la convivencia, las que se contiene en imaginarios sociales compartidos (Castoriadis, 1999)

Las formas de convivencia son mucho más que un hecho práctico; más que un conjunto de acuerdos y procedimientos para asegurar la supervivencia de cada uno. En su organización, los seres humanos responden a la más acuciante de sus necesidades: dotarse de un sentido para vivir, una identidad para reconocerse a sí mismos y una dignidad para relacionarse con los Otros.

Por esta razón, la significación y la práctica de la convivencia han sido el objeto central de los esfuerzos reflexivos y espirituales de los grupos humanos, desde los cazadores y recolectores primitivos, que encontraban en las imágenes de la naturaleza los significados para organizar su vida, hasta el día de hoy, cuando se debate sobre el sentido de la ciudadanía y de la democracia en un contexto de globalización. Ello ha dado origen, en la historia, a formas muy diversas y cambiantes de convivencia. *Eso es cultura: el modo particular en que una sociedad experimenta su convivencia y la forma en que se la imagina y representa.*

Esta dimensión cultural y multicultural es escasamente recogida por los estudios internacionales comparados, con lo cual las comparaciones pierden riqueza cualitativa y diversidad, así como originalidad; se reducen más bien a hechos y números que no recogen la identidad de los grupos y pueblos a los cuales se refieren.

Bibliografía

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: PREAL Doc. N°41.
- Bauman, Z. (2007). *En busca de la política*. Buenos Aires: F.C.E.
- Bereday, G. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Castells, M. (2002). *La era de la información, economía, sociedad y cultura*. México: Siglo veintiuno editores (3 volúmenes).
- Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: F.C.E.
- Castro Gómez, S. y Ramón Grosfoguel. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre, editores.
- CEPAL. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago.
- Delamaza, G. (2005). *Tan lejos tan cerca. Políticas públicas y sociedad civil en Chile*. Santiago: Ed. LOM.
- Epstein, E. (2008). Crucial Benchmarks in the Professionalization of Comparative Education. En VVAA, *Comparative Education at Universities World Wide* (págs. 9 - 24). Sofía, Bulgaria: Bureau for Educational Services.
- Ferrer, G. (2007). *Estándares en educación*. Santiago: PREAL.
- Foucault, M. (2002). *¿Qué es la Ilustración?* Córdoba: Alción Editora.
- Foucault, M. (2008). *Sujeto y poder*. www.philosophia.cl: Edición electrónica U. Arcis.
- García G., J. L. (1982). *Educación comparada. Fundamentos y problemas*. Madrid: Dykinson.
- Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional*. Santiago: PREAL Doc N°43.
- Lechner, N. (2002). *Las Sombras del Mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: Ediciones LOM.
- Márquez, Á. D. (1972). *Educación Comparada: Teoría y metodología*. Buenos Aires: El ateneo.
- Núñez, I. (2002). *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena (1907-1957)*. Santiago: CPEIP.

Popkewitz, T. (2002). Imaginarios nacionales, el extranjero indígena y el poder: investigación en educación comparada. En J. Schriewer, *Formación del discurso en la educación comparada* (págs. 225 - 258). Barcelona: Pomares.

Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI editores.

Rodríguez F., E. (2008). Escenarios y mediaciones de la Educación Comparada em el ámbito universitario de Chile. En VVAA, *Comparative Education at Universities World Wide* (págs. 169 - 176). Sofía, Bulgaria: Bureau for Educational Services.

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

Williamson, J. (1990). *Latin American Adjustment: How Much has happened?* Washington: Institute for International Economics.

Wolhuter, C., Popov, N., Manson, M., Leutwyler, B. (2008). *Comparative Education at Universities World Wide*. Sofía, Bulgaria: Bureau for Educational Services.

LA EDUCACIÓN COMPARADA EN AMÉRICA LATINA: ESTADO DE SITUACIÓN Y PROSPECTIVA

Felicitas Acosta¹

Introducción

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

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

El artículo se organiza en dos partes. En la primera se presenta un panorama de los debates actuales sobre la Educación Comparada, con especial énfasis en lo que denominamos núcleos de origen² y actuales desafíos. Introducimos allí dos posiciones contemporáneas a modo de elemento de tensión en dichos debates. La segunda parte avanza sobre el desarrollo de la disciplina en América Latina y su relevancia para la comprensión de sus sistemas educativos. Ofrecemos en esta parte un ejercicio de análisis temático a través de la clasificación de las ponencias presentadas en los tres congresos de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados (SAECE). Finalmente, se ofrecen una serie de conclusiones acerca del estado del debate sobre la disciplina en la región y su prospectiva.

¹ La sistematización de la información cuantitativa del último apartado estuvo a cargo de la Lic. Guadalupe Padín bajo la supervisión de la autora del capítulo. Se agradecen los comentarios de la Lic. Paula Scaliter al texto.

² Entendemos por núcleos de origen una serie de hitos o episodios que adoptan un carácter transdiscursivo en el devenir de la disciplina.

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

Desde hace ya dos décadas, la Educación Comparada es objeto de profundas reflexiones y revisiones acerca de sus características como disciplina. Uno de los principales puntos de discusión se vincula con su propia definición conceptual: ¿qué es y, sobre todo, que no es Educación Comparada?. Al respecto, Broadfoot (1999) remarca la necesidad de realizar esta distinción como una manera de contribuir al avance y esclarecimiento de la disciplina. Para contestar esta pregunta, es necesario volver a la historia de la Educación Comparada para indagar acerca de los núcleos de origen de la disciplina. Sólo desde allí será posible avanzar hacia las discusiones contemporáneas³.

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

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

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

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

un ejemplo de transferencia de un enfoque metodológico tomado de las ciencias naturales para aplicarlo a las ciencias humanas y sociales.

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

En el campo educativo, se distinguen cuatro grandes momentos en este proceso de transferencia de enfoques⁴. El primero corresponde a la denominada Pedagogía del Extranjero, etapa en la que pedagogos o agentes de gobierno interesados en la educación recorrieron los estados más avanzados en búsqueda de experiencias educativas pasibles de ser "transferidas" de un contexto a otro. Como vemos, tanto la idea de transferencia de prácticas como su utilización política (organización de sistemas educativos) se encuentran en el origen mismo de la comparación educativa.

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

Jullien de Paris persigue con este intento la reformulación positivista de las doctrinas educativas y el desarrollo de la teoría educativa sobre la base de una investigación realizada metódicamente (emplea por primera vez en francés el término ciencia de la educación pensando en un programa de desarrollo de la una ciencia de la educación como tal). Se trata de una transferencia de ideas y prácticas educativas sustentada en la recolección de datos en el ámbito internacional. Se mantiene

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

tanto la idea de transferencia como su utilización para la conformación de sistemas educativos, a lo que se agrega el carácter "científico" del análisis resultante.

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

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

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

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

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

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

Para el autor, se aprecian desafíos de diversa índole: al Estado Nación en tanto marco de los posibles objetos de estudio, al uso de modelos de tipo input-output centrados en la cuantificación y al surgimiento de nuevas áreas de interés vinculados con el contenido y los procesos educativos. A esto agrega Schriewer (Ibíd.) el debilitamiento de las unidades clásicas de la investigación comparada (sociedades, naciones, culturas) por detrás de conglomerados de entidades histórico culturales y de estructura mundiales emergentes. De esta manera, “no se reducirá la investigación comparativa a la simple prueba de hipótesis macro sociales, ni se convertirá en una mera descripción complaciente de particularidades socio-históricas” (Pág. 34).

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

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

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

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

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

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

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

- Es imposible ser comparativo sin ser internacional
- Para ser internacional hay que estudiar un país a la vez
- La mejor investigación comparada compara procesos similares: intervenciones, resultados, procesos y temas entre países y utiliza una metodología y recolección de datos similares
- Hay cuatro formas de hacer investigación comparada en la actualidad: un país o región para compararlo en el tiempo y en el espacio, estudio internacional, varios países con el mismo método de recolección y análisis, usos de bases de datos
- La clave es el análisis del Estado; aún en la globalización y producto de ella se ha incrementado la presión sobre el estado por expandir la escolarización. El estado local siempre ha estado a cargo de la educación y se trata de una reacomodación de los capitales nacionales y el capital transnacional
- El análisis comparativo es una forma de “dar forma” a las teorías, no desarrolla nuevas teorías
- Los estudios cuantitativos aportan a la deconstrucción del *mainstream* (sobre el uso de enfoques cualitativos); sin las estadísticas todos los argumentos valen lo mismo “La razón cae frente a la ideología y la retórica”

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

Plantea una nueva Educación Comparada que:

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

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

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

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

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

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

La configuración de los sistemas educativos en América Latina tiene características comunes con el proceso seguido en los países de Europa central. Como señala Ossenbach (1997), luego de la emancipación de la metrópoli la educación pública se mantiene en el nivel municipal. Finalizadas las guerras pos independencia, los estados centrales comienzan a hacerse cargo de la educación primaria a través de la noción de Educación Común donde el Estado se define como Estado docente. Así, los sistemas educativos en América Latina van a contribuir a la integración nacional a través de la homogeneización social y cultural y al surgimiento y desarrollo de las clases medias⁵.

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

⁵ El tema amerita mayor desarrollo. Aquí se presentan las características que permiten sostener el eje de la argumentación del apartado.

configuración de los sistemas educativos en la región es su relación errática y heterogénea con el proyecto moderno.

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

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

Algunos de estos partícipes de la “pedagogía del extranjero” forman parte incluso del primer intento de cientifización de la práctica de comparar: es el caso de Sarmiento y la publicación de *El monitor de la Educación Común*, órgano de difusión educativa del Estado nacional que desde sus primeras páginas incluye datos, tablas y experiencias educativas del exterior para considerar en el sistema en gestación. Esto mismo se vincula con el núcleo de origen referido a la comparación y su uso en la agenda de política educativa⁶.

⁶ El Monitor de la Educación Común es una publicación editada por el Consejo Nacional de Educación desde 1881 hasta 1976 con algunas interrupciones en la década del cincuenta (1949-1959) y en la década del sesenta (1961-1966). Se destacan ya desde el primer número de la revista, artículos que desarrollan la comparación de los días de clase con países como Estados Unidos; las propuestas de feminizar la docencia en países como Francia y Prusia; informes de un inspector sobre datos comparativos entre Estados Unidos, Buenos Aires y Chile (Año I, num. 2); ejemplos de “multas y penas legales impuestas por ley a funcionarios de educación, extraídas de las leyes de educación de Nueva York” (Año I, num. 3). Con respecto a la apelación al saber de los grandes

El desarrollo de la disciplina en la región no se encuadra dentro de los otros núcleos mencionados debido a la escasa producción durante los años ´40 y ´60 (López Velarde detecta sólo tres obras referidas al tema: el trabajo de Ema Pérez de Cuba, de Lorenzo Filho en Brasil y de J. Manuel Villalpando en México) y los años ´70 con la obra del argentino Ángel Diego Márquez como hito de referencia. También se detecta un estudio de Gustavo Cirigliano (Argentina) sobre el estado del análisis de la Educación Comparada para UNESCO.⁷

Las producciones de la década de los ´80 del siglo XX tampoco reflejan una inserción de la región en las prácticas y debates del campo de la Educación Comparada. Excepciones se encuentran en los trabajos de María A. Ciavatta (Brasil) desde las teorías de la Dependencia y los de Vera Arenas (Argentina) emparentados con las líneas teóricas españolas de aquel entonces –enfoques clásicos- y producto de las experiencias de cátedras universitarias que se mantuvieron en esos años. En esta misma línea, sobre el final de la década se encuentran los primeros trabajos de profesores de la Universidad de Buenos Aires (UBA)⁸.

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

pedagogos, se mencionan los libros de texto “...son dignos de estudio los destinados á vulgarizar el método Froebel...” (Año 1, num. 6), en función de lo cual se propone en un proyecto de resolución que: “...Punto III, Art. 7: Se creará en la Capital una Revista de Instrucción Pública bajo la dirección del Director General. Esta revista comprenderá cuatro secciones principales: 1 Trabajos originales referentes á la educacion en la República; 2 *Trascripciones o traducciones de trabajos debidos á educacionistas extranjeros* ; 3 *Revista del movimientos educacional extranjero*; 4 Documentos oficiales.” (Año I, num. 7, 1882. El destacado es nuestro).

⁷ Nos referimos principalmente a estudios cuyo objeto sea la Educación Comparada, no a estudios comparados. De todas formas, cabe resaltar que durante los años ´60 se producen estudios comparados en el marco de la naciente disciplina del Planeamiento de la Educación. Es posible incluir aquí también el primero Proyecto Principal de Educación de UNESCO en la región por su carácter comparado (Fernández Lamarra y otros, 2005).

⁸ Comienza una línea de trabajo centrada en la Educación Superior Comparada en la Argentina que tendrá bastante desarrollo en las décadas siguientes. Los estudios de Marcela Mollis y la producción de Pedro Krotsch dan cuenta de este proceso de acercamiento al campo disciplinar desde un objeto particular –las universidades fundamentalmente-.

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

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

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

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

En este contexto se produce un revitalizamiento de los estudios comparados en Latinoamérica aunque desde diferentes agencias y perspectivas. Se distinguen al menos dos líneas: el resurgimiento o creación de las sociedades nacionales de educación comparada con la realización de encuentros académicos que contribuyen al desarrollo del campo en la región (la Sociedad Brasileña, la Sociedad Argentina, la Sociedad Mexicana y la incipiente Sociedad Uruguaya son

ejemplo de ello) y la producción de los organismos internacionales con diferente grado de influencia en la agenda de la política educativa⁹.

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

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

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

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

⁹ Distinguimos los ámbitos de producción académica dedicados al desarrollo de la Educación Comparada de aquellos más vinculados con la producción de información y el uso de metodología comparada. Para estos últimos remitimos nuevamente al trabajo de Fernández Lamarra y otros (op.cit.).

También mencionamos el débil estado de desarrollo de la disciplina en nuestra región. Sin embargo, la realización de tres congresos por parte de una sociedad dedicada a los estudios comparados en los últimos cinco años –uno de carácter nacional y dos de carácter regional e internacional- constituye de por sí una muestra del crecimiento y avance de la región en el campo de la Educación Comparada. En función de ello, proponemos un ejercicio de análisis descriptivo de los principales temas y abordajes de las ponencias presentadas en dichos congresos con el fin de presentar un panorama sobre la posible dirección del debate en América Latina¹⁰.

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

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

¹⁰ No es nuestra intención presentar este ejercicio como una muestra representativa de la región pero sí ofrecer algunas pistas acerca del tipo de producción que circula en el campo.

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

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

Fuente: Elaboración propia en base a datos disponibles en www.saece.org.ar

En relación directa con esta primera distribución se encuentra el hecho que el 31,1% de los trabajos se centre sobre la dimensión didáctica ya que "Efectos de prácticas educativas" es el eje

con mayor representación. Otras dimensiones como "Política" también concentran un porcentaje importante en términos relativos (28,6%; cuadro 2).

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

Dimensión	Cantidad	Porcentaje
Administrativa	14	5,9
Didáctica	74	31,1
Gestión	39	16,4
Histórica	25	10,5
Política	68	28,6
Social	18	7,6
Total	238	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos disponibles en www.saece.org.ar

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

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

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

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

Fuente: Elaboración propia en base a datos disponibles en www.saece.org.ar

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

En el debate entre el foco sobre el Estado local o los sistemas mundiales, pareciera que la producción presentada tiende más hacia el primer término aunque, como ya se señalara, existe

evidencia de estudios que avanzan sobre los efectos de la mundialización centrados en el nivel superior de los sistemas educativos.

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

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

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

Fuente: Elaboración propia en base a datos disponibles en www.saece.org.ar

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

indica que en el caso de los congresos de SAECE, particularmente en el primero, los estudios de caso tienden a no incorporar la dimensión comparativa.

Las comparaciones en el plano nacional y regional son las que siguen en orden, aunque con una incidencia mucho menor (19.7% y 15,1% respectivamente). Mucho menor es la presencia de estudios que incorporen dimensiones mundiales para la comparación. Puede decirse entonces que en el debate entre estudio macro o micro, la tendencia en estas primeras experiencias regionales se inclina hacia estos últimos, con dificultades para delimitar los bordes o fronteras de estudios comparados propiamente dichos.

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

Cuadro 5. Ponencias presentadas según metodología. Absolutos y porcentajes

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

Fuente: Elaboración propia en base a datos disponibles en www.saece.org.ar

La baja presencia relativa de estudios cuantitativos se encuentran en relación con la experiencia de la región en el campo de la Educación Comparada y en el uso de métodos estadísticos en el ámbito de la investigación educativa. En la última década se observa un fortalecimiento a través de proyectos de investigación que introducen dichos métodos; hecho que todavía no se evidencia en los congresos a pesar del muy leve crecimiento de ponencias con metodología cuantitativa

presentadas en los últimos dos encuentros (de 9 trabajos en el primer congreso se pasa a 13 y 10 en el segundo y tercer congreso respectivamente).

Sin embargo, se advierte la presencia de ponencias que adoptan la triangulación metodológica como técnica de recolección y análisis de datos en perspectiva comparada. Si bien es un contingente menor, su presencia sí evidencia tendencias de crecimiento: 4 ponencias en el primer congreso, 10 en el segundo y 9 en el tercero. Resaltamos este dato ya que el uso de este tipo de técnica podría indicar un punto de equilibrio necesario entre ambos extremos del debate¹¹.

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

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

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

Agenda en América Latina	Cantidad	Porcentaje
Calidad	59	24,8
Democracia	5	2,1
Dictadura	2	0,8
Diversidad	13	5,5

¹¹ La perspectiva de Novoa citada en un apartado anterior del capítulo apunta en esta dirección.

Eficiencia/ Eficacia	8	3,4
Expansión	4	1,7
Formación Docente	22	9,2
Globalización/ Internacionalización	16	6,7
Inclusión	42	17,6
Planeamiento	8	3,4
Privatización	7	2,9
Reforma de los 90	32	13,4
Reformas en el S. XXI	14	5,9
Teórico-metodológicos	6	2,5
Total	238	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos disponibles en www.saece.org.ar

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

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

Conclusiones

El recorrido por los debates históricos y los desafíos actuales de la Educación Comparada como disciplina permite apreciar cuáles son los términos de la discusión hoy día. Pensados para el caso

de América Latina, dichos términos se encuentran en relación con el desarrollo que la disciplina manifiesta en la región a lo largo del tiempo. No es posible analizar dicha discusión sino es en el marco de sus escenarios.

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

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

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

Bibliografía citada

- Broadfoot, P. (1999). Not so much a context, more a way of life? Comparative education in the 1990s. En R. Alexander, P. Broadfoot y D. Phillips (Eds.). *Learning from comparing. New directions in comparative educational research vol. 1* (pp.21-32). UK: Cambridge University Press.
- Broadfoot, P. (2001). Stones from other hills may serve to polish the jade of this one: towards a 'comparology' of education. En K. Watson (Ed.). *Doing comparative education research. Issues and problems* (pp.85-110). UK: Cambridge University Press.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma educativo en América Latina*. Buenos Aires: Convenio Andrés Bello/Santillana.
- Carnoy, M. (2006). Rethinking the comparative and the international. *Comparative Education Review*. 50 (4), 551-570.
- Crossley, M. (2001). Reconceptualising Comparative and International Education. En K. Watson (Ed.). *Doing comparative education research. Issues and problems* (pp.43-68). UK: Cambridge University Press.
- Fernandez Lamarra, N. y S. Dono Rubio (2005). La educación comparada en América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica. *Revista Española de Educación Comparada*. 11, 161-187.
- García Garrido, J.L. (1997). La educación comparada en una sociedad global. *Revista española de Educación Comparada*. 3, 61-81.
- Lopez Velarde, J. (s/f). Historia reciente de los estudios de Educación Comparada en Hispanoamérica con referencia a la educación de adultos. Disponible en:
http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/rieda/a1994_2/histo-1.pdf. Recuperado 10/12/09.
- Martínez Usarralde, M.J. (2006). La educación comparada revisitada: Revisión a la evolución epistemológica y temática en la era post comparada. *Tendencias Pedagógicas II*, 77-100.
- Novoa, A. (2001). États des Lieux de l'Éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses. En R. Sirota (Dir.). *Autour de comparatisme en Éducation* (pp. 41-70). Paris: Presses universitaires de France.
- Ossenbach, G. (1997). Las transformaciones del Estado y la Educación Pública en América Latina en los siglos XIX y XX. En A. Martínez Boom y M. Narodowski (Comps.) *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina* (pp. 121-148). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Aique grupo editor.

Schriewer, J. (2002). Educación Comparada: un gran programa ante nuevos desafíos. En J. Schriewer (Comp.) *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 13-40). Barcelona: Ediciones Pomares.

Fuente primaria

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

APORTES DE LA EDUCACIÓN COMPARADA AL PLANEAMIENTO Y LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN. LA EXPERIENCIA ARGENTINA.

Norberto Fernández Lamarra
Cristian Pérez Centeno

1. La Educación Comparada en Argentina

Los Antecedentes

El inicio de la investigación y del desarrollo del campo de la educación comparada en Argentina podemos ubicarlo hacia la primera mitad de la década del 60, ya que en la Universidad de Buenos Aires se instaló la cátedra de Política Educacional y Educación Comparada, a cargo del Dr. Héctor Félix Bravo. Su desarrollo académico se fortalece en 1972, cuando el Dr. Ángel Diego Márquez publicó en Argentina su texto "Educación Comparada. Teoría y Metodología". El impacto de este trabajo pionero e inigualado, de gran significación a nivel internacional, especialmente en los países de habla hispana, fue mucho mayor al que pudo tener -como veremos- en nuestro país. En ese mismo período funcionó en el ámbito de la Universidad Nacional de Cuyo –ahora Universidad Nacional de San Luis- la denominada Escuela Argentina de San Luis en Educación Comparada, que dirigió durante varias décadas la Dra. Carmen Vera Arenas de Sanjuán, discípula del destacado especialista español Pedro Rosselló. La Dra. Vera Arenas de Sanjuán elaboró con su equipo un Sistema Formal de Aprendizaje en Educación Comparada (SIFAIEC), destinado al uso de docentes de distintos niveles de enseñanza, supervisores, administradores e investigadores y compuesto por múltiples formulaciones para el diseño investigaciones comparativas.

Durante algo más de 20 años, la educación comparada mostró una muy limitada presencia en la academia latinoamericana y apenas pudo desarrollarse embrionariamente bajo enfoques "histórico-filosóficos" (Ferrán Ferrer; 2002:13) o "científico-empiristas"¹² (Mollis, 1990), descriptivos, dedicados a comparar fundamentalmente la estructura de los sistemas educativos y con un muy bajo número de cátedras universitarias del nivel de grado dedicadas específicamente, como lo señalan Fernández Lamarra y otros (2005: 161-162).

El principal aporte en este sentido lo realizaron organismos internacionales como UNESCO -a través del IESALC y de la OREALC- la OEI y la OEA, a partir de estudios de casos nacionales o bien

¹² Ver Mollis, M. (1990). Universidades y Estado Nacional. Argentina y Japón entre 1885 y 1930. Buenos Aires: Biblos.

de la organización de conferencias y reuniones internacionales. También hay contribuciones desarrolladas en el marco del PREAL¹³, del Convenio Andrés Bello y de algunas redes internacionales. Incluso el BID desarrolló estudios aunque con objetivos y enfoques propios, orientados al financiamiento y a la orientación de políticas. En casi todos los casos se trata de trabajos comparativos con perfil nacional o regional que profundizan el estudio de un tema o problemática con fines -directos o indirectos- de diseño, análisis o evaluación de políticas educativas. De todos modos, como ha sido estudiado, la característica más destacada de este campo disciplinar es el limitado intercambio entre investigadores y la ausencia de comunidades académicas nacionales especializadas.

Antecedentes en América Latina

Recién en los finales del siglo pasado resurgió la producción académica y la constitución de sociedades nacionales de educación comparada en diversos países latinoamericanos, probablemente estimuladas por la realización de congresos mundiales de Sociedades de Educación Comparada organizados por el WCCES (World Council of Comparative Education Societies) en Brasil, en 1987, y en Cuba, en 2004.

Hasta el momento, se constituyeron cinco sociedades nacionales: la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) en Argentina, creada en 2001; la Sociedad Brasileña de Educación Comparada (SBEC) en Brasil, establecida en 1983; la Sección de Educación Comparada de la Asociación de Pedagogos, en Cuba, organizada en 1989; la Sociedad Mexicana de Educación comparada (SOMECE) formada en 2003; y la Sociedad Uruguaya de Educación Comparada (SUEC) recientemente creada en 2009. En otros países –como Chile, Colombia, Venezuela y Panamá- y Centro América, los procesos institucionales están, apenas, en germen.

La organización de SAECE

Durante el tiempo que medió entre la publicación del texto del Dr. Márquez y la creación de la SAECE, hubo un grupo de profesores universitarios que, limitados en su desarrollo académico por el gobierno de facto, se congregaron en una sociedad de estudios comparados durante el último

¹³ Recomendamos la visita del sitio web <http://www.preal.org/> que dispone libremente toda la producción digitalizada del PREAL.

gobierno militar (1976-1983) en el país, pero que se disolvió con el advenimiento democrático en 1983. Más allá del embrión institucional no quedó producción académica de significación para el campo de la educación comparada de esa experiencia. Asimismo, los trabajos con enfoques comparativos de este período, si bien rompen con el modelo tradicional, no constituyen un corpus de significación ni logran articular una comunidad académica especializada¹⁴.

Por su parte, SAECE se creó con el apoyo de importantes y reconocidos especialistas de nivel internacional –como Robert Arnove (ex Presidente de la CIES -Comparative and International Education Society-), Miguel Ángel Escotet (en ese momento, miembro del Consejo Ejecutivo de la CIES), el propio Ángel Diego Márquez y Juan Carlos Tedesco (responsable de la Oficina de Buenos Aires del IPE/UNESCO y ex Director del Bureau Internacional de la Educación de UNESCO), entre otros-.

Desde entonces, SAECE ha desarrollado una sostenida actividad con el objetivo de promover en este campo: el desarrollo y la publicación de estudios, investigaciones y trabajos; la conformación de una comunidad académica en la temática; la formación y capacitación de especialistas y docentes –principalmente de la educación superior-; la organización de congresos, seminarios, cursos, jornadas y todo tipo de encuentros académicos, profesionales y educativos; la publicación de boletines, revistas y libros; y la difusión de las actividades de la sociedad en el país y en el exterior.

Antes de avanzar en el análisis, vale una aclaración respecto de los términos “educación comparada” –en adelante, EC- y “estudios comparados en educación”. Preferimos esta última denominación que no contiene semánticamente la connotación tradicional de la comparación educativa en términos clásicos, descriptivos, de aspectos estructurales de los sistemas educativos nacionales. La denominación elegida¹⁵ responde a una mayor amplitud de enfoques, metodologías y, especialmente, de unidades de análisis admisibles en la comparación; es decir, un análisis comparado en múltiples niveles y dimensiones¹⁶. En este trabajo, aunque refiramos a la educación

¹⁴ En el trabajo de Fernández Lamarra y otros (2005: 169-171) los autores analizan la investigación en el campo de la educación comparada de los años 90 más que tres trabajos y proyectos que, aunque de valor académico, no se articulan entre sí ni impactan en el desarrollo futuro de la disciplina.

¹⁵ Nótese que es la denominación adoptada por la Sociedad Argentina de *Estudios Comparados en Educación*.

¹⁶ Esta posición es consistente, teóricamente, con la formulación de Bray y Thomas expuesta en su trabajo “Niveles de Comparación en Estudios Educativos: Diferentes Insights desde Diferentes Bibliografías y el Valor del Análisis Multi-nivel”, de 1995, en la que presentan su “cubo de análisis multi-nivel”.

comparada –como forma sintética y ágil de hablar- estaremos aludiendo a esta idea más abarcativa y actual del campo.

2. Aportes de la Educación Comparada al planeamiento y la gestión de la Educación.

Comparar, conocer las semejanzas y diferencias entre objetos parcialmente diferentes permite descubrir nuevas características de cada uno de ellos, así como las relaciones entre sus componentes y los contextos que las explican y justifican. Posteriormente, permite su análisis y, eventualmente, decidir respecto de ellos o de alguna de sus dimensiones. En términos educativos, comparar unidades de análisis nos permitirá conocer más profundamente sobre los sistemas educativos y sus instituciones, así como sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El conocimiento derivado de la comparación de la más diversa variedad de “objetos educativos” (sistemas, estructuras, lugares, épocas, culturas, organizaciones, currículum, pedagogías, logros, valores, etc.) y de sus contextos son insumos de máximo valor desde la perspectiva investigativa y epistemológica, pero también desde el punto de vista político, técnico y de la gestión. Los aportes de la Educación Comparada permitirán establecer conclusiones, decidir y planificar transformaciones, intervenir adecuadamente, analizar y evaluar políticas, etc. , tanto en los diferentes niveles de gestión de la educación (clases, instituciones o sistemas), como de ubicación geográfica (local, regional, provincial, nacional o internacional), de grupos y actores (según su edad, su pertenencia sociocultural o económica, su género o posición –docente, alumno, funcionario, etc.-), o bien en diferentes momentos del tiempo. La relación de los estudios comparados en educación con el diseño, planificación y gestión de políticas públicas en educación es, por lo tanto, directa, inmediata y diversa.

El nuevo contexto internacional de la globalización y las problemáticas educativas actuales, en el que las relaciones entre naciones permiten identificar tendencias, reconocer influencias y particularidades, brindan la oportunidad al campo de la educación comparada para renovar sus debates en torno a sus finalidades y utilidad, tomando como punto de partida la experiencia de su propio desarrollo. En este sentido la EC constituye un campo clave para la comprensión e interpretación de los actuales fenómenos educativos, a partir de conocer y analizar cómo fenómenos globales impactan en situaciones diversas y, por el contrario, conociendo y analizando

las especificidades de cada caso en su relación con el contexto global, favoreciendo la identificación de procesos y de tendencias.

Este vínculo y este aporte en relación con el planeamiento y la gestión de la educación son consistentes tanto desde la perspectiva académica como desde la perspectiva intervencionista de la EC, una categorización propuesta por Cowen (1981) que aún está presente en los debates sobre las finalidades y usos de la EC. Esto es especialmente significativo en este último caso, cuando el interés disciplinario es el de influir en la toma de decisiones.

La naturaleza del vínculo estará dada, asimismo, por la perspectiva de los actores¹⁷ que producen el estudio y para quienes está dirigido. Bray, Adamson y Mason (2007) identifican a los padres, los directores y docentes, los políticos, las agencias internacionales y los académicos, como los principales sujetos interesados en el desarrollo de estudios de educación comparada. Excepto para el caso de los académicos, los demás actores tienen intereses prácticos directos, casi inmediatos, en la utilización de los resultados de la comparación para la toma de decisiones, ya sea para la selección de instituciones escolares para sus hijos –en el caso de los padres-, para el mejoramiento institucional –en el caso de docentes y directivos-, el logro de objetivos político-sociales –en el caso de los funcionarios-, o bien el de proponer políticas de mejoramiento –en el caso de las agencias-.

Una mirada por los temas y áreas de interés que han ocupado a la EC en su historia exponen, también, la articulación de la EC con el planeamiento y la gestión, particularmente porque han estado influidos por los contextos y por los intereses de los actores que intervinieron, especialmente los políticos y las agencias internacionales. En un iluminador trabajo, Ferrán Ferrer (2002), presenta estos temas a partir del rastreo de las publicaciones y de los congresos en la temática. Entre los principales que señala, mencionaremos¹⁸: política y reformas educativas; estudios sobre niveles educativos; rendimiento escolar; cultura y educación; teoría y metodología de la EC; educadores; curriculum; reformas e innovaciones de los sistemas; valores; evaluación y

¹⁷ Se sugiere la lectura del capítulo 1 del libro de Bray, Adamson y Mason (2007) dedicado al análisis de actores y propósitos de la EC en el que se identifican diferentes propósitos de la educación comparada en función de los actores intervinientes. Los autores postulan que la naturaleza de un estudio de educación comparativo dependerá de los propósitos para los cuales se apela al campo, tanto como de la identidad de las personas que conducen dicho estudio y a quien está destinado.

¹⁸ A partir de la síntesis que –con fines didácticos- presenta Mónica Marquina (2008) en su texto “La Educación Comparada como campo de estudio y perspectiva de abordaje”. Accedido el 3/09/09, en: http://www.untrefvirtual.edu.ar/contenidos/mostrarContenidosCursada.do?idCursada=3636#top_contenido

calidad; empleo y educación; espacios regionales; impacto de las reformas; identidad, pluralismo y diversidad; y educación y justicia social (paz)¹⁹. Este listado presenta temáticas afines a las dos perspectivas de la EC –academicista e intervencionista- pero aún los de naturaleza académica, de un modo indirecto y mediato, son estudios cuya finalidad última, es la acción con fines de mejoramiento para el alcance de logros sociales, políticos, económicos o estrictamente educativos. En definitiva, la secuencia investigativa se completa en la toma de decisiones respecto de lo estudiado, para lo cual se procederá a planificar su implementación y a gestionar los cambios e innovaciones que se introdujeron.

Aportes y límites

Del mismo modo que conocer culturas diferentes nos aporta un conocimiento extra de la propia identidad, los estudios de EC se desarrollan porque no sólo brindan información sobre realidades ajenas, sino por el significativo aporte que hacen al conocimiento de la propia, permitiendo apreciar aspectos que no hubieran sido posibles de observar a través de estudios que excluyan la comparación, o lo hacen con una profundidad o complejidad superior. Es por ello que aunque el objetivo sea de intervenir en el propio sistema, institución o ámbito, la comparación nos permitirá acceder a información relevante, de naturaleza y calidad diferente. Es necesario señalar que, en ocasiones, podría no justificarse la comparación ya sea por no ser pertinente o bien porque no resulte ser la mejor opción metodológica para obtener el conocimiento buscado.

Otro riesgo de la EC en relación con la intervención práctica –por lo tanto, con la planificación y la gestión- es la implantación acrítica de experiencias desarrolladas por otros países, provincias o instituciones, sin considerar los contextos que explican o justifican esas experiencias. En efecto, la EC se fundamenta para quienes deben intervenir en el campo de la educación en diferentes niveles de la gestión del sistema, en la necesidad de conocer cómo han resuelto “otros”, los problemas que ellos mismos deben enfrentar, a fin de poder implementarlo, posteriormente, en los sistemas educativos de su órbita; lo que ha sido denominado en la literatura comparatista como “préstamo educativo”. Si bien este conocimiento comparado es necesario y bienvenido,

¹⁹ A nivel nacional, realizaremos un breve comentario para el caso argentino en el apartado siguiente, pero puede profundizarse en el trabajo desarrollado por nuestra colega Felicitas Acosta en este mismo libro, sobre los estudios comparados en educación presentados a los congresos nacionales y encuentros internacionales desarrollados por SAECE, entre 2005 y 2009, con importante presencia regional.

lamentablemente nos hemos acostumbrado a presenciar traspolaciones acriticas de experiencias sin las debidas adecuaciones al caso, o imposiciones de política al modo de "recetas únicas" para todos, particularmente en una etapa histórica de creciente interdependencia y desigualdad entre los países. La crisis económica, los problemas de financiamiento de la educación y la "aplicación inapropiada de estándares mundiales" (Rui, 2007: 262) favorece el accionar –en esta dirección- de algunos organismos internacionales de financiamiento. La mayoría de las veces, los resultados de esta forma de diseño y definición de políticas, que no cuentan con los consensos ni los recursos necesarios, terminan siendo –además- una muy mala "fotocopia" del original y agravando la situación que se busca resolver.

Una tercera limitación de los estudios comparados, en relación con el planeamiento y la gestión de la educación, surge al considerar las unidades de análisis comparadas. La selección de objetos a ser comparados es importante ya que los resultados que se obtengan dependerán de ellos. Si bien, lógicamente, no es posible establecer a priori los resultados de una comparación que permita establecer las unidades de análisis más adecuadas, la selección de éstas impactará en los resultados obtenidos, en la calidad y en la pertinencia de la información resultante y, por extensión, en su potencial para pensar la propia realidad desde la perspectiva de su mejoramiento y de la intervención necesaria para lograrlo.

Una revisión de patrones en todos los continentes revela prejuicios sobre los tipos de lugares que ameritan investigación. Una forma de influencia surge de funcionarios que hablan y leen inglés y tienden a comenzar con países anglófonos, otros que dominan el árabe tenderán a comenzar por aquellos países que utilizan el árabe, etc. Otro tipo de influencia surge de lazos políticos, por ejemplo dentro de la Unión Europea, la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático o la Comunidad del Caribe. Una tercera variante de influencia surge de percepciones sobre jerarquía: países menos desarrollados tienden a considerar aquellos con un mayor grado de desarrollo, y países que ya han alcanzado el desarrollo económico tienden a observar aquellos que han logrado un nivel similar de progreso. Funcionarios que diseñan políticas públicas en países industrializados no buscan, en general, ideas y modelos en países emergentes, aunque es debatible si no debieran hacerlo en ocasiones. (Bray, Adamson y Manson, 2007: 17)²⁰

Ya en 1995, Bray y Thomas señalaron la limitación de la investigación comparativa limitada a un único nivel –lo que sucede en la mayoría de los casos-, dificultando una comprensión más integral de los fenómenos educativos. Al respecto, se disponen de sobrados ejemplos en América Latina respecto de los países desarrollados o de realidades difícilmente comparables desde la perspectiva

²⁰ Traducción de la versión castellana del texto (2009).

económica, política o cultural o -en otro orden-, de trabajos en los que los objetos comparados responden a posibilidades efectivas del investigador antes que a la lógica epistemológica de la investigación o a la finalidad práctica del estudio. Por último, debemos señalar el riesgo de que los estudios comparados no logren impactar efectivamente en las decisiones educativas. Una dificultad que se amplifica cuando éstos no se enmarcan en necesidades concretas de la política, el planeamiento y la gestión educativa, o cuando quienes deben tomar decisiones no atienden los resultados de investigación en el campo. Aunque, es un problema que se comparte con la investigación en general, se torna más relevante como problema para la EC debido a su carácter eminentemente orientado a la intervención.

En este punto conviene señalar algo que, por obvio, no es menos importante de tenerse en cuenta para no pecar de ingenuidad en la postulación que estamos desarrollando: la definición de políticas es un proceso complejo que importa decisiones producto del entrecruzamiento conflictivo entre intereses, agendas e influencias, implica la adopción de opciones frente a otras alternativas, muchas veces bastante alejadas de la declamación discursiva del gobierno -como muy gráficamente señala Rabb, "el pudding que se come es un lamento lejano de la receta original" (Rui, 2007: 261)-.

Para finalizar este análisis, debemos mencionar la necesidad de integrar los estudios comparados en los grandes objetivos de la educación y de la sociedad. En las últimas décadas hemos visto un muy lento avance hacia las metas educativas formuladas a nivel global y un logro muy por debajo del esperado y necesario, se ha profundizado la distancia económica y sociocultural entre ricos y pobres, se ha multiplicado el universo de excluidos de los más básicos y elementales servicios de alimentación, salud, educación, trabajo y vivienda. Un vínculo más estrecho y sistemático entre los estudios comparados con la toma de decisiones políticas en el campo educativo a partir de procesos igual de rigurosos en cuanto a su planificación y gestión, favorecerá resultados más auspiciosos en la implementación de reformas e innovaciones educativas que aseguren mayores niveles de inclusión, distribución y calidad educativa, así como de democratización social.

3. Educación Comparada, planeamiento y gestión de la educación en Argentina: algunas experiencias.

Como ya se ha señalado en este trabajo, la Educación Comparada tiene un limitado desarrollo académico en América Latina. El escaso desarrollo de esta disciplina es directamente proporcional con el escaso fundamento académico-racional o de investigación comparada, aplicado a la toma de decisiones político-educativas. La ausencia de pensamiento sistemático, reflexivo, comparado, ha caracterizado la implementación de numerosos dispositivos de políticas educativas que han dado como resultado fracasos sin precedentes en la historia de los sistemas públicos de educación latinoamericana. La adopción de prescripciones educativas internacionales que sustentaron las reformas de la región se realizó al margen de la contribución de la investigación comparada regional.

Es necesaria para América Latina la puesta en marcha de procesos que superen los universalismos homogeneizantes de los mandatos globales, y atiendan las necesidades democráticas de las sociedades nacionales y de sus sistemas educativos, respondiendo a las características particulares y multiculturales que permitan establecer políticas de Estado. En este contexto resulta imprescindible el insumo de estudios e investigaciones de carácter comparativo, que articulen a las universidades y centros de investigación socio-educativa con los tomadores de decisiones. (...) Los países latinoamericanos, —con fuertes diversidades sociales, culturales y educativas— requieren de estudios comparativos a nivel nacional para evaluar experiencias e innovaciones que posibiliten adoptar mejores estrategias para aplicar políticas públicas y alcanzar los procesos de integración regional necesarios” (Fernández Lamarra, Mollis y Dono Rubio; 2005: 162 y 180).

Gobierno y reformas de la educación

América Latina debe orientar sus decisiones educativas hacia procesos de gobierno de carácter democrático, pluralista y participativo, sustentadas en políticas que recuperen la naturaleza pública del Estado, orientadas hacia la reconstrucción de identidades colectivas, solidarias, determinadas a través de la interacción entre las dimensiones política, de planeamiento, de gestión y de evaluación, en los que los estudios e investigaciones de carácter evaluativo y comparado sean fuente para la toma de decisión. Nuestro país y la Región deberán superar esta doble limitación: la propia de la investigación -que acabamos de describir- y la de la falta de diseño e implementación de políticas consistentes al nivel de su planeamiento, gestión y evaluación.

El proceso de gobierno implica una cuádruple dimensión: política, de planificación, administrativa y de evaluación. El estudio del fracaso de numerosos proyectos políticos ha permitido observar cómo dichas dimensiones, concebidas inicialmente como compartimentos estancos y sucesivos (política > planeamiento > gestión > evaluación), funcionan de manera imbricada y articulada,

donde cada una de las dimensiones se relaciona con las otras, conteniendo en sí mismas cuotas de poder, de racionalidad técnica, de gestión y de juicio. Es decir, elementos de la naturaleza y la lógica de las restantes.

Muchos proyectos de reforma en educación fracasaron por no considerar las lógicas imperantes en los ámbitos en que debían aplicarse, ni las de los actores involucrados en las transformaciones propuestas o no se enmarcaron coherentemente en procesos de desarrollo más generales. Se ha visto en diversos procesos de reforma que la marginación de los sectores interesados - especialmente aquéllos que pueden verse afectados- durante el proceso de construcción de una política, termina encontrando resistencias durante su fase de implementación; muchas de dichas resistencias terminan afectando radicalmente el proyecto y el alcance de sus objetivos.

Esta es, quizás, la principal lección que podemos extraer en este sentido, por ejemplo, de los procesos de reforma educativa llevados a cabo en América Latina durante las décadas de los 70 y los 90: la falta de participación de los docentes durante el diseño de los procesos de reforma, generó grandes resistencias a la hora de su implementación, que afectaron su impacto y éxito. De algún modo, cada uno de los intereses que se ponen en juego a la hora de desarrollar una política buscan torcer su sentido en la dirección por la que se inclina o conviene; si esto no es posible durante el diseño del proyecto intenta hacerse efectivo durante su proceso de planificación o ejecución (muy especialmente, en esta última). Un ejemplo claro de esto lo representa, también, la burocracia como actor interesado en las políticas que se desarrollan; el aparato administrativo muchas veces es cooptado por sectores con definidos intereses que catalizan -facilitando u obturando- procesos, expresando en los hechos su poder y racionalidad.

Otro ejemplo de fracaso político debido a la desarticulación ente las diferentes dimensiones que conforman el proceso de gobierno ha sido la reforma de la educación rural en la provincia de Neuquén desarrollado en la Argentina entre los años 1985 y 1995, ya no en relación al desajuste entre lo político y la gestión, sino en cuanto a su desarticulación con el planeamiento general del país. Un cuidadoso y esmerado plan provincial de transformación (Proyecto EMER –Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural-) que implicó una significativa inversión por parte del estado provincial, chocó contra una política nacional que “desruralizó” el país. Se estructuró una reforma en tiempos en que la política agraria “castigaba” al campo y generaba masivas migraciones hacia los centros urbanos. El paisaje mostraba nuevas e impactantes escuelas rurales, vacías o sin un

grupo de población que justificara la inversión y los esfuerzos realizados. En síntesis, la desarticulación de la dimensión política respecto de otras, pone en jaque el éxito de un proyecto, ya sea porque desconoce el contexto más amplio en el que operan los cambios o porque desatienden la dinámica de intereses que intervienen.

El planeamiento de la educación

Por su parte, la planificación es también dimensión intrínseca del proceso de gobierno; su rol de intermediación entre las políticas propias del proyecto político en desarrollo y la estructura e infraestructura existentes para llevarlas a cabo, es claro y necesario. Su costado político está dado por su rol central de hacer viable las políticas definidas a la vez que será el espacio generador de ideas, a partir de su conocimiento experto de la realidad sectorial y contextual, para aportar al proyecto en desarrollo –en nuestro caso, el conocimiento aportado por la investigación comparada-. Tiene responsabilidad durante la fase de diseño de las políticas favoreciendo el diálogo intersectorial y la comprensión del contexto general, y durante su implementación, monitoreando el proceso. El saber requerido para su función implica contenidos de índole política, técnicos -propios de la planificación y del sector en el que se desempeñan- y administrativos, presentes y pasados. Es imprescindible para el planificador, también, conocer las dinámicas intervinientes en los tres aspectos y estar atento a la afectación que se produce en el “campo” a partir del desarrollo de las políticas, debiendo proponer y promover medidas correctivas –si fuera necesario- que encaminen al logro de los resultados previstos. El planeamiento es, por lo tanto, una herramienta imprescindible de toda gestión educativa, cuya ausencia afectará las intervenciones políticas y, en extremo, su viabilidad. Desde una perspectiva de largo plazo es condición sine qua non para el desarrollo que supere los acotados márgenes temporales con que se piensa e interviene en el campo de la educación, y para la construcción de mayores niveles de gobernabilidad y democratización.

Se debe señalar, para cerrar este apartado sobre el proceso de gobierno y la educación comparada, que las consideraciones realizadas para el gobierno del sistema educativo son también válidas para todos los niveles de la gestión educativa. Dentro de las organizaciones escolares, también se requiere una adecuada articulación entre las diferentes dimensiones del

proceso de gobierno institucional para la implementación exitosa de proyectos de transformación educativa.

Volviendo al principio de nuestra postulación, ese estrecho vínculo necesario entre el planeamiento y la gestión educativa –por un lado- y la educación comparada –en el otro extremo de la relación- ha tenido poca vigencia en nuestro país y en la Región.

El escaso desarrollo de los estudios comparados y la débil inserción de esta área en universidades y centros de investigación en América Latina, tampoco ha posibilitado la existencia de sociedades nacionales que promuevan el desarrollo académico y el intercambio entre especialistas de cada uno de los países y en el conjunto de América Latina. (Fernández Lamarra, Mollis y Dono Rubio; 2005: 178).

Las universidades y otros centros de formación de nivel superior latinoamericana deberían jerarquizar la formación de los estudiantes en Educación Comparada, tanto en los estudios de grado como en los de posgrado junto al desarrollo de áreas de investigación comparada interdisciplinaria. Los países latinoamericanos, —con fuertes diversidades sociales, culturales y educativas— requieren de estudios comparativos a nivel nacional para evaluar experiencias e innovaciones que posibiliten adoptar mejores estrategias para aplicar políticas públicas y alcanzar los procesos de integración regional necesarios. .” (Fernández Lamarra, Mollis y Dono Rubio; 2005: 180).

Desde esta perspectiva, un punto central es lo que desde la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación y el resto de las sociedades nacionales se realice; la labor de estas instituciones será un importantísimo aporte al mejoramiento de la educación, a partir del avance - cuanti y cualitativo- de este campo académico en Latinoamérica.

La SAECE

Desde su creación, en Argentina, SAECE ha desarrollado una sostenida actividad con los objetivos de promover, en este campo, el desarrollo y la publicación de estudios, investigaciones y trabajos; la conformación de una comunidad académica en la temática; la formación y capacitación de especialistas y docentes –principalmente de la educación superior-; la organización de congresos, seminarios, cursos, jornadas y todo tipo de encuentros académicos, profesionales y educativos; la publicación de boletines, revistas y libros; y la difusión de las actividades de la sociedad en el país y en el exterior.

“...es posible que la clave del éxito en el alcance de estos objetivos de la SAECE se deba a una serie de hechos concurrentes que han logrado constituirla como un espacio académico productivo y en permanente crecimiento: la integración al WCCES (World Council of

Comparative Education Societies) y el apoyo decidido por parte de algunos de sus miembros más destacados²¹, la organización sostenida de conferencias y cursos en la temática, la presencia de diversos miembros en los Congresos Mundiales de La Habana (2004) y Sarajevo (2007) y, muy especialmente, la organización de tres Congresos Nacionales (2005, 2007 y 2009) y dos Encuentros Internacionales de Estudios Comparados en Educación, en la ciudad de Buenos Aires..." (Fernández Lamarra y Perez Centeno; 2009)²².

En cada uno de estos Congresos han participado alrededor de 150 especialistas del país y del exterior en el que se presentaron, expusieron y debatieron alrededor de 100 trabajos²³, convirtiéndose en un verdadero aporte para el desarrollo del campo temático ya que incorporaron nuevos enfoques metodológicos, temáticos y de unidades de análisis, a la vez que consolidaron una activa comunidad académica interesada en la temática, vinculada con grupos de la región. En todos los Congresos participaron como panelistas invitados muy destacados referentes internacionales del campo de la educación comparada gracias al apoyo de diversas instituciones de carácter nacional e internacional, entre las que destacamos a la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica del gobierno nacional y a la Organización de Estados Iberoamericanos.

Felicitas Acosta –en su artículo publicado en este mismo libro- se plantea los temas de discusión en América Latina, a través de las ponencias presentadas en los tres congresos –años 2005, 2007 y 2009- convocados por SAECE, con la participación en total de más de 600 participantes de once países. Según el análisis de la autora, la mayoría de las ponencias (47%) se refieren a estudios sobre los efectos de las prácticas educativas sobre los actores y grupos; le siguen los trabajos comparados sobre reformas educativas (21%) y los estudios de carácter global y regional (16%). Entre las dimensiones predominan los trabajos vinculados con la Didáctica (31,1%) y con la política (28,6%). En cuanto al foco de estudio son mayoría los vinculados con la Universidad (36,1%) y los estados centrales/federales (31,9%). En cuanto a los alcances de la comparación son muy predominantes los Estudios de Caso (53,4%) y respecto de la temática, son mayoritarios los vinculados con la Calidad (24,8%).

Además, SAECE organizó regularmente actividades académicas regulares a partir de la visita a Argentina de diversos investigadores y especialistas de otros países y, en 2008, un programa de

²¹ Cabe mencionar el sostenido apoyo del Dr. Mark Bray (en ese momento Presidente del WCCES) y del Dr. Giovanni Pampanini (Presidente de la Sociedad Mediterránea) quienes participaron de los primeros congresos nacionales organizados, y que dictaron conferencias o cursos que ayudaron a mantener activa y cohesionada la Sociedad Argentina.

²² Prólogo a la edición castellana del libro: Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2009); Investigación en Educación Comparada. Enfoques y Métodos. Buenos Aires: SAECE - CERC/University of Hong Kong. En prensa.

²³ Toda la producción de los congresos está dispuesta libremente en el sitio web de SAECE: www.saece.org.ar.

formación en Educación Comparada que incluyó el dictado de una asignatura de Educación Comparada para estudiantes de maestría y doctorado, en el ámbito de la Universidad Nacional de Tres de Febrero pero abierta para otros interesados. Cierra este esfuerzo de SAECE, la traducción al castellano del texto editado en inglés por Mark Bray, Bob Adamson y Mark Mason del Centro de Investigación en Educación comparada de la Universidad de Hong Kong, titulado “Investigación en Educación Comparada. Enfoques y Métodos”²⁴; y su postulación en el seno del WCCES como organizadora del XV Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparada a realizarse en 2013.

Estudios de carácter comparativo en la UNTREF

A nivel universitario, se aprecia una creciente actividad de investigación y de docencia, muchas veces con un carácter interinstitucional cooperativo. Dentro de su Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación, la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) ha incluido desde el año 1999 el dictado de un curso sobre la relación entre las políticas y el sistema educativo con una perspectiva histórico-comparada²⁵, actualmente esa asignatura es dictada por un equipo docente conformado por cuatro profesores de educación comparada de distintas universidades²⁶. Su inclusión en el marco de una Maestría en Política y Administración de la educación así como en las Carreras de Especialización en “Planeamiento y Gestión de la Educación” y en “Gestión de Instituciones Educativas” y en el Doctorado en Educación –que UNTREF dicta conjuntamente con la Universidad Nacional de Lanús- ha pretendido reforzar el vínculo connatural entre la EC y el planeamiento y la gestión que venimos señalando.

Desde la perspectiva de la investigación UNTREF ha buscado participar en proyectos de carácter internacional que permitan construir una política propia en relación a las transformaciones educativas, particularmente en el ámbito de la Educación Superior. Desde el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) se sostiene una línea de trabajo en el campo de la convergencia de la Educación Superior en cuyo marco se participó, en 2004, del Proyecto ACRO inscripto en el Programa ALFA de la Comisión Europea en el

²⁴ El título original es “Comparative Education Research. Approaches and Methods”.

²⁵ Vale señalar que el Profesor de la materia fue, hasta su fallecimiento, el Dr. Ángel Diego Márquez.

²⁶ La Universidad de Buenos Aires y las universidades nacionales de General San Martín, General Sarmiento y Tres de Febrero.

que se promovieron mecanismos de reconocimiento y acreditación de carreras entre universidades de MERCOSUR y de la Unión Europea. En dicho proyecto no sólo se realizaron estudios desde la perspectiva comparada sino que, a partir de la realización de un Congreso²⁷ y de la publicación de un libro²⁸, se favoreció el desarrollo de estos estudios y su vínculo con las políticas y la gestión del sistema de educación superior.

En el mismo sentido es el Proyecto internacional "La profesión académica en proceso de cambio"²⁹, que se desarrolla en 22 países de todo el mundo con la participación de 20 universidades que continúan con el estudio iniciado en los '90 por la *Carnegie Foundation*. En Argentina se conformó un equipo de trabajo conformado por investigadores de la UNTREF, la Universidad Nacional de General Sarmiento y otros colegas invitados de diversas universidades del país, con el propósito de examinar la naturaleza y la magnitud de los cambios experimentados por la profesión académica en los últimos años, explorar las razones y consecuencias de esos cambios, considerar sus implicancias tanto en la propia profesión académica -como carrera o campo profesional- como en la capacidad de la comunidad académica de contribuir al desarrollo del conocimiento de las sociedades y el logro de objetivos nacionales. La red en su totalidad elaboró conjuntamente un instrumento de investigación que se aplicó en todos los países intervinientes y cuyos resultados ya comenzaron a analizarse y difundirse.

En 2007 y 2008 se desarrolló un estudio conjunto con la Universidad de Barcelona (UB, España) y la Universidad de Valparaíso (UV, Chile) acerca de las necesidades de formación docente del profesorado universitario, según su propia perspectiva, a partir de un modelo de indagación desarrollado por la UB y que derivó en la propuesta de una línea de formación del profesorado universitario –a nivel de grado- para las autoridades institucionales de la UNTREF y de la UV.

Actualmente, el NIFEDE lleva adelante junto con 32 universidades e instituciones de América Latina y de Europa con el fin de promover espacios de cooperación académica entre Europa y América Latina, en el marco del Programa ALFA III y se participa de una serie de redes interinstitucionales de carácter nacional e internacional con el fin promover y construir la

²⁷ Denominado "América Latina y Europa ante los procesos de convergencia de la Educación Superior".

²⁸ Asimismo editó el libro "Educación Superior. Convergencia América Latina-Europa. Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad".

²⁹ Proyecto concursado en la Convocatoria de Proyectos de Fortalecimiento Redes Interuniversitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (Secretaría de Política Universitaria - Programa de Promoción de la Universidad Argentina), bajo la dirección de Norberto Fernández Lamarra (UNTREF) y de Mónica Marquina (U N General Sarmiento).

convergencia de la Educación Superior a partir de criterios compartidos y respetando las identidades nacionales e institucionales de los participantes a fin de asegurar el mejoramiento de su calidad y la reforma del sistema a partir de criterios propios, racionales justificados en la investigación científica. Entre las más importantes se menciona la Red GUNI (Red Global Universitaria para la Innovación), INPAE (Red InterAmericana de Educación en Administración Pública), la Red de Formación en Liderazgo Escolar para América Latina y el Caribe de la OREALC/UNESCO, RELFIDU (Red Europa-América Latina sobre Formación, Innovación y la Gestión Docente -Universidad de Barcelona; España-), REALINFO (Red Europa América Latina de Investigación y Formación -Istituto de Scienze Psicologiche dell'Éducazione e della Formazione; Italia), RedAGE (Red de Apoyo a la Gestión Educativa -Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo-), y la propia SAECE (Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación). Actualmente, se está en proceso de construcción la Red RICES (Red Internacional de Convergencia de la Educación Superior) bajo la coordinación del propio NIFEDE.

En síntesis, una serie de iniciativas académicas que cooperan con la idea de profundizar el vínculo entre la educación comparada y el planeamiento y la gestión de la educación, lo que remite –en definitiva- al vínculo entre academia y gestión, en el marco de los procesos de gobierno educativo.

Bibliografía

- ACOSTA, F. (2010). La Educación Comparada en América Latina: Estado de situación y perspectiva en Navarro, M. (Coordinador) Educación Comparada. Perspectiva Latinoamericana. Editorial PLANEA, México.
- BRAY, M., ADAMSON, B. y MASON, M. (2007); Comparative Education Research. Approaches and Methods. Hong Kong: Springer – CERC/University of Hong Kong.
- BRAY, M. y THOMAS, R. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analysis. Harvard Educational Review, Vol.65, No.3, pp.472-490.
- COWEN, R. (1981). El lugar de la educación comparada en las ciencias de la educación. En: Perspectivas Pedagógicas, vol. XII, Nos. 47-48. Barcelona: CSIC.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N., MOLLIS, M. y DONO RUBIO, S. (2005). La educación comparada en América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica. En: Revista Española de Educación Comparada, No 11. Madrid: UNED - Sociedad Española de Educación Comparada.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y PEREZ CENTENO, C. (2009). Prólogo a la versión Castellana. En: BRAY, M., ADAMSON, B. y MASON, M. Investigación en Educación Comparada. Enfoques y Métodos. Buenos Aires: GRANICA – SAECE. En prensa.
- FERRER, F. (2002). La Educación Comparada actual. Barcelona: Ariel Educación.

- MÁRQUEZ, A. (1972). Educación Comparada. Teoría y Metodología. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- RUI, Y. (2007). Comparing Policies. En: BRAY, M., ADAMSON, B. y MASON, M. (2007). Comparative Education Research. Approaches and Methods. Hong Kong: Springer – CERC/University of Hong Kong.
- VERA ARENAS DE SANJUÁN, C. et al. (1984). Investigación en Educación Comparada. Buenos Aires: Editorial Paidós.

UN PANORAMA DE LA EDUCACIÓN COMPARADA EN MÉXICO

Marco Aurelio Navarro Leal

Abstract

The purpose of this paper is to depict a panoramic view of comparative education in Mexico, in order to identify some issues for further research and discussion. Fine grain analysis of concepts, models, approaches and tendencies are not the actual purpose of this paper, although it is assumed a tight relationship with international education, as Wilson (1994) had observed. To work this panoramic view, we make some comments about relevant events and publications that have driven the comparative education activity in Mexico since 1932 through the present days. Besides, this paper explores the presence of the field in Mexican universities, through programs and courses. As concluding remarks, it is observed that comparative education has not been an extensive activity in educational institutions; instead there have been small groups of researchers producing and publishing reports on comparisons, but the reflection on epistemological status of the field is lacking. Very few universities teach comparative education courses, with no difference between comparative education and comparative pedagogy; and with no difference in contents between undergraduate and graduate courses. Mexican authors are very scarce in the reading materials of such courses.

Introducción

En México, la educación comparada no ha tenido una actividad extensiva entre las instituciones y programas dedicados al estudio de la educación y a la formación de educadores, pero aún con una presencia escasa en el conjunto de instituciones del nivel superior, su producción siempre estuvo presente desde la tercera década del Siglo XX.

El propósito del presente artículo es el de obtener un acercamiento panorámico a la actividad de la educación comparada en México, con el objeto de identificar algunos temas de interés para su profundización posterior. En este sentido, por ahora dejamos de lado el análisis más fino referido a la discusión de conceptos, modelos, métodos, tendencias en la educación comparada, pero si reconocemos su estrecha (y en ocasiones indivisible) relación con la educación internacional (Wilson, 1994).

Para lograr este acercamiento panorámico, en una primera parte se describen algunos eventos y productos que han permitido una actividad y presencia constante de la educación comparada en México, para pasar enseguida a explorar la enseñanza de este campo en las universidades mexicanas.

1.- Breve historia de la educación comparada en México

Seguramente existirán algunos textos de viajeros de la Nueva España, similares a los que en ocasiones son considerados como fundamentos en la historia de la educación comparada, pero esta es una tarea pendiente y que aún queda por indagar. También habría que considerar opiniones como las de Calderón (1994), quien sugiere que, en los países latinoamericanos, habría que situar los orígenes de la educación comparada en las corrientes pedagógicas de la segunda mitad del siglo diecinueve, "en el marco de los procesos de configuración de los sistemas educativos nacionales, que se constituyeron en el principal objeto de estudio de la educación comparada ... (y) está por escribirse una historia de aquellos educadores que asumieron una perspectiva comparativa".

Por lo pronto, como un antecedente importante de la producción en este campo, se reconoce el estudio de Ezequiel A. Chávez, quien fuera Rector de la Universidad de México, y que en 1932 escribió *Acerca del Laicismo en las escuelas particulares y en las oficiales*, en el que analizaba el papel que el laicismo jugó en países como Estados Unidos, Francia, Suiza, Bélgica, Gran Bretaña y Alemania.

Años más tarde, algunos textos que, de acuerdo a Calderón (1994), merecen reconocimiento en esta historia serían los del brasileño Lorenzo Filho (*Educación Comparada*) y del mexicano José

Manuel Villalpando (Líneas Generales de Pedagogía Comparada y Pedagogía Comparada. Teoría y Técnica); así como de Francisco Larroyo (Historia Comparada de la Educación en México), los cuales estuvieron presentes en la formación de maestros en la Escuela Normal Superior a partir de 1947, y desde 1955 en la Escuela de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Se destaca también la integración del Grupo de Estudios de Pedagogía Comparada en el contexto de la puesta en marcha del Plan de Once Años. Dirigido por Celerino Cano, Arturo Fajardo Carvajal y por el tamaulipeco Arquímedes Caballero, este grupo realizó varios estudios y jornadas de pedagogía comparada entre 1959 y 1968 auspiciados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación.

En uno de sus primeros eventos, “el profesor Arquímedes Caballero presentó la ponencia *Las escuelas consolidadas de la República de Chile*, y posteriormente este grupo realizó un estudio sobre el sistema educativo francés y emprendió, en su primera fase, una investigación comparada acerca de la enseñanza técnica entre Italia, Checoslovaquia, Francia, Israel, Chile y México” (Calderón: 2000)

Por otra parte, en 1963 se funda el Centro de Estudios Educativos A. C. que ha jugado un papel importante en la investigación educativa en México, así como también en el campo de la educación comparada. A partir de 1964 empezó a publicar reportes de su producción mediante opúsculos. Destaca el trabajo emprendido por Pablo Latapí en relación a su producción en materia de educación comparada e internacional, de esa época destacan los títulos: *El gasto público en educación en los países latinoamericanos* (1966), *Situación de la enseñanza superior en los estados de Sonora y Jalisco* (1967), *La enseñanza superior en Centroamérica* (1967), *Educación y sistemas escolares en América Latina: problemática y tendencias de solución* (1970); en esa misma colección, destacan también los textos de Carlos Muñoz Izquierdo: *Situación de la educación primaria mexicana en el panorama latinoamericano* (1965) y *La educación y el empleo en América Latina* (1966).

A partir de 1971, el Centro de Estudios Educativos inicia la publicación de una revista trimestral con el nombre de *Revista del Centro de Estudios Educativos* pero que, por sus mismos contenidos, en muy poco tiempo cambió su nombre por el de *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.

Desde los primeros números de ese mismo año aparecieron artículos como el de *Innovación y cambio en la educación superior peruana*, de Rolland Paulston; *Un enfoque de sistemas para evaluar la educación, ilustrado con datos de Puerto Rico*, de Martín Carnoy; o el de *La investigación educacional en Brasil*, de Aparecida Joly Gouveia. Si bien este tipo de artículos no son propiamente estudios comparados, la lectura de experiencias ajenas lleva irremediamente a la reflexión sobre lo propio, promoviendo la comparación aunque de manera heurística.

A partir de 1972 inicia su aparición otra revista trimestral, la Revista de la Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la cual desde sus inicios ha incluido temas de educación internacional y comparada, tales como la *Declaración General de la Conferencia de Ministros de Educación convocada por la UNESCO*, celebrada en Venezuela en Diciembre de 1971; *el Libro universitario en la integración Latinoamericana*, así como diversos artículos sobre la educación superior en Brasil, el uso de las tecnologías en la educación peruana, la educación pesquera en Cuba, el resumen del *Plan Mundial sobre la aplicación de la Ciencia y la Tecnología al Desarrollo*, elaborado por Víctor Urquidí. Después vendrían distintos artículos, destacando por ejemplo *Un modelo tentativo para la descripción del fenómeno universitario en América Latina*, de Ernesto Schiefelbein o, ya en números posteriores, *Educación, Democratización y Globalización: un desafío para la educación comparada*, de Noel McGinn.

En marzo de 1978, la Sociedad de Educación Comparada e Internacional (CIES) de los Estados Unidos, celebró en México su Congreso Anual. Una selección de las ponencias ahí presentadas fueron publicadas por el Centro de Estudios Educativos en 1978, con el título de *Perspectivas de la Educación en América Latina (CEE, 1979)*.

Se debe destacar el I Foro Latinoamericano de Educación Comparada celebrado en la Universidad de Colima en el mes de marzo de 1980. Ahí se analizaron temas en torno a las relaciones de la universidad con el Estado, los regímenes políticos, la reproducción de la estructura social en México, Argentina, Perú, Panamá, Nicaragua, Brasil y Honduras. Participaron en este foro: Carlos Muñoz Izquierdo, José Luis Parisí, Carlos Alberto Torres, Julia Alba, Humberto Brugiari, Miguel de Castilla, Vanilda Paiva, Carlos Ma. Vilas, Olac Fuentes, Adriana Puiggrós, Mario Miranda Pacheco, entre otros.

En el mes de marzo de 1997, la Sociedad de Educación Comparada e Internacional (CIES) organiza nuevamente su congreso anual en un hotel del sur de la Ciudad de México, con el propósito de promover los estudios comparados en este país. La Universidad Nacional Autónoma de México publicó una selección de los trabajos ahí presentados.

La impronta del fin del siglo y las perspectivas de la globalización plantearon la necesidad de revisar el rumbo seguido hasta entonces por los sistemas educativos y el establecimiento de nuevas agendas de política en el marco de una interacción económica diferente entre las naciones; ello obligó a intensificar el uso de enfoques de educación comparada e internacional. Ejemplos que dan cuenta de ello son los siguientes títulos: Kent, Rollin (1996) *Los Temas Críticos de la Educación Superior en América Latina en los años noventa. Estudios Comparativos*; Aboites, Hugo (1997) *Viento del Norte. TLC y Privatización de la Educación Superior en México*; Didou, Sylvie (1998) *Integración Económica y Políticas de Educación Superior. Europa, Asia Pacífico, América del Norte y MERCOSUR*; Acosta, Adrián (1999) *Historias Paralelas. Un cuarto de Siglo de las Universidades Públicas en México, 1973-1998*; Balán, Jorge (2000) *Políticas de Reforma de la Educación Superior y la Universidad Latinoamericana hacia el final del milenio*; Acosta, Adrián (2000) *Estado, políticas y universidades en un período en transición*; García de Fanelli, Ana et. Al. (2001) *Entre la Academia y el Mercado. Posgrados en Ciencias Sociales y Políticas Públicas en Argentina y México*; Didriksson, Axel y Alma Herrera (2002) *La Transformación de la Universidad Mexicana. Diez estudios de caso en la transición*; Andere, Eduardo (2003) *La educación en México: un fracaso monumental*; Rosario, Victor y Elia Marún (2004) *Internacionalización de la Universidad. Cambio Institucional y Práctica Docente*; Alcántara, Armando (2005) *Entre Prometeo y Sísifo. Ciencia, Tecnología y Universidad en México y Argentina*.

A instancias de Mark Bray, siendo Presidente del World Council of Comparative Education Societies (WCCES), un grupo de académicos mexicanos, asiduos participantes de los congresos anuales de la *Comparative and International Education Society* (CIES), de los Estados Unidos, promovieron la creación de lo que sería el equivalente al capítulo mexicano de aquella organización mundial, de tal forma que el día 20 de noviembre del 2003, en el marco del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en Guadalajara, Jalisco, tuvo lugar la reunión constitutiva de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMECE). En esta, la

Asamblea designó a la primera mesa directiva: Marco Aurelio Navarro Leal como presidente, Armando Alcántara como Vicepresidente, como Secretario a Medardo Tapia y a Sergio Martínez Romo como Tesorero. Como consejeros quedaron designados: Carlos Ornelas, Roberto Rodríguez, Margarita Noriega, Catalina Amaya, Gustavo Flores, José Luis Ramírez, Felipe Martínez e Iván Sánchez, todos colegas de distintas universidades del país, quienes han participado activamente en eventos convocados por las sociedades de educación comparada de distintos países y regiones del mundo.

Teniendo como objeto "promover el estudio de la educación comparada e internacional, y elevar el estatus académico de este campo", esta sociedad fue protocolizada como "Asociación Civil" ante el Notario Público No. 204 de Ciudad Victoria, Tamaulipas, con fecha 12 de febrero del 2004 y su reconocimiento como integrante del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES) se hace durante la asamblea celebrada el 25 de octubre del mismo año, en el marco del 12º Congreso Mundial de Educación Comparada, celebrado en La Habana, Cuba.

Además de celebrar sus asambleas de socios cada dos años, en el marco del Congreso Nacional de Investigación Educativas, la SOMEC ha realizado dos mesas redondas en la Unidad Académica Aztlán de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, situada en la Ciudad de Reynosa, del mismo Estado. Así mismo, la SOMEC ha publicado cuatro libros, en coedición con la Universidad Autónoma de Tamaulipas, la Universidad Iberoamericana-Puebla, la Universidad Autónoma de Chapingo, la Universidad Tres de Febrero de Argentina y la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (Navarro, 2005; Navarro & Sánchez, 2007; Sánchez & Navarro, 2007; Victorino, 2007)

2.- La educación comparada en las Universidades mexicanas

En México, el nivel de educación superior tuvo 2 446,726 estudiantes en el ciclo escolar 2005-2006, de acuerdo a la última publicación estadística de la Secretaría de Educación Pública (2007). Esta matrícula se distribuyó de la siguiente manera: 80251 en el nivel de Técnico superior o profesional asociado; 142257 en licenciatura de educación normal; 2070311 en licenciatura universitaria o tecnológica; y 153907 son estudiantes de posgrado. La educación superior es atendida por un total de 2122 instituciones (235 federales, 489 de los estados, 44 universidades autónomas y 1354 instituciones privadas). En la distribución de la matrícula por el carácter de la

institución hay una relación proporcional inversa. Mientras que un 67 % de los estudiantes son atendidos por 768 instituciones públicas, el 33 % restante es atendido por 1354 instituciones privadas.

La Tabla 1 muestra las instituciones públicas de educación superior en las que se imparten cursos de educación comparada y/o internacional. Como se podrá observar, son 14 instituciones y 20 programas, pero habría que hacer al menos un par de observaciones. En el caso de la Universidad Autónoma de Baja California, el curso de educación comparada aparece como parte de los cursos optativos, sin embargo fuimos informados de que nunca se ha impartido.

Si bien en la Universidad Nacional Autónoma de México, campus ENEP-Aragón, el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía incluye un Seminario de Pedagogía Comparada, en el caso de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (CU), los cursos de Pedagogía Comparada I y II ya no aparecen en el nuevo plan de estudios que entró en vigor a partir del año 2008, aunque, según información obtenida de los mismos profesores, los contenidos ahí tratados ya no eran los enunciados con ese nombre. Pero en el Centro de Apoyo a la Investigación, de esta Facultad, se lleva a cabo un seminario institucional con el nombre de *La Educación Comparada, un horizonte de lectura en el campo educativo*. Además de proponer el estudio de la educación comparada (su campo y sus métodos) se propone desarrollar estudios comparados en dos ejes: la formación universitaria en educación y la educación basada en normas de competencia.

En el caso de la Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara, se ha incluido en esta Tabla el curso de Gobierno y Gestión de la Educación Superior, porque sus contenidos tienen un enfoque de educación comparada.

En la Tabla 2 se muestran las instituciones privadas de educación superior cuyos programas de licenciatura o posgrado ofrecen cursos de educación comparada y/o internacional. Como se podrá observar, se trata de 27 universidades privadas con 31 programas. En dos de los casos se trata de cursos de educación internacional.

Por la información de ambas tablas se puede observar que la proporción de instituciones en las que se ofrecen cursos de educación comparada, respecto al universo de instituciones, es extremadamente escaso tanto en las públicas como en las privadas. Así mismo se puede observar que al parecer se da un tratamiento indistinto sea educación comparada o pedagogía comparada.

En algunos programas de pedagogía la materia se llama educación comparada y en algunas licenciaturas en educación se llama pedagogía comparada.

Los contenidos de los cursos son sumamente variados, pero la mayor parte de ellos inicia con el estudio de la evolución histórica y la naturaleza de la educación comparada como disciplina científica o como campo interdisciplinario, así como la comprensión y la utilización de la metodología comparativa aplicada a la educación, o los procedimientos básicos para la aplicación de métodos comparados y después se analizan o realizan trabajos comparados sobre distintos objetos; es notorio que en todos los casos programas se considere unidades de comparación de distintos países. Se debe advertir que en algunos programas los temas sobre el campo de la educación comparada están ausentes y pasan directamente al estudio de reportes de educación comparada y de educación internacional. Solamente en uno de los casos se aborda la polémica entre pedagogía y educación comparada. No hay una distinción entre los contenidos estudiados en la licenciatura y el posgrado.

Los autores cuyos trabajos aparecen con una mayor frecuencia en la bibliografía estudiada se encuentra generalmente aquellos que originalmente escriben en español, como Francisco Pedró, García Garrido, Miguel Pereyra, Marcela Mollis; o aquellos cuyos textos han sido traducidos al español, como Altbach, Bereday, Noah, Paulston, Jürgen Schriewer, Arnove. También se consideran algunos materiales de los organismos multilaterales, como la UNESCO, OCDE, Banco Mundial. En las lecturas de los cursos es notoria la proliferación de textos digitalizados de revistas en línea.

3.- A manera de conclusión

Después de este breve recorrido por la historia de la educación comparada, podemos observar que si bien la educación comparada no ha sido una actividad extensiva en los ámbitos educativos, los pequeños núcleos de estudiosos que la cultivan han tenido una producción que en cantidad y calidad le han dado cierta constancia y presencia en los medios de difusión impresa. Se puede observar que la obra publicada se refiere casi totalmente a comparaciones entre países sobre ciertas temáticas de interés, la reflexión epistemológica sobre su estatuto científico y disciplinario casi ha estado ausente.

La exploración de la enseñanza actual de este campo, en las universidades mexicanas, nos permitió observar que es muy reducido el número de instituciones en cuyos programas de educación se imparten cursos de esta materia; que se considera a la educación comparada y a la pedagogía comparada como la misma cosa; y que no hay diferencia de contenidos en los niveles de licenciatura y posgrado. Pero además, lo que parece ser más grave, es que en las lecturas utilizadas en los cursos universitarios, la referencia a autores mexicanos es sumamente escasa.

Referencias

Aboites, H. (1997) *Viento del Norte. TLC y privatización de la Educación Superior en México*.

México: Plaza y Valdés, UAM-X

Acosta, A. (2000) *Estado, Políticas y Universidades en un período de transición*. México: FCE,

Universidad de Guadalajara.

Acosta, A. (Coord.) (1999) *Historias Paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en*

México, 1973-1998. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Alcántara, Armando (2005) *Entre Prometeo y Sísifo. Ciencia, tecnología y universidad en México y Argentina*. México: Ediciones Pomares

Andere, E. (2003) *La Educación en México: un fracaso monumental*. México: Editorial Planeta

Balan, J. (Coord.) (2000) *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad*

latinoamericana hacia el final del milenio. México: UNAM/CRIM

Calderón, J. (1994): Historia reciente de los estudios de educación comparada en Hispanoamérica con referencia a la educación de adultos, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2:2, México: OEA/CREFAL/CEDEFT, pp. 103-104.

http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a1994_2/histo-1.pdf (01/09/2008)

Calderón, J. (Coord.) (2000) *Teoría y Desarrollo de la Investigación en Educación Comparada*.

Primera Edición. México: Plaza y Valdez, Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas, Universidad Pedagógica Nacional.

- CEE. (1978) *Perspectivas de la Educación en América Latina*. México: CEE-Guernika,
- Didou, S. et al (1998) *Integración Económica y políticas de educación superior. Europa, Asia Pacífico, América del Norte y MERCOSUR*. México: ANUIES
- Didriksson, A. & Herrera, A. (Coords.) (2002) *La Transformación de la Universidad Mexicana. Diez Estudios de Caso en la Transición*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas y Miguel Ángel Porrúa.
- García de Fanelli, Ana M. et al (2001) *Entre la Academia y el Mercado. Posgrados en Ciencias Sociales y Políticas Públicas en Argentina y México*. México: ANUIES
- Kent, R. (Comp.) (1996) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios Comparativos*. México: FCE, UAA, FLACSO-Chile
- Navarro, M.A. & Sánchez, L.I. (Coords.) (2007) *Transformación Mundial de la Educación Superior*. Primera Edición. México: Universidad Iberoamericana Puebla, Universidad Autónoma de Tamaulipas y Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Navarro, M.A. (Coord.) (2005) *La Educación Comparada en México: un Campo en Construcción*. Primera Edición. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas
- Rosario, V. & Marum, E. (2004) *Internacionalización de la Universidad, Cambio Institucional y Práctica Docente*. México: Universidad de Guadalajara.
- Sánchez, L.I. & Navarro, M.A. (Coords.) (2007) *Convergencias: una Perspectiva Comparada e Internacional de la Educación Superior*. Primera Edición. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Sociedad Mexicana de Educación Comparada y Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.
- Secretaría de Educación Pública (2007) *Principales Cifras Ciclo Escolar 2005-2006*. México: SEP
- Victorino, L. (Coord.) (2006) *Procesos de Evaluación en la Universidad en Hispanoamérica. La Experiencia de los '90*. Primera Edición. México: Universidad Autónoma de Chapingo y Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

Wilson, David, N. (1994) Comparative and International Education: Fraternal or Siamese Twins? A Preliminary Genealogy of Our Twin Fields: *Comparative Education Review*, vol. 38, no.4.

Tabla 1 Educación Comparada en Universidades Públicas de México		
Institución	Programa	Curso
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango	Licenciatura en Educación Especial	Pedagogía Comparada
Universidad Autónoma de Chiapas	Licenciatura en Pedagogía	Educación Comparada
Universidad Autónoma de Baja California	Maestría en Ciencias Educativas	Educación Comparada
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	Licenciatura en Educación	Educación Comparada
Universidad Autónoma de Coahuila	Licenciatura en Ciencias de la Educación	Organización de Sistemas Educativos Extranjeros (Pedagogía Comparada)
Universidad Autónoma de Nayarit	Licenciatura en Ciencias de la Educación	Pedagogía Comparada
Universidad Autónoma de Sinaloa	Licenciatura en Ciencias de la Educación	Educación Comparada
	Maestría en Ciencias de la Educación	Problemas de Educación Comparada
	Licenciatura en Ciencias de la Educación opción	

<p>Universidad Autónoma de Tamaulipas</p>	<p>Administración y Planeación Educativas</p> <p>Licenciatura en Ciencias de la Educación opción Ciencias Químico-Biológicas</p> <p>Licenciatura en Ciencias de la Educación opción Tecnología Educativa</p> <hr/> <p>Doctorado en Educación Internacional</p>	<p>Educación Comparada</p> <hr/> <p>Análisis Comparado de los Sistemas de Educación Superior</p> <hr/> <p>Internacionalización de la Educación y Políticas Públicas</p>
<p>Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo</p>	<p>Licenciatura en Educación</p> <hr/> <p>Maestría en Ciencias de la Educación</p> <hr/> <p>Doctorado en Ciencias de la</p>	<p>Modelos Internacionales de Educación Superior</p> <hr/> <p>Educación Comparada</p> <hr/> <p>Estudios Comparados en</p>

	Educación	Educación
Universidad de Colima	Licenciatura en Pedagogía	Pedagogía Comparada
Universidad de Guadalajara	Licenciatura en Educación (Sistema Virtual)	Educación Comparada
	Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior	Gobierno y Gestión de la Educación Superior
Universidad Autónoma de Yucatán	Licenciatura en Ciencias de la Educación	Educación Comparada
Universidad de Guanajuato	Licenciatura en Educación	Educación Comparada
Universidad Nacional Autónoma de México (CU)	Licenciatura en Pedagogía	Pedagogía Comparada I (termina en 2008)
ENEP- Aragón		Pedagogía Comparada II(termina en 2008)
	Licenciatura en Pedagogía	Seminario de Pedagogía Comparada
Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco)	Licenciatura en Pedagogía	Educación Comparada
	Maestría en Desarrollo Educativo	Análisis Comparativo

Tabla 2 Educación Comparada en Universidades Privadas de México

Institución	Programa	Curso
Centro de Estudios Superiores del Sureste (Mérida, Cancún)	Licenciatura en Psicopedagogía Asistencial	Pedagogía Comparada
Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios (Puebla)	Doctorado en Educación	Análisis Comparativo de Planes de estudio de las carreras de Educación en el nivel superior
Centro Universitario Hipócrates	Licenciatura en Ciencias Sociales (Verano) Licenciatura en Enseñanza del Inglés (Verano) Licenciatura en Literatura y Ciencias del Lenguaje (Verano)	Pedagogía Comparada
CEO Comunidades Educativas Unidas (Chicontepec)	Licenciatura en Ciencias de la Educación	Educación Comparada
Instituto de Estudios Superiores de Chiapas Universidad Salazar (Tapachula, Pichucalco, Cintalapa)	Licenciatura en Ciencias de la Educación	Pedagogía Comparada

Instituto de Estudios Superiores de Xalapa	Licenciatura en Pedagogía	Educación Comparada
Instituto de Estudios Universitarios (Puebla)	Licenciatura en Ciencias de la Educación	Pedagogía Comparada
Instituto Tecnológico Latinoamericano (Mineral de la Reforma, Tula de Allende)	Licenciatura en Educación (Plan Cuatrimestral)	Pedagogía Comparada
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Doctorado en Innovación Educativa	El proceso de cambio y la comparación entre sistemas educativos.
UNIDES Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla	Licenciatura en Docencia Universitaria	Educación Comparada
Universidad Autónoma de Guadalajara	Licenciatura en Educación Doctorado en Educación	Educación Comparada
Universidad Autónoma del Noreste	Maestría en Gestión de Instituciones de Educación Superior	Sistemas Educativos Comparados
Universidad de la Concordia (Aguascalientes)	Licenciatura en Pedagogía Infantil	Educación Comparada
Universidad de Morelos	Doctorado en Educación	Seminario de Educación Comparada
Universidad La Salle Bajío	Maestría en Educación	Prospectiva Educativa Internacional
Universidad La Salle Victoria	Maestría en Educación	La educación en el contexto de la globalización

Universidad de Monterrey	Licenciatura en Ciencias de la Educación	Educación Comparada
Universidad del Golfo de México (Veracruz)	Maestría en Valores para la Acción Educativa	Evaluación Comparada
Universidad del Valle de Orizaba	Licenciatura en Ciencias de la Educación	Educación Comparada
Universidad Iberoamericana-León	Licenciatura en Pedagogía	Pedagogía Comparada
Universidad Internacional (Cuernavaca)	Doctorado en Humanidades Área de Formación Educación	Educación Comparada
Universidad Kino	Doctorado en Educación	Educación Comparada
Universidad Latinoamericana del Caribe	Licenciatura en Psicopedagogía Asistencial	Pedagogía Comparada
Universidad México Americana del Norte (Reynosa)	Maestría en Enseñanza de la Educación Superior	Educación Comparada
Universidad Panamericana (Bonaterra, Aguascalientes)	Licenciatura en Pedagogía	Políticas Educativas Internacionales
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	Licenciatura en Pedagogía	Educación Comparada
Universidad Regiomontana	Maestría en Educación con Acentuación en Psicología Educativa Maestría en Educación con Acentuación en Educación Superior	Educación Comparada

DIFERENÇAS E CONVERGÊNCIAS DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ARGENTINA, BRASIL E URUGUAI: UMA PERSPECTIVA COMPARADA.

Teresinha Rodrigues de Oliveira

RESUMO

Trata-se da importância atribuída à avaliação da educação superior e da forma que ela se inscreve nos processos de melhoria da qualidade nesse nível de ensino. A delimitação do tema explicita-se no exame de traços comuns às concepções, à evolução dos processos e procedimentos adotados na avaliação da educação superior na Argentina, Brasil e Uruguai. Objetiva-se traçar um painel dos modelos de avaliação da educação superior utilizados nesses países, a partir das suas concepções, características técnico-metodológicas e dimensões das avaliações, identificando-se os atos normativos que as legitimam e as sustentam. A partir da literatura específica, **(1)** delineiam-se os percursos, a confluência conjuntural e estratégica dessas propostas de avaliação da educação superior, os desafios e as perspectivas para a sua consolidação; **(2)** desvelam-se elementos para explicitação de **(a)** concepções de qualidade apropriadas nesses processos de avaliação e acreditação da educação superior, bem como **(b)** enfoques metodológicos utilizados com vistas à melhoria desse nível de ensino. O ensaio revelou a adoção de uma concepção comum de avaliação da educação superior, nesses países, tendo como princípios básicos **(1)** contextualização; **(2)** avaliação global; **(3)** participação de diferentes setores e segmentos das respectivas instituições de ensino superior.

Palavras-chave: Avaliação; acreditação; certificação; marco regulatório; melhoria da qualidade.

“Está o nosso pensar em condições de conhecer o mundo real, podemos nós produzir, nas nossas representações e conceitos do mundo real, uma imagem espetacular (das Spiegelbild) correta da realidade?” (Engels, 1985, p.387³⁰)

I - Introdução

³⁰ - ENGELS, Ludwig. Feurbach e o fim da filosofia alemã clássica. In: MARX & ENGELS. *Obras Escolhidas*. Lisboa: Edições Avante; Moscou: Editorial Progresso, 1985.

É sabido, e amplamente difundido na literatura da área que, ao final da década de 80 e princípios dos anos 90, o tema da qualidade começou a se afirmar no cenário e na agenda da educação em diversos países de América Latina, especialmente, em razão da situação de fragmentação, diversificação institucional e disparidade nos níveis de qualidade do ensino (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2004). Na perspectiva de Fernández Lamarra (2005) a década de 90 foi da qualidade educativa e integração nacional na América Latina onde se realizaram avanços significativos em vários países quanto à avaliação da qualidade na educação superior e se desenvolveram processos de acreditação³¹ de caráter nacional e, também, em nível regional.

Nessa perspectiva, estudos de caráter comparativo têm demonstrado que diferentes países, ocupando lugares distintos no contexto mundial, aparentemente, apresentam semelhantes direções no desenvolvimento das políticas de avaliação dos seus respectivos sistemas educativos. No entanto, como afirma Weiss (*apud* Goldberg e Souza, 1983), os programas avaliativos são instrumentos políticos e a semelhança de alguns princípios orientadores na definição de determinadas políticas avaliativas esconde, por vezes, causas e razões muito diferentes.

Bernstein (1990) pondera que “os sistemas educativos modernos são, no essencial, muito mais similares do que distintos, qualquer que sejam as diferenças quanto às ideologias e práticas políticas, que separam as sociedades modernas” (p.130). Restziegel (*apud* Krawczyk e Vieira, 2003), acrescentando elementos a essa reflexa, o alerta que

[...] os fenômenos observados em nível regional podem pertencer a uma tendência mais ampla - mundial - ou constituir exclusivamente uma tendência interna do contexto particular. O que se pretende afirmar, enfim, é que a dita

³¹ - Considerada um mecanismo de validação internacional, a acreditação é “um processo de avaliação levado a efeito por organismo externo às instituições de educação superior e aos governos, que tem por objetivo garantir aos cidadãos que são alcançados certos níveis de qualidade previamente definidos pelas instituições de educação superior ou de seus programas (Tradução nossa, vide Mora e Fernández Lamarra, 2005, p.189 e 212); - “**ACREDITACIÓN** (*quality assurance* y *validation*). Proceso para reconocer o certificar la calidad de una institución o de un programa educativo que se basa en una evaluación previa de los mismos. El proceso es llevado a cabo por una agencia externa a las instituciones de educación superior. La acreditación -o certificación- reconoce la calidad de los programas o de la institución acreditada. Existe también acreditación internacional realizada por agencias de otros países. Supone la evaluación respecto de estándares y criterios de calidad establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador. El procedimiento incluye una autoevaluación de la propia institución, así como una evaluación por un equipo de expertos externos. Las agencias u organismos acreditadores son a su vez acreditadas regularmente. En todos los casos es una validación de vigencia temporal, por una serie de años. Se basa en un conjunto de principios, relativamente básicos y homogéneos, aunque la diversidad de modelos es extensa”(Vide em RIACE, Glosario)

história regional tem, simultaneamente, características universais e particulares (p.132).

Por isso, considera-se significativo o desenvolvimento do presente estudo pela possibilidade oferecida para a compreensão das formas em que as políticas de avaliação da educação superior estão sendo desenvolvidas, especialmente na América Latina, bem como para a indicação da importância a elas atribuída e da forma em que se circunscrevem no processo nacional das propostas de melhoria da qualidade do ensino nesse nível.

O papel primordial atribuído à temática da qualidade e avaliação propicia uma breve reflexão, também, sobre suas diferentes concepções assumidas, especialmente na América Latina, tanto a nível nacional como regional, indicando que esse debate está pendente na região, apesar de progressos parciais e localizados (Fernández Lamarra, 2004). Inclusive, segundo o autor, muitas vezes, concepções diferenciadas são apropriadas em distintos processos de avaliação e acreditação pela dificuldade e complexidade do estabelecimento de acordos sobre a qualidade da educação, sua eficiência e produtividade.

Há muito sabe-se que não existe consenso sobre a qualidade, pois, esse conceito não é unívoco, nem fixo, sendo construído através de consensos e de negociações. Na realidade, como afirma Dias Sobrinho (1995), citado por Fernández Lamarra (*op.cit.*), trata-se de uma construção social, que varia segundo os interesses dos grupos de dentro e de fora da instituição educativa, refletindo as características da sociedade desejada para hoje e projetada para o futuro e, como tal, requer muita reflexão, diálogo e esforço coletivo. O autor (*op.cit.*), recorrendo-se às reflexões de Dilvo Ristoff, entende que se deve avaliar para planejar e para evoluir, visto que avaliar é uma forma de restabelecer compromissos com a sociedade; de repensarem objetivos, modos de atuação e resultados; de estudar, propor e implementar mudanças nas instituições, e em seus programas.

Cabe ressaltar, portanto, a definição oferecida pela Rede Ibero-americana para a Acreditação da Qualidade na Educação Superior (RIACES), que indica o conceito de qualidade vigente nos sistemas de avaliação da educação superior da região:

Grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una necesidad o expectativa establecida. En una definición laxa se refiere al funcionamiento ejemplar de una institución de educación superior. Propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación (RIACES, 2008, p.21).

Nessa perspectiva, a delimitação do tema deste estudo explicita-se na tentativa de examinar os traços comuns às concepções e à evolução dos processos de melhoria da qualidade e do credenciamento da educação superior no Mercado Comum do Cone Sul - Mercosul,

especificamente em três países - Argentina, Brasil e Uruguai. A escolha do objeto se justifica pela proximidade territorial desses países e, sobretudo, porque eles compoem, juntamente com o Paraguai, o referido bloco em sua formação original.

O esforço para gerar imagens comparativas, pontuando-se aportes da literatura contemporânea específica, tem um interesse que transcende ao mero esforço acadêmico e se inscreve na tentativa mais ampla de desenhar e obter visões comparativas no campo da educação superior, especificamente, em torno dos grandes marcos da avaliação que vem sendo apropriados na América Latina.

Conjugando tarefas na busca e acumulação de informações de um lado e, na leitura e discussão de material analítico, de outro lado, o presente ensaio tem como principal objetivo esboçar um enquadramento geral, ainda que provisório, acerca dos diferentes sistemas, modelos ou formas de avaliação da educação superior adotados nesses países, a partir das concepções privilegiadas, das características teórico-metodológicas e das dimensões adotadas, com identificação dos respectivos atos normativos que lhes dão legitimidade e sustentabilidade nesses contextos.

Ao mesmo tempo, num enfoque crítico e problematizador, característico da análise comparativa, tenta-se delinear os percursos, a confluência conjuntural e estratégica das propostas específicas dos sistemas de avaliação da educação superior nesses países, bem como desvelam-se alguns desafios e apontam-se prospectivas para a sua consolidação.

Nesse sentido, a abordagem assumida tem como premissa que

[...] los requerimientos de integración hemisférica - asumidos cada vez más como imprescindibles en América Latina - requieren estudios comparativos que contribuyan a adoptar políticas y programas educativos que hagan que la educación se convierta en factor esencial en el proceso integrador" (FERNÁNDEZ LAMARRA, MOLLIS e RUBIO, (2005, p.186).

A pertinência e importância do presente ensaio são destacadas quando se considera que desde o início das negociações da formação do Mercosul ocorreu o estabelecimento de ações comuns no campo da educação, considerada elemento-chave da integração na região. E, como afirma García Guadilla (2008), mesmo que esse tratado seja comercial, na sua constituição foi dada relevância aos aspectos culturais e educacionais, com o propósito de se alcançar um desenvolvimento com equidade. Inclusive, segundo a autora (op.cit.), dentre os diferentes blocos sub-regionais existentes, o Mercosul e o TLC - Tratado de Livre Comércio - delinearam explícitas políticas de integração ao nível da educação superior.

Diferentemente do ocorrido no âmbito de outros processos de integração regional e sub-regional, o setor educacional do Mercosul se organizou quase simultaneamente à assinatura do Tratado de

Assunção³², com definição do Plano Trienal para o Setor, constituído por três programas prioritários, destacando-se a "Compatibilização e harmonização dos sistemas educacionais", e consignando-se alguns princípios básicos para o avanço da integração educacional do Mercosul. Ressalta-se que, dentre as cinco áreas prioritárias³³ para o período 1997-2000, foram incluídas a avaliação educacional e a cooperação universitária, prevendo-se o estabelecimento de parâmetros regionais, no âmbito da avaliação, para facilitar o reconhecimento de estudos e a identificação de áreas de excelência.

Espera-se, que o presente trabalho forneça elementos substantivos para o entendimento ampliado das concepções de qualidade que vem sendo apropriadas nos processos de avaliação e acreditação da educação superior, bem como para a explicitação dos enfoques metodológicos privilegiados na melhoria permanente desse nível de ensino, nos países delimitados em sua tessitura. Espera-se, finalmente, que os subsídios fornecidos possam instigar novos debates e formulações acerca do fortalecimento de processos e estratégias avaliativas que venham propiciar a melhoria permanente da educação superior, em especial, no Brasil.

II - Contextualização e Emergência da Avaliação da Educação Superior na América Latina

Para Villanueva (2004) a avaliação da qualidade da educação superior, desde meados da década de 1980³⁴, tem se apresentado como um dos principais temas da agenda das reformas educativas, em quase todas as regiões do mundo, sendo que

[...] La evaluación, y más en concreto la acreditación - entendida como una garantía pública de que la carrera o la institución cumplen con un conjunto previamente definido de criterios y de estándares y con los propósitos que ella misma comprometió ante la sociedad -, aparecieron como herramientas adecuadas para regular a través del Estado el sistema de educación

³² - Deu início à formação do Mercado Comum do Sul -Mercosul-, assinado em [26 de março](#) de [1991](#), entre a [Argentina](#), [Brasil](#), [Paraguai](#) e [Uruguai](#), com o objetivo de criar um [mercado](#) comum entre os países acordados. Mais tarde, em [1994](#), o [Protocolo de Ouro Preto](#) foi assinado como um complemento do Tratado, estabelecendo que o Tratado de Assunção fosse reconhecido juridicamente e internacionalmente como uma organização.

³³ - Inovação educacional, avaliação educacional, cooperação universitária, sistema de informações e educação e trabalho.

³⁴ - A partir da década de oitenta, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão "Estado Avaliador"(cf. Neave, 1988;Henkel,1991;O’Buachalla,1992;Hartley,1993).

universitaria desde la perspectiva de la calidad de los servicios educativos ofrecidos (p.1).

Num contexto de enfrentamento da crise de legitimidade pela universidade, em que se questiona a própria condição do conhecimento como um bem social pela incorporação da lógica de mercado a múltiplos aspectos da vida social, em diversos sistemas educacionais a avaliação assumiu status privilegiado, há mais de três décadas.

Nesse sentido, vale ressaltar a advertência de Dias Sobrinho, 2002 (p.145) ao afirmar que

[...] é importante que a avaliação não se reduza a controlar nem suponha a supressão da autonomia e da liberdade intelectual, tampouco que seja um instrumento para elevar a consciência dos problemas, para potenciar os sentidos dos fenômenos e para projetar novas possibilidades de construção. Portanto, contribua para a emancipação dos indivíduos e das sociedades.

Especialmente nos países da América Latina, a avaliação vem se caracterizando como um dos vetores estruturantes das políticas públicas educativas contemporâneas e, sobretudo, na década de 1990, como assinalado em diversos documentos e produções acadêmicas, foram criados organismos para a avaliação e credenciamento da educação superior (MORA e FERNÁNDEZ LAMARRA, 2005).

Incorporando heterogêneas concepções e procedimentos variados, a maioria dos países latino-americanos elaborou políticas de avaliação institucional destinadas a estabelecer critérios mínimos de controle da qualidade nesse nível de ensino.

Todavia, segundo Vesuri (*apud* MARTINEZ LARRECHEA, 2000, p.151) “no hay una receta única para la evaluación”, sendo criados organismos de avaliação e de credenciamento com características heterogêneas. Sem dúvida, as formas ou modalidades de avaliação praticadas traduzem diferentes funções, manifestas ou latentes e, certamente, uma mesma modalidade de avaliação frequentemente pode atender a mais de uma função, visto que essa é uma atividade afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos (WEISS, *apud* GOLDBERG E SOUZA, 1983).

Via de regra, os diversos modelos e mecanismos de avaliação da educação superior adotados na América Latina, no âmbito de cada país, tem transitado entre a “*função de controle*” e a “*função de melhoria*”, as dinâmicas de avaliação interna e externa (comparação de resultados), provocando dilemas sobre o destino das informações coletadas. De uma concepção de avaliação como melhoramento da qualidade avançou-se para uma avaliação reguladora, com fins de credenciamento e, também, para o credenciamento de carreiras, com novos controles de qualidade (GAZOLLA, In FERNÁNDEZ LAMARRA, 2007). Todavía, o autor (*op.cit.*) adverte que “la

preocupación por el tema de la calidad es un denominador común en América Latina, aunque todavía resulta insuficiente la consolidación de los sistemas de aseguramiento y garantía calidad” (2007, p.34).

III - Cenários Específicos da Avaliação da Educação Superior, em países do Mercosul

3.1 - Breve Caracterização

A maioria dos processos de avaliação da qualidade da educação superior no Mercosul, operados a partir da década de 90, foram motivados por normas governamentais como demonstrado no quadro resumo a seguir, que especifica a situação na Argentina, Brasil e Uruguai.

MARCOS REGULATÓRIOS VIGENTES SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, ORGANISMOS CRIADOS E RESPECTIVAS FUNÇÕES EM PAÍSES DO MERCOSUL. *

Países	Marco Regulatório do Sistema de Ensino Superior		Organismo Nacional Criado Para Assegurar a Qualidade	
	Geral	Específico	Denominação	Funções
A R G E N T I N	<p>1-Constituição Nacional/1994 (consagra a autonomia universitária).</p> <p>2-Lei Federal de Educação N°.24.195/1994</p>	<p>1-Lei de Educação Superior N°. 24.521/1995:regulamenta a educação superior universitária e não universitária; faculta ao Estado exercer as funções de controle da qualidade da educação universitária.</p>	<p>1-CONEAU (Comissão Nacional de Avaliação e Creditação Universitária).</p> <p>2-Critérios de avaliação da educação à</p>	<p>1-Avaliação institucional.</p> <p>2-Acreditação das carreiras de graduação.</p> <p>3-Acreditação das carreiras de pós-graduação.</p>

I N A	. 3-Lei de Educação Superior N°.24.521/1995 .	2-Resolução Ministerial N°.1717/2004.	distância.	4-Autorização de funcionamento das instituições universitárias privadas, nacionais e provinciais.
B R A S I L	1-Constituição Federal/1988. 2-Lei N°.9394/1996 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional).	1-Lei Federal N°. 10.861/2004: institui o SINAES e cria a CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, com função de coordenar e monitorar o SINAES. 2-Resoluções N°. 1263/ N°.64/ N°.65 de 2004: regulamentam os processos de regulação, supervisão, credenciamento, autorização de funcionamento e reconhecimento da educação superior). 3-Portaria Ministerial N°.1.027/2006, cria a CTAA - Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação.	- SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior).	1-Avaliação institucional. 2Credenciamento das carreiras de graduação. 3-Exame de ingresso à educação superior
	- Constituição da República	1-Lei Orgânica da Universidad de la República/ 1958. 2-Lei N°.15.661 e Decreto N°. 308/1995: criam o	1-CCETP (Conselho Consultivo de Ensino de Terceiro Grau	- Avaliação e acreditação de instituições privadas.

U R U G U A I		<p>sistema funcionamento de autorização e regulação das universidades e instituições universitárias privadas e o reconhecimento de seus títulos.</p> <p>3-Lei N°.15.739: cria a ANEP.</p> <p>4-Decreto N°.308/1995: ordena o Sistema de Ensino de Terceiro Grau Privado e cria o CCETP.</p> <p>5-Leis N°.14.101 e N°.15.739: estabelecem o funcionamento da Comissão</p> <p>Coordenadora da Educação, presidida pelo Ministro da Educação e Cultura.</p>	Privado) 2 -ANEP (Administração Nacional da Educação Pública).	
--	--	---	---	--

* Adaptado de: Fernández Lamarra. *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina* [Los Processos de Evaluación e Acreditación]. Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2007.

Uma estratégia política, bastante significativa, adotada pelos países analisados, refere-se à criação de organismos específicos para a disseminação de práticas de avaliação e acreditação. Nos moldes das práticas aceitas e já adotadas universalmente parece que a solução encontrada pelos países analisados, para se evitar fragmentações dispersadoras e inoperantes sobre os sistemas de avaliação, foi a de atribuir à prerrogativa de elaborar os objetivos, as linhas gerais e as propostas operacionais sobre a qualidade da educação superior, a entidades ou organismos autorizados oficialmente.

Nesse sentido, fazem parte central das políticas da educação superior os organismos de avaliação (cuja lógica é a melhoria acadêmica) e de acreditação (cujo foco central está no controle e garantia da qualidade para certificação externa de programas ou instituições) e, conseqüentemente, os conceitos de qualidade. Destacam-se, nesse contexto, os marcos regulatórios de cada país que especificam os órgãos e os setores pelo processo, e demarcam as suas respectivas esferas de competência com indicação de suas respectivas funções. Estratégias que, como aponta Fernández

Lamarra (2007,p.35)"[...] constituyeran avances en materia legislativa, su desarrollo está ligado y condicionado al devenir político de cada país y por lo tanto, es muy heterogêneo."

Dentre os países delimitados neste estudo, o Brasil se destaca por possuir uma norma particular, que cria e regulamenta um sistema para assegurar da qualidade da educação superior, caracterizando a avaliação desse nível de ensino como uma política de Estado e não de governo. Distintamente, quanto à educação superior e ao monitoramento de sua qualidade, constata-se uma gama de regulamentos vigentes no Uruguai. Fato que, além de sinalizar a sua complexidade, certamente, poderá produzir contradições e superposições e, até mesmo, situações indefinidas acerca das reais responsabilidades do Ministério de Educação e Cultura nesses processos.

Nos diferentes cenários, identificados nos países privilegiados neste estudo, emergem as características dos seus respectivos organismos nacionais que, seguindo distintos caminhos e com graus diferentes de desenvolvimento, promovem processos políticos de avaliação e acreditação com os seguintes traços gerais:

ARGENTINA - A Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária - CONEAU - , organismo estatal, iniciou suas atividades em 1996 operando de forma autônoma e desenvolvendo atividades de avaliação institucional externa em universidades nacionais e privadas, com uma multiplicidade de atribuições em matéria de avaliação e acreditação, dentre elas: **(a)** a avaliação institucional externa em universidades nacionais e privadas; **(b)** o credenciamento institucional para reconhecimento provisório de novas universidades privadas e para o reconhecimento definitivo de instituições universitárias com reconhecimento provisório; **(c)** a acreditação de programas de pós-graduação e de carreiras de graduação declaradas de "interesse público"- arquitetura, veterinária, agronomia, bioquímica, farmácia, engenharia, medicina e odontologia - ; **(d)** a aprovação de projetos institucionais de novas universidades nacionais e provinciais; e **(e)** a aprovação de entidades privadas de avaliação e acreditação. Assim, dentre as suas funções encontra-se a outorga da autorização inicial para o funcionamento de novas instituições de ensino superior, e, posteriormente, realiza o acompanhamento dessas, que culmina com a licença para que elas funcionem de forma autônoma. Para as carreiras de risco social, ou seja, cujo exercício profissional requer garantias de segurança para a população, o credenciamento das instituições de ensino superior é obrigatório (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2004, 2005,2007).

BRASIL - O SINAES, como política de Estado, imprime caráter sistêmico à avaliação da educação superior ao tratar de forma igualitária as modalidades avaliativas que o integram: **(a)** avaliação institucional (auto-avaliação e avaliação externa); **(b)** avaliação dos cursos de graduação, e **(c)** avaliação do desempenho dos estudantes (RISTOLFF e GIOLO, 2006). Desde 2004, este Sistema coordena avaliações e regulamentos, além de executar as funções de credenciamento (garantia e certificação de qualidade) e de avaliação (melhorias). Sua finalidade é promover o cumprimento das responsabilidades sociais e científicas das instituições de ensino superior, incorporando processos avaliativos de todos os seus agentes e de suas dimensões. Na avaliação das instituições

e dos cursos, bem como dos estudantes, a expressão “avaliação da educação superior” correntemente tem sido utilizada para designar o fenômeno que, em outros países corresponde tanto às modalidades de avaliação para melhoramento, como à acreditação para garantia da qualidade. O conjunto de processos e atos consistentes de autorização de funcionamento, reconhecimento de programas e credenciamento de instituições é chamado de “regulação”, sendo que a palavra supervisão se refere à garantia da oferta do ensino superior em conformidade com a legislação do país. Os processos de melhoria, protagonizados por cada instituição, constituem a base das ações de regulação do Estado. Somente as instituições de ensino superior vinculadas ao Sistema Federal da Educação Superior estão obrigatoriamente envolvidas neste processo, seguindo as linhas gerais e comuns, porém, podem desenvolver, também, instrumentos próprios, segundo suas respectivas identidades, missões e compromissos institucionais (DIAS SOBRINHO, 2003,2002). No entanto, os estudantes de todas as instituições do ensino superior, vinculadas ou não ao Sistema Federal da Educação Superior, obrigatoriamente estão envolvidos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, que compõe o SINAES.

URUGUAI - Não há no país, ainda, um sistema ou mecanismo de garantia da qualidade, de avaliação e acreditação das instituições de ensino superior. Embora não exista um processo homogêneo e unívoco em termos de consistência, existe a necessidade de autorização para as novas instituições desse nível de ensino funcionar e o reconhecimento de programas, estabelecida normativamente para o setor privado. Mesmo que não se constitua num real sistema de acreditação, existe uma série de exigências administrativas, com alguns elementos acadêmicos, para as autorizações de funcionamento e reconhecimento de cursos da educação superior. O Conselho Consultivo de Ensino de Terceiro Grau Privado - CCETP - funciona, desde 1995, no Ministério de Educação e Cultura , regulado pela Administração Nacional da Educação Pública - ANEP. Sua função principal é a outorga e a expedição das autorizações da graduação e pós-graduação (*dictámenes*) para as instituições universitárias privadas. No entanto, como comentam Fernández Lamarra, Mollis e Rúbio (2005) há controvérsias entre o Ministério de Educação e Cultura - MEC- e a Universidad de La República - UR sobre as atribuições avaliativas e de acreditação não possibilitando a organização deste processo no âmbito de todo o sistema universitário no país. Nesse sentido, ressalta-se que a UR mantém determinado monopólio sobre o sistema de educação superior, visto que por longos anos se manteve como a única instituição universitária do país.

Certamente, em decorrência da conhecida heterogeneidade que caracteriza a realidade dos sistemas de educação superior na América Latina, são várias as linhas adotadas na Argentina, Brasil e Uruguai para o delineamento das propostas de avaliação e credenciamento das suas respectivas instituições universitárias. Não obstante aos distintos procedimentos adotados nestes países evidencia-se que as propostas de avaliação da qualidade da educação superior têm sido encaminhadas, dentre outras medidas, com a re-estruturação dos órgãos gestores desse nível de ensino e com a criação de organismos nacionais, que disponibilizam assessoria técnica e

assistência para apoio acadêmico na coordenação e na organização de propostas avaliativas, levando em consideração realidades locais e estratégicas, planos nacionais e sub-regionais.

Tendo como referência a breve síntese geral apresentada, percebeu-se que:

- A. No Brasil, a palavra acreditação não incorpora a proposta oficial de avaliação da educação superior, portanto, não tem o significado de garantia de qualidade (DIAS SOBRINHO, 2003).
- B. A maioria dos organismos de acreditação é governamental (Argentina e Brasil), controlada pelo Estado, definição possivelmente ancorada pela premissa de que as agências públicas estejam em melhor posição para desenvolver processos relacionados aos aspectos públicos da educação, oferecer informações seguras sobre instituições educacionais à sociedade na perspectiva do alinhamento dessas com as decisões e interesses públicos.
- C. Os esforços oficiais, relativos ao fortalecimento das agências de avaliação e credenciamento da educação superior, nos três países, são concretizados nos respectivos marcos regulatórios. Esforços que, certamente, resultam da necessidade de potencializar a cultura da avaliação como um processo permanente e sistemático que possa contribuir para a melhoria da qualidade da educação superior na região.

Percebeu-se, ainda, que o CONEAU (Argentina) acumula grande experiência (1995), estando em constante desenvolvimento nos aspectos teóricos e metodológicos das práticas de avaliação e acreditação. Todavia, embora o sistema de avaliação da educação superior no Brasil tenha se constituído uma política de Estado a partir de 2004, com o SINAES, vale ressaltar que o país acumula inegável experiência na avaliação das instituições de ensino superior e programas de pós-graduação, a exemplo: a avaliação, em nível de pós-graduação, executada desde a década de 60, pela Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; o “Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras” – PAIUB - , desenvolvido na década de 90; o Exame Nacional de Cursos - ENC (Provão), praticado no período de 1996 a 2003.

Ratificando a análise apresentada por Martín Larrechea (2003), pode-se perceber que embora a experiência do Uruguai seja bastante incipiente, a falta de coordenação apresenta-se como o grande desafio do sistema de educação superior no país. O pólo estatal do modelo de coordenação do ensino superior no país é fragmentado, e o seu sistema de avaliação carece de um âmbito de análise, reflexão, debates e decisões de políticas públicas de médio e longo prazo (op.cit.,2003).

3.2 - Visão geral acerca dos processos e procedimentos utilizados

3.2.1- ARGENTINA - O seu principal organismo de acreditação é a CONEAU, que funciona jurisdicionado ao Ministério de Cultura e Educação, com apoio de Comissões Assessoras e Comitês de Pares de Avaliadores. As atividades de acreditação promovidas e coordenadas por esse

organismos se fundamentam nos processos de avaliação institucional - AI - realizados pelas instituições interessadas. A avaliação institucional se realiza de forma permanente e participativa, enquanto processo contínuo e com caráter construtivo que considera tanto os aspectos quantitativos, quanto os qualitativos, tendo como objetivo melhorar a qualidade de uma instituição através de um questionário sobre as suas ações e os seus resultados, identificando problemas e analisando-os em seu contexto. Nesse sentido, ela serve para interpretar, mudar e melhorar e não para normatizar ou prescrever e, muito menos, para aplicar punições, primando-se pelo respeito à autonomia universitária. Estruturada a partir da auto-avaliação, a avaliação institucional utiliza-se da avaliação externa, valoriza o contexto da instituição de ensino superior - IES e o seu projeto institucional, bem como o caráter histórico da avaliação, sua independência, seu rigor metodológico e a concisão dos relatórios gerados, além de respeitar a ética, a participação de pares e de todos os setores da instituição avaliada.

Tem como propósito recomendar ações de melhoria das IES e, ainda, gerar relatórios para serem usados, especialmente, na acreditação das instituições de ensino superior particulares. Nesse sentido, a avaliação externa contempla: **(a)** a análise do relatório de AI para constatação da articulação entre os objetivos e a missão da IES, e o seu projeto institucional; **(b)** o estudo da capacidade da instituição para cumprir os objetivos propostos; e **(c)** a identificação de pontos fortes e fracos nos setores pedagógicos, e nos de gestão da instituição.

A avaliação das instituições de ensino superior, com ênfase na avaliação para a melhoria, se realiza em duas fases - a auto-avaliação e a avaliação externa -, e este duplo processo contém sete etapas:

1. Assinatura do acordo-compromisso entre a instituição e a CONEAU.
2. Estudo do relatório da AI pela Comissão Externa e preparação da visita.
3. Vista dos pares (Comissão Externa), com realização de entrevistas e preenchimento de instrumentos.
4. Preparação do relatório da Comissão Externa para entrega à CONEAU/desenvolvimento das atividades do Comitê de Pares Avaliadores.
5. Apresentação ao reitor, para considerações, do relatório da Comissão Externa após exame pela CONEAU.
6. Plenária na CONEAU para debate sobre as considerações do reitor da IES e definição sobre Relatório Final - recomendações.
7. Aprovação do informe final (solicitação de reconhecimento, no caso de IES privadas), publicação e difusão do mesmo com os comentários do Reitor. Apesar deste documento não promover *rankings* ou punições, em momento posterior à avaliação, ele é um dos elementos utilizados no processo de acreditação das IES do setor privado.

3.2.2- BRASIL - O SINAES é acompanhado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES-, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, que tem como função estabelecer os parâmetros gerais e as diretrizes para a operacionalização do sistema de avaliação no país. Sua operacionalização está sob a responsabilidade do Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. O SINAES articula processos internos e externos, podendo ser entendido como um processo articulado de avaliação e credenciamento, coordenado e supervisionado por distintos organismos governamentais; tem como base a avaliação institucional, que compreende a avaliação externa avaliação interna, principalmente, com o seu componente central e obrigatório, que é a auto-avaliação; engloba os processos de regulação e supervisão da educação superior, o credenciamento institucional e a autorização, e o reconhecimento de cursos de graduação, incluindo o processo de auto-avaliação, a posterior avaliação externa, e a certificação.

Seus princípios orientadores são:

1. *Responsabilidade social*, em que todas as instituições são responsáveis pela qualidade e quantidade de suas atividades e produtos educativos em função das necessidades e dos valores públicos.
2. *Reconhecimento da diversidade* do sistema e *respeito à identidade* institucional.
3. *Globalidade*, significando que: ao *Estado* cabe a prática processos avaliativos que ofereçam uma visão global do sistema, com vistas ao estabelecimento de políticas de regulação e melhoramento; às *instituições* cabe o desenvolvimento de processos globais de avaliação de todas as dimensões e estruturas institucionais, combinando ações internas com externas, e contando com a participação efetiva dos distintos atores.
4. *Continuidade*, ou seja, criação de uma cultura de avaliação e de espaços públicos de reflexão e debates.

Compondo o SINAES, para a avaliação individual foi instituído o ENADE, organizado pelo Inep, por meio da sua Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior. Esse é realizado através de um exame nacional que pretende medir: **(a)** conteúdos programáticos previstos para o curso; **(b)** habilidades para a aprendizagem permanente; **(c)** competências para a compreensão da realidade brasileira e do mundo, além da própria profissão; e **(d)** o perfil do estudante. Construído com base no perfil profissional, nas competências e nos conteúdos definidos nas diretrizes curriculares nacionais para cada curso superior, o ENADE se realiza a cada três anos para o conjunto dos cursos superiores de cada uma das diferentes áreas do conhecimento. Constituído-se de uma prova e um questionário socioeconômico, a avaliação do desempenho do estudante, conforme afirmam Polidori et ali (2006), tem um importante papel, tanto no processo de avaliação institucional, ao fornecer subsídios para que as instituições alimentem a dinâmica da auto-avaliação, quanto na formulação de políticas para o sistema de educação superior do país.

3.2.3 - Uruguai³⁵ - Mesmo sem contar com um sistema próprio de avaliação e acreditação, vale ressaltar as iniciativas específicas dos três subsistemas existentes no país:

³⁵ - Todas as informações contidas neste sub -tópico foram extraídas de Martínez Larrechéa (2003).

1. A UR, por ser ente autônomo, assim como a ANEP, criou uma Comissão de Avaliação Institucional e publicou dois documentos orientadores: **(a)** "Delineamentos para a Avaliação Institucional", que supõe uma primeira fase de auto-estudo que gera um informe de auto-avaliação; **(b)** "Pautas para a Elaboração de Informes de Auto-avaliação". Além disso, desenvolveu no período de 1997-98 um processo de avaliação da Área Tecnológica (Faculdades de Arquitetura, Engenharia e Química).
2. A UR, também, tem realizado a avaliação externa de seu Plano Estratégico e desenvolveu a avaliação institucional da Faculdade de Agronomia.
3. *O setor terciário público* não autônomo, coordenado pela Direção de Educação do MEC, em 2002, se orienta por esquemas metodológicos diversos e plurais, de consistência para garantir o resultado final. O setor delinea os seus próprios modelos de avaliação, mesmo tendo como suas fontes imediatas os delineamentos da UR e os critérios, padrões e indicadores elaborados pela Comissão Consultiva de Engenharia, enquanto referência do mecanismo experimental do Setor Educativo do Mercosul - SEM.
4. *O setor universitário privado* realizou em Agosto/ 2002, o "Seminário de padrões de Qualidade para Instituições de Educação Superior", na sede da Universidade Católica do Uruguai e se orienta por um modelo calcado nas experiências, critérios e dimensões presentes nos modelos do Conselho Nacional de Acreditação, da Colômbia e do Conselho Superior de Educação do Chile. Assim, o processo de avaliação consta de uma fase de auto-avaliação, outra de contrastes externos, e uma de análise das recomendações e definições de ações de melhoria. A Direção de Educação do MEC opera como uma instância fundamental de apoio e suporte para o Conselho Consultivo de Educação Terciária Privada.

Tanto o modelo da UR, como os da coordenação de instituições terciárias públicas, ou os do modelo emergente autoregulatório das universidades privadas, necessariamente, a auto-avaliação precede a avaliação externa e têm como resultado imediato um informe de auto-avaliação, com forte influência nas experiências do CONEAU (Argentina) e do CNAP(Chile).

Ainda que a legislação do Uruguai tenha estabelecido o funcionamento da Comissão Coordenadora da Educação, presidida pelo MEC, ela carece de potencialidades resolutivas e só pode formular recomendações.

A breve caracterização delineada, acerca dos processos e procedimentos utilizados na avaliação da educação superior por Argentina, Brasil e Uruguai, dente outros aspectos, indica que:

- A. Na Argentina há uma distinção importante estabelecida pela CONEAU entre a avaliação institucional e a acreditação, visto que a avaliação se propõe a melhorar a qualidade ao
-

passo que a acreditação busca assegurar níveis de qualidade segundo padrões predefinidos.

- B. As linhas e diretrizes emanadas dos organismos nacionais de avaliação e acreditação se constituem eixos estruturantes das instituições para os seus processos de auto-avaliação, direcionados para a melhoria da qualidade, com ou sem acreditação.
- C. Os processos de avaliação e acreditação praticados na região têm procedimentos e características gerais semelhantes, sendo que em todos eles a auto-avaliação é considerada básica e fundamental na acreditação e, portanto, estratégica para a melhoria acadêmica e institucional.
- D. Uma característica comum entre os modelos de avaliação da educação superior nestes países é a adoção de pares acadêmicos e de comissões de avaliadores nos processos de avaliação externa, sendo que, em muitos casos, também é requerida a participação de profissionais de áreas afins e representantes da sociedade.
- E. Dentre os três países considerados, somente no Brasil o processo de avaliação da educação superior é obrigatório para todas as instituições desse nível de ensino vinculadas ao Sistema Federal da Educação Superior, considerando-se os respectivos mecanismos de regulação.

Em linhas gerais, no que se refere às bases e fundamentos da avaliação externa, os três países revelam uma concepção de avaliação institucional que, dentre outros, tem por referência básica:

- A. Contextualização.
- B. Avaliação global.
- C. Participação de diferentes setores e segmentos das instituições de ensino. Princípios que têm relação direta com o debate e posicionamento de teóricos que defendem uma avaliação dissociada da coerção, que privilegie processos de negociação de sentidos e de ações em que, além da racionalidade técnica, das informações fidedignas e completas, predomine a aceitação do processo, o interesse comunitário, o acordo conjunto para participação dos diversos atores institucionais (HOUSE *apud* DIAS SOBRINHO, 2003, p. 127-128).

Os órgãos responsáveis pela coordenação da política de avaliação da educação superior, em todos os países analisados:

- A. Atuam de forma cooperativa com as respectivas instituições de ensino superior, adotando o princípio da avaliação formativa.
- B. A avaliação externa visa, não só produzir relatórios ou pareceres que destacam aspectos positivos ou negativos, mas, recomendações técnicas, que são debatidas com a comunidade acadêmica ou, no mínimo, com o reitor da IES. Prática que, provavelmente, na operacionalização do processo avaliativo, agregue novos valores para a cooperação entre os órgãos responsáveis pela avaliação e as instituições avaliadas, contribuindo para que todo esse processo tenha o seu início marcado pela auto-avaliação.

Concebida como um momento primordial de reflexão sobre o papel e os objetivos, bem como sobre o papel da educação superior junto à sociedade, as propostas de avaliação e acreditação desse nível de ensino, na Argentina, Brasil e Uruguai, pressupõem o respeito às peculiaridades institucionais, históricas e contextuais das IES, contemplado por intermédio da

- A. Auto-avaliação, não só enquanto base e fundamento da avaliação externa, mas, sobretudo, como estratégia para melhoria acadêmica e institucional.
- B. Própria avaliação externa, que propicia a interlocução com a Comissão Externa, o aprofundamento da reflexão das instituições de ensino superior sobre suas atividades, missão e compromisso social.

4 - Considerações finais

A despeito das questões técnico-metodológicas e políticas que possam suscitar, bem como das barreiras iniciais da sua implementação, que por certo existiram e/ou existem, acredita-se que os modelos e mecanismos de avaliação e monitoramento da educação superior têm proporcionado avanços significativos em relação à cultura da avaliação na educação superior, nos países analisados - Argentina, Brasil e Uruguai -, com destaque para os respectivos processos utilizados, o envolvimento dos diversos atores, o amplo debate suscitado acerca dos seus valores sociais e educativos.

No âmbito dos discursos apresentados pelos documentos oficiais destes países, a avaliação do ensino superior se inscreve no processo de promoção da melhoria do desempenho das instituições de ensino superior na região. Acrescente-se que a autoregulação movida pela competição das IES por excelência está longe de ser o componente predominante da avaliação do ensino superior nesses países, no entanto, tende a ganhar visibilidade e a crescer à medida que novos mecanismos de avaliação forem complementados por outros, forem se aperfeiçoando e se consolidando como métodos capazes de, em conjunto, capturar qualidade e relevância, de disseminar essas informações para um público mais amplo, e de atualizar, em bases periódicas, a imagem pública e a reputação dos cursos e das instituições de ensino superior.

Nesse cenário, sem negar a importância dos mecanismos de controle e de regulação externa, bem como das práticas avaliativas orientadas a produtos e resultados comparáveis, é necessário ressaltar que os sistemas de avaliação e acreditação da região devem ser considerados muito mais que simples mecanismos de inspeção e fiscalização. Eles necessitam ser valorizados enquanto processos de comunicação e de construção de relações, de movimentos dos diversos espaços

societários, produtores de arranjos e práticas democráticas inovadoras, que possibilitem a melhoria da qualidade do ensino superior e o seu conseqüente reconhecimento público.

Todavia, assumindo-se a concepção de que o papel do estado em relação à educação ultrapassa a simples avaliação e controle das instituições (função de regulação), entende-se que seja necessária a formulação e a implantação efetiva de políticas públicas relativas a esse nível de ensino, e que, também, estas estejam inscritas na agenda dos processos de avaliação da educação superior, para que ela assuma o papel formativo de gerar debates internos e externos sobre os rumos das instituições de ensino superior, face aos complexos e diferenciados desafios políticos, sociais e acadêmicos presentes, não só, em cada um dos países analisados, mas, também, na América Latina, de uma forma geral.

Para tanto, o fortalecimento dos processos de avaliação e acreditação da educação superior para promover a sua qualidade, com aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições desse nível de ensino, requer estratégias de alianças e cooperação mútua com vistas a contemplar ações convergentes para o alcance de objetivos comuns, ou seja, “[...] una alianza entre agencias de evaluación y acreditación, consejos de rectores universitarios, autoridades nacionales de educación y organismos internacionales, tanto en América Latina como en Europa” (MORA e FERNÁNDEZ LAMARRA, 2005, p.111).

REFERÊNCIAS

- ✓ DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação - Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ✓ DIAS SOBRINHO, José. *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.
- ✓ BERNSTEIN, Basil. *Poder, educación y consciencia*. Sociología de la transmisión. Barcelona: El Roure, 1990.
- ✓ FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. *Educación Superior y Calidad en América Latina Y Argentina* [Los Procesos de Evaluación y Acreditación]; Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2007.
- ✓ FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. Hacia la Convergencia de los Sistemas de Educación Superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*; N°. 35; Maio/agosto/2004. Disponível em < <http://rioei.org.rie3502.htm>>; Consultado em 09/08/2008.
- ✓ FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto, MOLLIS, Marcela, RUBIO, Sofía Dono. La Educación Comparada en América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica; *Revista Española de Educación Comparada*; N°.11, p.161-188; Madrid; 2005.
- ✓ GARCIA GUADILLA, Carmen . Balance de la década de los “90” y reflexiones sobre las nuevas furezas de cambio em la educación superior. Disponível em < <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mollis/gguadilla.pdf> >; Consultado em 10/08/2008.

- ✓ KRAWCZYK, Nora Rut e VIEIRA, Vera Lúcia. Estudos comparados nas análises sobre política educacional da América Latina, In: KRAWCZYK, Nora Rut; WANDERLEY, Luiz Eduardo (org.). *América Latina - Estado e reformas numa perspectiva comparada*. São Paulo: Cortez, 2003 .
- ✓ LARRECHEA, Enrique Martínez. A Educação Superior de Uruguay en Transición: Inercias y Horizontes de Cambio - Informe Nacional de Uruguay para IESALC/ UNESCO - Borrador Final; IESALC/Ministerio de Educación y Cultura Montevideo/ 2003. Disponível em <<http://www.tpp-uerj.net/olped/documentos/pesquisas/0036.pdf>> Consultado em 28/ 08/2008.
- ✓ LARRECHEA, Enrique Martínez. En búsqueda de la calidad de la educación superior: enfoques académicos de la evaluación institucional en América Latina; *Revista de la Dirección de Educación* (Montevideo); N° 9, p.151-175; Montevideo, 2000.
- ✓ MORA, José-Ginés; FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (Coord.). *Educación Superior Convergenca entre América Latina y Europa* [Processos de Avaliação y Acreditación de la Calidad]; Caseros: Universidad Nacional de Tres Febrero, 2005.
- ✓ POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREYRO, CLadys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas*; Vol. 14; N° 53; Rio de Janeiro; Outubro/Dezembro/2006 ; Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362006000400002&script=sci_arttext>; Consultado em 02/08/2008.
- ✓ RIACES(Rede Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. *Glosario*. Disponible em <[http:// www.riaces.net/glosario.html](http://www.riaces.net/glosario.html)> ; Consultado m 08/08/2008.
- ✓ RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O Sinaes como Sistema. *Revista Brasileira de Pós-graduação*; Vol. 3; N. 6, p.193-213, Brasília, Dez/2006.
- ✓ VILLANUEVA, Ernesto. La acreditación en América Latina: el caso de Argentina en la RIACES y en el MERCOSUL. *Revista Iberoamericana de Educación*; N° 35; Maio/agosto/2004. Disponible em < <http://rioei.org.rie3502.htm>>; Consultado em 09/08/2008
- ✓ WEISS, Carol. Pesquisa avaliativa e contexto político, In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUZA, Clarilza Prado de (org.); *Avaliação de programas educacionais - Vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982.

LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y ARGENTINA

Leticia Varela Salas

Resumen

Las últimas dos décadas han sido testigos de cambios importantes en materia de educación superior, dentro de los cuales cabe destacar que la demanda de educación superior ha aumentado y como consecuencia directa se ha incrementado el número de instituciones de educación superior, sobre todo las privadas. Por lo tanto se requiere sentar las bases para llevar a cabo importantes reformas políticas en materia de educación superior cuyo objetivo es mejorar la calidad, dando un papel destacado a la acreditación. En este ensayo el objetivo es presentar las experiencias y prácticas de la evaluación y acreditación en Argentina y México, comparando dichos procesos con la intención de retomar las buenas prácticas que se llevan a cabo en ese país que pudieran ser de utilidad para fomentar la movilidad estudiantil. ¿Cuáles son las diferencias relevantes que impactan favorablemente el funcionamiento del sistema de evaluación y acreditación en la movilidad de estudiantes?

Para realizar este trabajo se describen los sistemas educativos de cada país destacando sus semejanzas y diferencias. En una segunda parte se detalla el proceso de evaluación y acreditación que se efectúa tanto en Argentina como México. De la comparación entre ambos sistemas de evaluación trataremos de emitir algunas conclusiones que nos den respuesta al cuestionamiento inicial y al objetivo del presente trabajo

Palabras clave: Sistema educativo, evaluación, acreditación, movilidad estudiantil, educación superior

Introducción

Las últimas dos décadas han sido testigos de cambios importantes en materia de educación superior. El papel del Estado se ha reducido, mientras que el mercado ha crecido en importancia. En este contexto marcado por el cambio de funciones, la demanda de educación superior ha seguido aumentando. Pasó de 13 millones de estudiantes en 1960 a acerca de 115 millones en el año 2004 (Sanyal y Martín 2005).

Podríamos decir que el aumento de la demanda de educación superior es una causa directa del crecimiento del número de instituciones de educación superior. Por ejemplo, en América del Sur había 164 instituciones en 1960, de las que el 31 por ciento eran privadas. En el periodo de 2000-2003, la cifra se elevó hasta 7.514, de las que el 65 por ciento eran privadas, cifra que aumentó un 50 por ciento en una década (García-Guadilla 2005).

Los cambios descritos con anterioridad, han provocado una preocupación generalizada en todos los ámbitos por cómo las sociedades pueden garantizar la calidad de la educación superior y han sentado las bases para llevar a cabo importantes reformas políticas en materia de educación superior cuyo objetivo es mejorar la calidad, dando un papel destacado a la acreditación.

La Declaración mundial sobre educación superior para el siglo XXI: visión y acción estableció en el artículo 11 la importancia de la calidad en la educación superior y el desarrollo de mecanismos para que se garantice. A este respecto, parece existir un consenso generalizado de que uno de los métodos más importantes para garantizar la calidad es la acreditación.

La acreditación en la educación superior es una forma de regulación, garantiza que las universidades cumplan una serie de criterios, no sólo como instituciones sino también en sus programas académicos, y entonces las instituciones ofrecen sus resultados a la sociedad. La acreditación está vinculada no sólo al control de calidad sino también a la mejora de la calidad si se usa correctamente. Eso significa que las universidades deben ser capaces de adaptar todos sus servicios a las nuevas demandas, a la vez que mantienen su compromiso social, lo cual plantea la cuestión de qué tipo de acreditación deberían solicitar las instituciones.

A partir del trabajo preliminar realizado encontramos que las acreditaciones tienen significados y usos distintos según la región del mundo que consideremos. En conjunto, éstos son los motivos que han llevado a elegir la acreditación como tema de este trabajo, comparando el sistema educativo de Argentina con el de México.

El objetivo es presentar las experiencias y prácticas de la evaluación y acreditación en Argentina y México, comparando dichos procesos con la intención de retomar las buenas prácticas que se llevan a cabo en ese país que pudieran ser de utilidad para fomentar la movilidad estudiantil.

¿Cuáles son las diferencias relevantes que impactan favorablemente el funcionamiento del sistema de evaluación y acreditación en la movilidad de estudiantes?

El método utilizado implicó definir el ámbito del objeto de estudio, el contexto homogéneo o heterogéneo, el tiempo o periodo de la comparación sincrónico o asincrónica y el espacio nacional e internacional (Nohlen y Colver, 2003).

Para realizar este trabajo se describen los sistemas educativos de cada país destacando sus semejanzas y diferencias. En una segunda parte se detalla el proceso de evaluación y acreditación que se efectúa tanto en Argentina como México.

De la comparación entre ambos sistemas de evaluación trataremos de emitir algunas conclusiones que nos den respuesta al cuestionamiento inicial y al objetivo del presente trabajo.

I. Descripción de los sistemas de educación de Argentina y México

1.1. Organización general del sistema de educación de Argentina

La estructura del sistema educativo está integrado por la educación inicial constituida por el Jardín de Infantes para niños/as de tres a cinco años de edad, siendo obligatorio el último año. Las Provincias y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, establecerán cuando sea necesario, servicios de jardín maternal para niños/as menores de tres años.

La educación General Básica (EGB) Obligatoria, de nueve años de duración a partir de los seis años de edad, entendida como unidad pedagógica integral y organizada en ciclos: 1,2 y 3.

Educación Polimodal después del cumplimiento de la Educación General Básica, impartida por instituciones específicas de 3 años como mínimo.

Una vez cumplida la educación polimodal el estudiante podrá continuar con la Educación Superior Profesional y académica de grado en las instituciones universitarias y no universitarias (estatales o privadas), cuya duración será determinada por éstas según corresponda. Para acceder al posgrado el postulante deberá contar con título universitario de grado o de nivel superior no universitario de cuatro años de duración como mínimo.

El Sistema Educativo comprende también otros regímenes especiales que tienen como finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica y que exijan ofertas específicas diferenciadas en función de las particularidades o necesidades del educando y del medio: Educación Especial, Educación de Adultos, Educación Artística, Educación No Formal.

La educación a este nivel se imparte en Instituciones universitarias (Universidades e Institutos Universitarios); Institutos terciarios (de formación docente y de formación técnico-profesional); Colegios universitarios; Otras instituciones de educación superior: Autónomas, Empresariales, Técnicas, Militares, policiales, y Religiosas.

1.2. Organización general del sistema de educación de México

La estructura del sistema educativo esta integrada por la educación básica constituida por preescolar para niños de 3 a 6 años de edad; Primaria para niños de 6 a 12 años de edad. Secundaria para adolescentes de 12 a 15 años de edad. Los tres niveles son obligatorios.

La Educación Media tiene de dos a tres años de duración, desde los 15 años de edad hasta los 18. Comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes.

La Educación Superior se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está compuesto por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Además comprende la formación de los profesores mediante la educación normal en todos sus niveles y especialidades.

La estructura de los estudios superiores: Técnico Superior Universitario, licenciatura, especialización, maestría y doctorado. La educación a este nivel es impartida en el régimen público por universidades (Públicas Estatales, Politécnicas, Tecnológicas, Interculturales, Indígenas y Federales); institutos (Tecnológicos, Tecnológicos Agropecuarios, Centro de Enseñanza Técnica Industrial, Tecnológicos del Mar, Tecnológicos Descentralizados y Politécnico Nacional); normales (Centro de Actualización del Magisterio, Escuelas, Universidades Normales y Universidad Pedagógica Nacional); otras instituciones de educación superior (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)) e Instituciones de Educación Superior en Entidades Federativas.

Por último cabe hacer mención que de acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades (educación para adultos, educación especial).

Una vez realizada la comparación entre los sistemas de educación de México y Argentina, se observa que ambos sistemas educativos son muy similares, salvo en la edad en la que se inicia la obligatoriedad de la educación básica, en tanto que en Argentina es a partir de los seis años de

edad y en el caso de México es a los cinco años de edad. Además del nombre del nivel medio denominado en Argentina Polimodal y en México simplemente educación media.

II. Descripción del proceso de evaluación y acreditación de la educación superior en Argentina y México.

2.1. Origen del proceso de evaluación y acreditación en Argentina.

En la primera mitad de los años 90 se creó por ley gubernamental el sistema de acreditación en Argentina, y en los pocos años que llevan funcionando muestran importantes experiencias y realizaciones. El sistema ha madurado en lo conceptual y metodológico, ampliando sus estrategias a campos diversos de la educación superior, mejorando el diseño y la aplicación de instrumentos para las diferentes etapas del proceso, promoviendo la cultura de la autoevaluación en las instituciones de educación superior que participan del sistema. Este es uno de sus principales logros.

En 1995 la Ley 24.521 de Educación Superior de Argentina, organizó el sistema de acreditación (Art. 44, 45, y 46) dirigido a las carreras de riesgo público³⁶ y a los programas de especialización, maestrías y doctorados.

La acreditación por el hecho de ser obligatoria, busca dar garantía a la sociedad de que las carreras y los programas de posgrado acreditados, cumplen con estándares básicos de calidad.

Para orientar el proceso, la ley creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), integrada por doce miembros de reconocido prestigio académico, designados para un periodo de cuatro años por el poder ejecutivo, a propuesta del Consejo Interuniversitario Nacional de Educación, Cámaras del Congreso de la Nación y Ministerio de Educación y Cultura. Comenzó a funcionar en 1996 como organismo autónomo descentralizado, en jurisdicción del Ministerio de Educación y Cultura encargado de promover y coordinar la acreditación, para lo cual se apoya en comisiones asesoras y comités de pares evaluadores conformados por destacados académicos. Además la comisión cuenta con un equipo técnico de trabajo.

La comisión tiene como objetivos y funciones:

- Coordinar y realizar las evaluaciones externas de las universidades, que deberán realizarse cada seis años como complemento de las autoevaluaciones que realicen las instituciones.
- Acreditar las carreras de grado de las profesiones regularizadas por el Estado, es decir, aquellas cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes. Los estándares contra los cuales se realizan las acreditaciones son fijados en

³⁶ El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología determina en acuerdo con el Consejo de Universidades la nómina de títulos cuyo ejercicio profesional pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes. Arts.40-43 de la Ley de Educación Superior en el punto 2.4

el Consejo de Universidades, organismo que en el ámbito del Ministerio de Educación reúne a las universidades estatales y privadas.

- Acreditar las carreras de posgrado, esto es, las Especialidades, Maestrías y Doctorados, conforme los estándares fijados de igual modo que el descrito en el punto anterior.
- Pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el Ministerio de Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional o el reconocimiento de una provincial (Marquís y Toribio, 2006).

El sistema de acreditación desarrolla sus objetivos a partir de políticas definidas de manera general en las leyes de creación y en políticas específicas establecidas por determinados organismos. Definen los criterios de calidad en ocasiones con la colaboración de comités técnicos o validados por las comunidades académicas nacionales.

En Argentina han sido establecidas por el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades.

Los procesos de acreditación tienen tres etapas:

- La autoevaluación³⁷ que realiza la institución que ingresa al sistema siguiendo las orientaciones definidas por el organismo de acreditación.
- La evaluación externa que realiza los equipos de pares evaluadores.
- La evaluación final a cargo del ente que conduce la acreditación.

En Argentina existe un programa de apoyo a la autoevaluación institucional, bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación y de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Los informes de evaluación externa se presentan al organismo de acreditación y se envían a las instituciones de educación superior para sus comentarios, y en el caso de la CONEAU, el informe es también del conocimiento público.

La evaluación final de posgrados se realiza por el Consejo Nacional de Universidades.

El sistema de acreditación es de origen gubernamental y los costos de operación de los procesos de acreditación son elevados, además del funcionamiento de los organismos y la socialización de los sistemas, están los requerimientos financieros para adelantar la autoevaluación y practicar las visitas de evaluación externa que requieren la movilización de los equipos y pares evaluadores.

³⁷ **Artículo 44.** Las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento. Las autoevaluaciones se complementarán con evaluaciones externas, que se harán como mínimo cada seis (6) años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Abarcará las funciones de docencia, investigación y extensión, y en el caso de las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional. Las evaluaciones externas estarán a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o de entidades privadas constituidas con ese fin, conforme se prevé en el artículo 45, en ambos casos con la participación de pares académicos de reconocida competencia. Las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surjan de las evaluaciones tendrán carácter público (Portal CONEAU).

En la autoevaluación y los planes de mejoramiento los costos son asumidos por la institución de educación superior, el resto de compromisos y actividades es responsabilidad del gobierno. Para estos procesos existen recursos de crédito internacional.

2.2. Origen del proceso de evaluación y acreditación en México.

La evaluación de la educación superior se institucionalizó en México con el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 del Gobierno Federal. Su objetivo es impulsar la calidad de los programas educativos y los servicios que ofrecen las IES mediante la evaluación interna y externa permanente de las mismas.

La acreditación de programas académicos, como un medio para reconocer y asegurar la calidad de la educación superior, tiene su antecedente inmediato en los procesos de evaluación que adquirieron importancia creciente en el mundo a partir de la década de los años ochenta. Ello se ha manifestado en las políticas y programas que han emprendido los gobiernos, apoyados por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), entre otras.

En México se empezó a trabajar en torno a este tema cuando la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) decidió crear en 1989 la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) quién a su vez diseñó las estrategias para la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior cuyas líneas de acción la constituyen la autoevaluación, la evaluación interinstitucional de los programas académicos y de las funciones de la institución mediante la intervención de pares académicos, así como la evaluación de los sistemas y subsistemas de educación superior.

El CONPES creó en 1991 los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) conformados por nueve comités (Arquitectura Diseño y Urbanismo; Ciencias Naturales y Exactas; Ciencias Agropecuarias; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Administrativas; Artes, Educación y Humanidades; Ingeniería y Tecnología; Difusión, Vinculación, y Extensión de la Cultura y Administración y Gestión Institucional). En 2002, se consolidó la integración de la evaluación diagnóstica como una función específica de los CIEES en el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación.

A finales de 2000 fue instituido formalmente el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES) instancia encargada de conferir el reconocimiento formal a entidades privadas que pretenden otorgar acreditación a programas académicos y de dar garantía de legitimidad a los procesos de evaluación y acreditación que estos realicen. El proceso de acreditación es de carácter voluntario, se refiere, tanto a la calidad, como a estándares básicos y se dirige a programas de posgrado, especializaciones, maestrías y doctorados. Esta instancia es reconocida por el Gobierno Federal a través de la SEP para otorgarles reconocimientos a los organismos interesados en acreditar programas académicos ofrecidos por instituciones de educación superior públicas o privadas (Portal COPAES).

Tiene como funciones evaluar y otorgar, si es el caso, el reconocimiento a organismos acreditadores por áreas del conocimiento, garantizar los procesos de acreditación de los

programas académicos que realicen estos organismos, supervisar el desarrollo de la acreditación para lograr el objetivo de reconocer la calidad de los programas y propiciar su mejoramiento.

El COPAES está integrado por personas, públicas o privadas, de nacionalidad mexicana. Algunos de los asociados son: la Secretaría de Educación Pública (SEP); la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A. C. (ANUIES); la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A. C. (FIMPES); la Federación de Colegio y Asociaciones de Médicos Veterinarios Zootecnistas de México, A. C; y el Colegio de Ingenieros Civiles de México, A. C, entre otras academias, institutos y colegios profesionales. Los órganos de gobierno de la Asociación son: La Asamblea General, órgano supremo de gobierno, compuesta por un representante de cada uno de los asociados. La Dirección General, representante legal de la Asociación, encargada de cumplir y hacer cumplir la normativa del COPAES y la coordinación de los trabajos técnicos, académicos y administrativos del mismo.

El sistema de acreditación desarrolla sus objetivos a partir de políticas definidas de manera general en las leyes de creación y en políticas específicas establecidas por determinados organismos. Definen los criterios de calidad en ocasiones con la colaboración de comités técnicos o validados por las comunidades académicas nacionales.

Debe considerarse: personal académico adscrito al programa académico, currículum, métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje, servicios institucionales para el aprendizaje de los estudiantes, alumnos, infraestructura y equipamiento de apoyo al desarrollo del programa, líneas y actividades de investigación en su caso, para la impartición del programa, vinculación, normativa institucional que regule la operación del programa, conducción académica-administrativa, Proceso de planeación y evaluación, gestión administrativa y financiamiento (Aréchiga, 2005).

Tres etapas que caracterizan el proceso de acreditación en casi todos los sistemas:

- La autoevaluación que realiza la institución que ingresa al sistema siguiendo las orientaciones definidas por el organismo de acreditación.
- La evaluación externa que realizan los equipos de pares evaluadores.
- La evaluación final a cargo del ente que conduce la acreditación.

El reconocimiento público que se otorga a un programa o institución acreditada, representa un estímulo que trae una serie de ventajas.

En México se han establecido políticas especiales de estímulo de acreditación, se conceden apoyos financieros para instituciones públicas y autonomía de gestión de instituciones privadas.

En México el sistema de acreditación no tiene su origen en la legislación, por lo que carece de obligatoriedad; la evaluación externa se financia con recursos de las propias instituciones de educación superior.

2.3. Comparación del proceso de evaluación y acreditación en México y Argentina.

De los párrafos anteriores se desprende que el proceso de evaluación y acreditación surge en Argentina en 1995 creándose por ley gubernamental (Ley 24.521 de Educación Superior) el sistema de acreditación y en México quien impulsa este proceso es la Coordinación Nacional para

la Planeación de la Educación Superior (CONPES), cabe hacer mención que no tiene carácter de obligatoriedad en tanto que no surge por decreto.

La actividad de evaluación y acreditación en Argentina se realizan a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), mientras que en México la realizan el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la educación Superior (CIEES). Su objetivo es elevar la calidad de la educación superior.

Las funciones de los organismos evaluadores, en Argentina y México realizan la evaluación institucional mediante ejercicios de autoevaluación al interior de las IES y se evalúan y acreditan los programas educativos de licenciatura y posgrado. Sin embargo en Argentina se evalúan con carácter de obligatoriedad los programas educativos de grado de riesgo público, y además la viabilidad de aquellos proyectos institucionales que se requiere para que el Ministerio de educación autorice la puesta en marcha de nuevas instituciones universitarias tanto públicas como privadas.

Los lineamientos de acreditación en Argentina son aprobados por el Ministerio de educación en acuerdo con el Consejo de Universidades. En México son elaborados por cada comité evaluador por área de conocimiento; una de las desventajas de este proceso es que no se observa congruencia entre los instrumentos de evaluación al interior de los mismos organismos. Lo anterior no sucede en Argentina ya que la CONEAU da la pauta de los lineamientos.

En ambos países se emiten recomendaciones con el fin de mejorar la calidad de los programas educativos.

En síntesis las diferencias entre el proceso de evaluación y acreditación en Argentina y México son el año de origen y la naturaleza del organismo que la promueve. En Argentina surge por ley y su actividad esta regida por decretos que ha sido expedido a lo largo de su existencia. En México como parte de un programa del gobierno federal (Modernización Educativa 1989-1994).

En cuanto a la semejanza es que ambos buscan elevar la calidad de los programas académicos.

Conclusión

A través de la comparación efectuada entre los sistemas educativos de México y Argentina se puede apreciar que son similares en la estructura o en la integración de los niveles.

Con respecto al nivel superior también existe similitud, en él se cursa la licenciatura, especialidades, maestría y doctorado.

Al comparar el sistema de evaluación y acreditación las principales diferencias encontradas son la forma en que surge la evaluación en ambos países, así como el carácter obligatorio del sistema de Argentina en virtud de que este emana de la ley mientras que el sistema mexicano carece de esa obligatoriedad. Por tanto el sistema de Argentina tiene mayor posibilidad de asegurar la calidad de los Programas Académicos; el hecho de que la evaluación emane de un solo organismo ayuda a que los criterios que se aplican sean más homogéneos y por tanto la confianza que en ellos se deposita es mayor. Permitiendo que en otros países los programas académicos tengan mayor

grado de confiabilidad de tal manera que puedan participar en los programas de movilidad estudiantil.

Uno de los requisitos para que se dé la movilidad es la existencia de una metodología común de evaluación de la calidad, que le da la confianza y transparencia requerida. Cumpliendo así con uno de los principios del intercambio de estudiantes: “el conocimiento mutuo entre las instituciones docentes y la viabilidad en la calidad de la enseñanza impartida constituyen el punto de partida para la movilidad de estudiantes” (Jaén, 2004).

Referencias

Aréchiga U. H. Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México. Documento para IESALC-UNESCO. Consultado el 6 de marzo de 2008 en:

<http://www.minedu.gob.pe/dcu/files/acredit/AcreditaEvalMexico.doc>

CINDA. (2006). *Informe sobre la educación superior en Iberoamérica, 2006 Capítulo sobre la Argentina*. Consultado el 20 de abril de 2008 en:

<http://www.cinda.cl/pdf/INFORME%20ARGENTINA.pdf>

CINDA. (2006). *Proyecto informe la educación superior en Iberoamérica 2006: México*. Consultado el 20 de abril de 2008 en: <http://www.cinda.cl/pdf/INFORME%20MEXICO.pdf>

CONEAU (1997) *Lineamientos para la evaluación institucional*. Consultado el 5 de marzo de 2008 en: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/482.pdf>

COPAES. (s/f). *Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior*. Consultado el 23 de marzo de 2008 en:

http://www.cunorte.udg.mx/ciees/marco_gralacred.pdf

García-Guadilla, C. en Joaquim Tres Dir. *Educación superior en el mundo 2007. Acreditación para garantizar la calidad: ¿Qué está en juego?* Consultado el 5 de abril de 2008 en:

<http://web.guni2005.upc.es/news/detail.php?chlang=es&id=153>

Jaén, G. M. y Madarro, R. A. (2004). *Movilidad de estudiantes universitarios en Iberoamérica: instrumentos para el reconocimiento de los estudios*. Revista Iberoamericana de educación (35). Consultada el 20 de abril de 2008 en:

<http://www.rieoei.org/rie35a07.pdf>

Lamarra, N.F. La evaluación y la acreditación de la calidad en la Educación Superior en América Latina. Situación actual, experiencias y desafíos. Consultado el 1 de marzo de 2008 en: <http://www.iesalc.unesco.org/ve/pruebaobservatorio/documentos%20pdf/seminario%20A1ndez%20-%20no%20presentacion.pdf>

Ley nacional de educación superior Nro. 24.521

Sancionada: 20 de julio de 1995 Promulgada: 7 de agosto de 1995 (Decreto 268/95)

Publicada: 10 de agosto de 1995 (Boletín Oficial Nro. 28.204). Consultada el 27 de febrero en:

<http://www.coneau.gov.ar/archivos/447.pdf>

Luca O.B. De, Fernández M. y Montero S. M. (2005). *Acreditación de la calidad de la educación superior: los casos de Argentina, Chile y México*. Consultado el 30 de marzo en: <http://www.saece.org.ar/docs/congreso1/Deluca.doc>

Nohlen y Colver (2003). *Método comparativo*. Consultado el 2 de marzo de 2008 en: http://www.nohlen.uni-hd.de/es/doc/diccionario_metodo-comparativo.pdf

Marquís C. y Toribui D. (2006). *Informe sobre la educación superior en Iberoamérica, 2006: Capítulo sobre la Argentina*. Consultado el 20 de abril de 2008 en:

<http://www.cinda.cl/pdf/INFORME%20ARGENTINA.pdf>

OEI. (s/f). *Sistemas educativos nacionales: Capítulo 4. Objetivos y estructura del sistema educativo mexicano*. Consultado el 23 de febrero de 2008 en:

<http://www.oei.es/quipu/mexico/mex04.pdf>

OEI. (s/f). Sistemas educativos nacionales: Capítulo 4. Objetivos y estructura del sistema educativo argentino. Consultado el 23 de febrero de 2008 en:

<http://www.oei.es/quipu/argentina/ARG04.PDF>

Portal COPAES. <http://www.copaes.org.mx/publicaciones/publicaciones.htm>

Sanyal, B.C. y Martin, M. en Joaquim Tres Dir. *Educación superior en el mundo 2007. Acreditación para garantizar la calidad: ¿Qué está en juego?* Consultado el 5 de abril de 2008 en:

<http://web.guni2005.upc.es/news/detail.php?chlang=es&id=153>

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ANALISIS COMPARADO MÉXICO-COLOMBIA.

Hugo Molina Montalvo
José Antonio Serna Hinojosa
Rafael Uribe Macedo

Introducción

La evaluación del desempeño docente, se constituye actualmente como una herramienta estratégica generada en respuesta a un proceso de transformación de la educación denominado Reforma Educativa, tanto en México como en otros países de América Latina, la cual se gestó a inicios de los setentas, y se implementa -aunque posiblemente de diversas formas- en los diferentes países, a partir de finales de los ochentas y principios de los noventas, basándose primordialmente en la necesidad cada vez mas imperiosa de los Gobiernos de poder participar en la revisión y control del uso que se les da a los recursos financieros aportados por éste a las Instituciones de Educación Superior (IES).

Objetivo

El objetivo del presente trabajo consiste en realizar un análisis comparativo entre entidades públicas de educación superior (Universidades) con contextos diferentes, de dos países similares de América Latina que apliquen dentro de su modelo educativo una variable similar, como lo es en este caso la Evaluación al Desempeño Académico, por lo que se ha determinado que el método comparativo a utilizar será el de Concordancia, pues se identifica una variable heterogénea en contextos homogéneos, para determinar cuales de éstas son aplicables en el modelo de las IES públicas de México.

La limitante en este caso es el obtener la información equivalente y suficiente para desarrollar el presente trabajo, el cual ha sido integrado exclusivamente a nivel de gabinete, considerando el tiempo establecido para su elaboración, el acceso a información más detallada y el espacio máximo exigido para su presentación, lo que representó una tarea difícil ya que si bien de los países preseleccionados se pudo obtener la información necesaria no fue suficiente respecto a las acciones que están realizando bajo éste mismo contexto, o en las que se aplica una variable similar, a efecto de que se dieran los elementos para poder realizar el análisis comparativo.

Derivado de lo anterior, el país seleccionado fue Colombia, en virtud de compartir características similares (idioma, cultura y sociedad), además de ser el único Estado de América Latina, del que hasta el momento de la recopilación de datos, se pudo obtener información suficiente y enfocada principalmente a la variable seleccionada, permitiendo inclusive el acceso a indicadores socioeconómicos que, independientemente de sus limitantes cuantitativas (Población Total o Producto Interno Bruto), pueden ser comparados de manera equivalente con los correspondientes a México, ya que son más sus convergencias que sus divergencias.

Partiendo de tales aspectos que conforman la parte principal para el desarrollo del presente trabajo, y que se ubican en la similitud de las características socio demográficas, políticas, económicas y culturales de éstos dos países, se procedió a la recopilación de la información respectiva, para estar en posibilidad de confrontarla con el objeto de externar finalmente los comentarios y conclusiones pertinentes.

Economía

Conforme a datos del Banco Mundial, (BM), en 2005 México contó con el ingreso nacional bruto per cápita más alto de Latinoamérica, así como el Ingreso Nacional Bruto más elevado en términos nominales de esta región en el 2006, consolidándose como un país de ingreso medio-alto. En tanto, el Fondo Monetario Internacional, (FMI), reportó que en el mismo año logró ubicarse en el segundo lugar en cuanto al ingreso per cápita en términos nominales después de Chile, y el quinto por paridad de poder adquisitivo a nivel latinoamericano. Además, la economía mexicana, en términos del Producto Interior Bruto, (PIB), fue en 2006 la decimocuarta más grande del mundo en valores nominales y la duodécima en paridad por poder adquisitivo. Se conforma así como el segundo mayor PIB nominal de América Latina, sólo superado por el de Brasil.

El PIB de Colombia para el año de 2005 fue aproximadamente 252 billones de pesos, lo cual equivale aproximadamente a 109 mil millones de dólares. Su distribución por actividad económica fue de 13,9% en agricultura, 30,3% en industria y 55,8% en servicios. Dos de los principales productos colombianos, el café y el petróleo, afrontan un futuro incierto, en tanto que los ingresos provenientes de la producción cafetera se han visto afectados por los bajos precios internacionales, se estima también que la producción de petróleo disminuirá como consecuencia del agotamiento gradual de los principales campos petroleros: Caño Limón y Cusiana. Para el segundo trimestre del año 2007, la economía presentó un crecimiento positivo de un 8,4% superando la meta de un 6%. Tema importante hoy en día es el Tratado de Libre Comercio entre Colombia y Estados Unidos, pendiente de ratificación por parte del Congreso estadounidense y que ha generado posiciones encontradas en el país.

Otras variables de interés general

Variable	México	Colombia
Población total (2005)	103,263,388	41,468,384
Total Hombres	50,249,955	20,336,117
Total Mujeres	53,013,433	21,132,267
Alfabetismo (en porcentaje) 2005	98% 15 a 24 años	95.7% 15 a 24 años
Hombres	98%	95.1%
Mujeres	98%	96.4%
Población Urbana (%)	76.5%	72.7%
Edad promedio	24 años	25.6 años
Tasa de crecimiento 2005-2010	1.1	1.3
Densidad de Población 2005 (hab/km²)	53	39
PIB a precios corrientes 2004 (Millones de pesos)	7,709	281.1

Políticas Públicas Nacionales en materia de Educación Superior (ES)

En México, la Constitución de 1917 establece en su artículo tercero el derecho de recibir educación por parte del Estado. La educación pública, además de ser gratuita y laica, ha tenido como aspiración preparar a las personas para enfrentar la vida en libertad, partiendo del valor cívico de la responsabilidad, y desarrollando a plenitud las facultades humanas.

La política educativa mexicana establecida en el Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012 define que la igualdad de oportunidades educativas, profesionales y de salud son necesarias para que todos sus ciudadanos puedan vivir mejor y participar plenamente en las actividades productivas. Se trata de formar ciudadanos perseverantes, éticos y con capacidades suficientes para integrarse al mercado de trabajo y para participar libre y responsablemente en nuestra democracia mediante el cultivo de valores como la libertad, la justicia y la capacidad de diálogo.

La calidad educativa comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia, tales criterios son útiles para comprobar los avances de un sistema educativo, pero deben verse también a la luz del desarrollo de los alumnos, de los requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno internacional, por lo que para el Gobierno Mexicano actual, una educación de calidad significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo.

Por lo que respecta a Colombia, las políticas educativas establecidas en el Plan de Desarrollo del Gobierno, denominado “La Revolución Educativa”, se encuentran conformadas por tres grandes objetivos que son:

1. Mejorar la eficiencia del sector educativo.
2. Ampliar la cobertura educativa.
3. Mejorar la calidad de la educación.

De éstos tres objetivos, el que tiene relación con la variable objeto del presente trabajo es el tercero, que en el nivel de educación superior, busca, además de mejorar la calidad, generar un

sistema que se auto-regule, autoevalúe, y ponga en funcionamiento permanente los procesos de mejora continua.

Entre las acciones que se considera necesario realizar para el aseguramiento de la calidad y la continuidad a los procesos de mejoramiento se encuentran el de establecer estándares mínimos de calidad que los programas deben cumplir para la obtención del Registro Calificado (Decreto 2566/2003).

Estructuras generales de las IES y políticas de operación.

En el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se define a la educación superior como: “El tipo educativo superior es el que se imparte después del bachillerato o de su equivalente. Comprende la educación normal, la tecnológica y la universitaria e incluye carreras profesionales cortas y estudios encaminados a obtener los grados de licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización”.

Su estructura está conformada básicamente por tres organismos operativos que son las Universidades Públicas, las Universidades Privadas y los Institutos Tecnológicos Regionales.

El Programa Nacional de Educación 2007-2012 establece como objetivos estratégico general el acceder a una educación superior de buena calidad, y como objetivo particular fortalecer a las instituciones públicas de educación superior para que respondan con oportunidad y niveles crecientes de calidad a las demandas del desarrollo del país; dentro de las estrategias establecidas que normarán el desarrollo de las IES Publicas se encuentran las siguientes:

- Impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, de desempeño de los maestros, directivos, supervisores y jefes de sector, y de los procesos de enseñanza y gestión en todo el sistema educativo, ya que se considera a la evaluación como una de las herramientas más poderosas para mejorar la calidad de la educación, de acuerdo a lo observado en otros países que han logrado elevar el desempeño de sus sistemas educativos.
- Reforzar la capacitación de profesores, promoviendo su vinculación directa con las prioridades, objetivos y herramientas educativas en todos los niveles.

- Fortalecer los programas de capacitación de la planta magisterial, de manera que se pueda contar con más profesores certificados y comprometidos con la docencia en todos los niveles educativos.

Con relación a Colombia, en su contexto general histórico, el sistema de universidades del Estado Colombiano, creado por Ley 30 de 1992 establece que “la política de educación superior debe señalar una clara y precisa orientación para su funcionamiento, cuyo sentido esencial sea la conformación y fortalecimiento de redes académicas disciplinarias e interdisciplinarias, según la capacidad, potencialidades y avances del conocimiento”.

En los niveles profesionales la educación estatal es considerada de mejor calidad por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES; sin embargo la atención la hace en un 70% aproximadamente la educación privada. Debido a que la atención del estado en la educación no cubre satisfactoriamente todas las necesidades del país han nacido propuestas que propenden por la creación de recursos que sean aprovechables por todos, y que puedan construirse de forma colaborativa. Sin embargo, Colombia cuenta con un gran número de universidades de altísimo nivel académico en sus programas de pregrado y postgrado. Muestra de ello son las llamadas "Ciudades Universitarias" como Bogotá, Capital de la República, Cali, Medellín, Barranquilla, Cartagena, Tunja, Manizales, Pereira. La educación superior o profesional en Colombia es asumida en parte por el Estado, a través de las universidades públicas, las cuales se destacan entre las mejores de Sudamérica, dato confirmado por los centenares de trofeos recogidos a lo largo de intercambios universitarios y competencias académicas. En el nivel de pregrado se encuentran las carreras profesionales, usualmente de 5 años, las licenciaturas (profesorados), que suelen tomar 4 años, y las carreras técnicas e intermedias que tienen una duración media de hasta 3 años.

El sistema de educación superior en Colombia al año 2004, conforme a información obtenida del Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior (SNIES), del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), estaba conformado por 326 instituciones clasificadas como sigue; 112 Universidades¹, 99 Instituciones Universitarias, 64 Tecnológicas, y 51 Técnicas Profesionales.

Personal docente y su nivel educativo

En México, de acuerdo a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 1999 había en el país un total de 192 mil 406 docentes en el nivel de educación superior, de los cuales el 8.9 por ciento contaba con algún posgrado, de acuerdo a la siguiente tabla:

PERSONAL ACADÉMICO DE EDUCACIÓN SUPERIOR 2004

AÑO	LICENCIATURA				POSGRADO		TOTAL	
	UNIVERSIT./TECN.		E. NORMAL		ABS.	%	ABS.	%
	ABS.	%	ABS.	%				
2004	143 325	80.5	16 359	9.2	18 304	10.3	177 988	100.0

Los datos corresponden al inicio de cursos del sistema escolarizado.

Fuente: Anuarios estadísticos, 1980-1999, ANUIES.

Asimismo, los docentes de tiempo completo, medio tiempo y por horas se dividían de la siguiente manera:

PERSONAL ACADÉMICO DE EDUCACIÓN SUPERIOR POR TIEMPO DE DEDICACIÓN, 1998-1999

AÑOS	TIEMPO DE DEDICACIÓN						TOTAL	
	TIEMPO COMPLETO		MEDIO TIEMPO		POR HORAS		ABS.	%
	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%		
1998	49 425	27.8	16 584	9.3	111 979	62.9	177 988	100.0

Nota: Los datos corresponden al inicio de cursos del sistema escolarizado, incluye Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos, Educación Normal y Posgrado.

Fuente: Anuarios estadísticos, 1980-1999, ANUIES. se toma como referencia el año de 1999, pues es el dato más reciente que aparece en el Anuario Estadístico de ANUIES, institución reconocida en el sector educativo mexicano. Se utiliza como referencia para fines de comparación.

**EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE PROFESORES DE TIEMPO COMPLETO
DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTATALES**

Nivel de estudios	1996	2004
Licenciatura y otros	9,275	7,712
Maestría y Especialización	3,853	12,276
Doctorado	1,142	4,863
No reportado	0	577
Total	14,270	25,428

Fuente: PROMEP, 31 de diciembre de 2004, en ACCIONES DE TRANSFORMACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS 1994-2003

**NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PROFESORES DE TIEMPO COMPLETO DE LAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS ESTATALES**

Años	Licenciatura	Maestría y Especialización	Doctorado
1996	65%	27%	8%
2004	30%	48%	19%

Fuente: PROMEP, 31 de diciembre de 2004 en ACCIONES DE TRANSFORMACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS 1994-2003

Nota aclaratoria: Como resultado de la observación relativa a la actualización de datos de personal docente de las IES públicas de México, se realizó una búsqueda de datos más recientes en ANUIES, SEP, CONACYT, INEGI, CEPAL, BM, UNESCO, no encontrándose los datos necesarios. Por ello se optó por dejar las cifras oficiales de ANUIES al año 1999 e incorporar los datos del informe "Acciones de transformación de las Universidades Públicas Mexicanas 1994 – 2003", que se refieren únicamente al número y composición de los docentes de tiempo completo en las IES públicas de México, no contando con datos actualizados de docentes de medio tiempo y de horario libre por no estar disponibles.

En Colombia de un total de 53,665 docentes con los que contaba la planta de las IES públicas al 2002, por grado de preparación se constituían de la siguiente forma¹:

Año	Docentes con nivel Profesional	%	Docentes con algún nivel de especialización	%	Docentes con nivel maestría	%	Docentes con nivel doctorado	%	Docentes sin nivel profesional	%
2002	21,693	39	18,298	33	8,948	17	1,379	3	3,347	6

Asimismo, al mismo año los docentes dedicados a la cátedra se dividían de la siguiente manera:

Año	Docentes de tiempo completo	%	Docentes de medio tiempo	%	Docentes de horario libre	%
2002	12,880	24	5,903	11	34,882	65

Por lo que respecta a los criterios generales para la evaluación de desempeño de los docentes que se contemplan dentro del programa "Revolución Educativa", el Ministerio de Educación Nacional establece el marco constitucional que incluye los estatutos de profesionalización, que determinan y justifican las bases de la evaluación al desempeño dentro de la Ley 1278/2002, y que se describe en los siguientes artículos:

Artículo 26. Establece el concepto de evaluación docente como un proceso de verificación del desempeño de sus funciones y mantener niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifiquen su permanencia en el cargo, los ascensos y la reubicación en los niveles salariales.

Artículo 28. Establece los objetivos de la evaluación:

1. Estimular el compromiso del educador con su desarrollo profesional, su rendimiento, capacitación continua, en la búsqueda del mejoramiento profesional.
2. Conocer los méritos de los docentes y directivos docentes y comprobar la calidad frente al estudiantado y la comunidad, en lo atinente al desempeño de sus funciones.

3. Medir la actualización pedagógica y los conocimientos específicos, con el fin de detectar necesidades de capacitación y recomendar métodos que mejoren el rendimiento en su desempeño.
4. Estimular el buen desempeño en la función docente mediante el reconocimiento de estímulos o incentivos.
5. Establecer sobre bases objetivas cuales docentes y directivos docentes deben permanecer en el mismo grado y nivel salarial, o ser ascendidos, reubicados en el nivel salarial siguiente, o separados del servicio”.

Artículo 29. Define los principios de la evaluación, que son:

- a. Objetividad, que se refiere a la exclusión de criterios subjetivos en la calificación.
- b. Confiabilidad, que se refiere a la validez de los instrumentos en función de los objetivos de la evaluación.
- c. Universalidad, que se refiere a la analogía de los criterios de evaluación para funciones equivalentes.
- d. Pertinencia, que se refiere a la distribución razonable de las calificaciones que permitan distinguir desempeños inferiores, medios y superiores.
- e. Transparencia, que se refiere al amplio conocimiento de los docentes evaluados, de los instrumentos, criterios y procedimientos de evaluación.
- f. Participación, que se refiere a la participación de distintos actores en el proceso, incluidas las autoridades educativas, los superiores, colegas, el consejo directivo, los padres de familia y los estudiantes.
- g. Concurrencia, que se refiere a las relaciones educadores – logros de alumnos, y directivos docentes – resultados de la institución.

Al mismo tiempo y de forma general se puede mencionar que en el Artículo 30 se establecen los alcances de la evaluación, que comprenden la preparación profesional, el compromiso y competencia, la aplicación al trabajo y la responsabilidad profesional; por su parte el Artículo 31

establece la evaluación del periodo de prueba a docentes y directivos, que se realizará al término de cada año. Por lo que respecta a los artículos 32 al 36 de la misma Ley se establece la evaluación ordinaria, periódica de desempeño anual, así como la evaluación de competencias considerada en los Artículos 27 y 35.

Evaluación al desempeño docente

Con base en la información anterior, a continuación se realiza una comparación de las variables que conforman la evaluación del docente tanto de las IES públicas de México, como las de Colombia:

Variable

1. Docencia

1. Cumplimiento de los planes de trabajo

<p>México</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividad docente (enfocada principalmente al desarrollo del conocimiento y capacitación o actualización docente y disciplinaria, y la generación de materiales aplicables al desarrollo de la cátedra). <p>Adicionalmente en México se incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluación del alumno (los alumnos realizan una evaluación por semestre del desempeño del maestro en el desarrollo de su cátedra) ➤ Grado académico (se refiere al nivel máximo de estudios con el que cuenta el docente) 	<p>Colombia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Llevar a cabo los programas de trabajo establecidos en el programa de las materias asignadas.
<p>2. Investigación</p>	<p>2. Producción Intelectual</p>
<p>México</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se refiere a la generación de trabajos de investigación que permitan enriquecer los conocimientos del docente mediante la creación y desarrollo de investigación relacionada con la profesión y funciones del docente. 	<p>Colombia</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Generación de Publicaciones y participaciones activas en proyectos de investigación.

3. Tutorías	3. Participación en los programas de proyección social.
<p>México</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Participación del docente en el desarrollo integral del alumno durante la realización de sus estudios. 	<p>Colombia</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Función que comprende los programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como a las actividades de servicio tendientes a procurar bienestar general de la comunidad y a la satisfacción de las necesidades de la sociedad (ley 30 de Educación Superior, Art. 120).
4. Cuerpos colegiados	4. Puntuación entre buena y excelente
<p>México</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se refiere a las responsabilidades académicas, de planeación y organización que tiene los docentes en el desarrollo de eventos educativos. <p>No tiene equivalencia en Colombia.</p>	<p>Colombia</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Evaluación Institucional de Docentes”, según la percepción de los estudiantes con relación al desempeño de su actividad docente. <p>En México este apartado se incluye en la variable de docencia (como evaluación del alumno al docente).</p>
5. Dedicación a la docencia	5. Relaciones interpersonales
<p>México</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se refiere al tiempo que dedica el docente a impartir cátedra frente a grupo. <p>No tiene equivalencia en Colombia.</p>	<p>Colombia</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad. <p>No tiene en la realidad equivalencia en México.</p>
6. Permanencia	6. Trabajo en equipo
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprende la antigüedad del docente, desempeñándose como profesor de tiempo completo (PTC). <p>No tiene equivalencia en Colombia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conformar equipos de trabajo teniendo en cuenta las necesidades institucionales y el alcance de los proyectos. <ul style="list-style-type: none"> a. Mantiene el espíritu de trabajo en grupo y promueve esfuerzos orientados al logro de objetivos comunes.

	Es equivalente en la práctica a la variable de los cuerpos académicos de México.
	7. Desempeño en los cargos administrativos
	<p>Colombia</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se refiere a que el docente en lugar de dar cátedra se dedique a funciones de carácter administrativo. <p>No tiene equivalencia en México.</p>
	8. Compromiso del docente
	<p>Colombia</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En la participación en reuniones de proyección académica convocadas por la Universidad, así como la participación en los equipos de trabajo, actividades extracurriculares y participación en los seminarios de actualización. <p>No tiene equivalencia en México.</p>

Fuente IES públicas de Colombia: Manual del Ministerio de Educación Nacional

Como se puede observar, las variables identificadas en cada caso difieren de forma, más que de fondo, ya que si en la primera solamente se relacionan seis conceptos a evaluar, en la segunda son ocho, de los cuales tres no tienen equivalencia en México, y si bien tienen denominaciones

diferentes, también se observa un mismo enfoque, ya que se puede resaltar que en ambos casos se le otorga una relevancia significativa a la participación del docente en la investigación o producción intelectual.

En ambos casos se emplea información cuantitativa y cualitativa misma que es proporcionada por las instituciones evaluadas mediante documentos probatorios de los docentes.

En México la evaluación al desempeño docente forma parte de un programa dependiente de la Secretaría de Educación Pública denominado Programa de Mejoramiento al Profesorado, (PROMEP), en Colombia esta evaluación es coordinada por el Ministerio de Educación Nacional.

Mientras que en México se ubica la relación del desarrollo del alumno con el contexto que lo rodea, dentro de las tutorías, en Colombia se ubica más en el concepto de las relaciones interpersonales, internas (alumno/maestro; alumno/directivos), y externas (alumno/sociedad; alumno/familia). Sería aconsejable incorporar esta variable a la evaluación docente en México.

A continuación y basados en las variables arriba mencionadas, se procedió a realizar un análisis de las fortalezas que se pueden aprovechar en su desarrollo y aplicación, así como también las debilidades que pueden representar y a las que se deberán enfrentar, para su superación en éste modelo de evaluación docente, partiendo del principio –o quizá predisposición- a la que se enfrenta éste proceso romper, entre otras situaciones, con paradigmas, celos y costumbres anacrónicas de fuerte arraigo social, económico y cultural.

Como efecto comparativo se relacionan las fortalezas y debilidades de la Evaluación del Desempeño Docente en las Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES) de México:

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Incentiva al docente a su capacitación continua, sobre nuevas y mejores herramientas para aplicarlas en la impartición de la cátedra. • Incentiva al maestro a desarrollar trabajos de investigación, lo cual enriquece su bagaje de conocimientos. • Administra el desempeño de los docentes. • Valora los esfuerzos realizados en el 	<ul style="list-style-type: none"> • Genera controversia por la forma de asignar u otorgar el estímulo académico. • Impacta en el clima laboral que prevalece en la institución. • Presenta barreras en el ámbito laboral que puede alterar las pautas de comportamiento en el trabajo colectivo. • Evidencias las deficiencias y diferencias entre las distintas IES públicas del mismo país o región.

<p>desarrollo de sus actividades académicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obliga a las IES a convertirse en organismos con calidad, al contar con una planta de maestros mejor preparados. • Procurar la gestión de la calidad en la enseñanza. • Implica un riguroso análisis de la realidad de las IES. • Permite establecer compromisos de actualización y superación académica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inadecuados procedimientos o variables establecidas para evaluar el desempeño docente. • Los juicios de valores que pueden ser aplicados al proceso, por parte de los evaluadores. • Pueden causar el rechazo y baja motivación del docente, en razón de la toma de decisiones inadecuadas en su evaluación. • Se puede prestar a contradicciones y ambigüedades, por el inadecuado diseño e implementación de los valores a evaluar.
---	--

Por lo que respecta al contexto del país con el que se realizará la comparación, y que en este caso es Colombia, considerando la similitud en la idiosincrasia de ambos pueblos, sus costumbres, y su desarrollo histórico, se puede decir -sin afirmar- que las consecuencias pueden ser por lo menos similares en la aplicación y desarrollo de la variable que se investiga.

Sin embargo y a efecto de poder entender, en parte, los distintos enfoques que sobre la evaluación docente se tiene en éste país, a continuación se inserta una síntesis que Fabiola Barbosa, funcionaria del Ministerio de Educación de Colombia, realizó en el "Encuentro sobre Evaluación del Desempeño Docente" realizado en Ciudad de México, los días del 23 al 25 de Mayo de 2000, y que por el cual a partir del intercambio de experiencias y la reflexión teórica sobre los diferentes modelos de evaluación presentados en dicho encuentro, se identificaron tres enfoques en la evaluación de los docentes, las cuales describió de la siguiente forma:

1. La evaluación centrada en la formación y el conocimiento del docente, realizada a través de pruebas escritas, con presentación voluntaria por parte del docente, motivado por un incentivo económico.
 - Énfasis en este enfoque de la evaluación:
Para otorgar incentivos económicos y profesionales.
 - Generada a partir de procesos de capacitación estructurados.
 - Para consolidar procesos de capacitación y formación docente

inicial.

2. La evaluación centrada en el conocimiento y las actuaciones del docente en el aula y en el centro escolar, realizada mediante la observación sistemática y continuada en su desempeño en el aula y procesos de triangulación que permiten confrontar informaciones provenientes de diferentes actores, fuentes e instrumentos; realizada anualmente en todas las instituciones escolares a docentes y directivos.

- Énfasis en este enfoque de la evaluación:

Evaluación de desempeño docente como parte de la evaluación de la calidad de la educación.

Como medio para el reconocimiento social de la labor docente.

Con fines escalafonarios o para otorgar incentivos profesionales y económicos.

Para consolidar procesos de capacitación y formación docente

inicial ligados a conceptos de evaluación del desempeño.

3. La evaluación centrada en el desempeño del docente en el sitio de trabajo a partir de su saber (dominios en su formación como educador) de su saber ser (comportamientos y actuaciones) y de su saber hacer (su práctica educativa). Este enfoque de la evaluación docente se realiza de acuerdo con los lineamientos y criterios dados según las políticas educativas. La evaluación es adecuada y planeada como proceso en cada institución educativa, y realizada en forma sistemática y continua con la participación de los actores comprometidos y responsables del proceso educativo. Se realiza según la estructura organizativa de las instituciones y las instancias correspondientes, en todas las instituciones educativas, oficiales y privadas, y ser aplicada a directivos docentes y docentes vinculados.

- Énfasis de este enfoque de la evaluación:

Evaluación del desempeño docente, como parte de la evaluación de la calidad de la educación.

Como contribución a los procesos de autonomía escolar y a la ampliación de la participación social.

Como medio para el reconocimiento social de la labor docente y la generación de compromiso individual y colectivo en el mejoramiento de la calidad del proceso educativo.”

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Al repercutir en el escalafón obliga al docente a prepararse mejor. • El sistema de escalafón reconoce el desarrollo docente. • Considera la vinculación y participación directa del docente en programas sociales y de mejora a la comunidad. • Toma en cuenta las relaciones del docente con actores clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje. • Supervisa el cumplimiento de los planes de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Premia al docente con ingresos pero no con mayores responsabilidades. • Convierte a un buen docente en un mal administrativo. • Aleja al docente del aula. • Tiene un enfoque burocrático.

Conclusiones y comentarios

Por lo que respecta a la primera variable, tanto en el sistema mexicano como en el colombiano, se puede observar que se considera el trabajo docente, mismo que se determina de acuerdo al desarrollo de sus funciones docentes y de investigación. Asimismo, en ambos países se considera también la percepción de los estudiantes con relación, principalmente al desempeño de las actividades del docente.

En relación a la variable de Investigación, en México se enfoca a la generación de trabajos que permita enriquecer los conocimientos del docente mediante la creación y desarrollo de investigación relacionada con la profesión y funciones del mismo, lo cual coincide con los requerimientos de las IES Colombianas, que consisten en la producción Intelectual, realizando publicaciones, o bien participando activamente en el desarrollo de proyectos de investigación.

Otra de las variables en las que se puede determinar una coincidencia, se relaciona con la participación del docente en el desarrollo integral del alumno durante la realización de sus estudios, así como su relación integral con los padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad, lo cual se circunscribe al desarrollo de las tutorías y las relaciones interpersonales.

En las IES Colombianas el trabajo en equipo, consiste en la conformación de equipos teniendo en cuenta las necesidades institucionales y el alcance de los proyectos, con el objeto, entre otros, de mantener un espíritu de trabajo en grupo y promover esfuerzos orientados al logro de objetivos comunes, por su parte en las IES de México, ésta función se puede enmarcar, aunque de una manera no totalmente similar, en la integración de los cuerpos colegiados, que se enfocan en las responsabilidades académicas, de planeación y organización que tiene los docentes para el desarrollo de eventos educativos.

Del presente análisis comparativo se puede considerar, de forma general, que independientemente de que los contextos normativos que aplican dentro de su modelo educativo son diferentes, cada variable comparada entre las entidades públicas de educación superior de estos dos países de América Latina es similar en la mayoría de sus conceptos, ya que aun y cuando las variables se identifican con un título o denominación diferente, su significado y propósito está enfocado a un objetivo similar y general, el cual se traduce en lograr una mayor y mejor eficiencia del sector educativo, mejorando para ello la calidad de la educación, a través de la participación activa y comprometida de uno de sus elementos clave, el maestro universitario.

La evaluación de los docentes mejora la calidad de la educación solamente si ésta es capaz de asegurar o al menos promover que los maestros logren que los alumnos aprendan, sin embargo como el aprendizaje de los alumnos depende de múltiples factores, la evaluación de los docentes no puede basarse en este único factor.

Al mismo tiempo, si se amplían los factores para evaluar el desempeño más allá del propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes, entonces ésta puede servir para otros fines.

Por otra parte, se requiere identificar cómo y cuánto influyen otros factores o dimensiones de la gestión escolar, para poder medir la evaluación del desempeño, puesto que, sin perjuicio de aceptar que el núcleo de la calidad educativa está en las relaciones pedagógicas que se establecen

entre profesor y alumno, no dejan de ser necesarias, entre otras, ciertas condiciones institucionales mínimas para que la gestión docente sea efectiva, como por ejemplo:

- El desarrollo profesional en conjunto con sus pares.
- El liderazgo de los directivos y su apoyo y confianza en éste modelo.
- Las condiciones de un clima laboral favorable.

Éste modelo de evaluación en ambos casos se enfoca primordialmente al desarrollo del maestro como tal, y se propone incentivar sus funciones en beneficio del alumno, un esfuerzo integrado en pro de resultados que puedan ser medibles para valorar su desempeño.

Si se acepta que el desempeño docente es una variable susceptible de ser evaluada, habría que identificar cómo ésta afecta o beneficia la calidad educativa, con el objeto de saber que es lo que hay que mejorar del desempeño docente, y qué de esto puede ser posible por la vía de una evaluación formativa que permita establecer compromisos de mejoramiento docente.

Haciendo un ejercicio reflexivo, basado en el trabajo presentado por Eduardo Ibarra Colado y Luis Porter Galetar, publicado en el libro denominado, "Transformación mundial de la Educación Superior" (Navarro y Sánchez, 2007) ; la evaluación al desempeño docente, más que un pretexto para incentivar al maestro a ser económicamente productivo, con el argumento de que –si quieres ganar más, deberás trabajar más y mejor- se deberían buscar nuevas vías que permitan incentivar su auto-reconocimiento, valorando reflexivamente sus logros, en pro de un mejor trabajo, que beneficie realmente a quienes lo reciben.

Se finalizará con la tesis propuesta por un eminente psicólogo estadounidense, quien dedicó gran parte de su vida al estudio del comportamiento del individuo, y que a la letra dice lo siguiente: *"Los individuos autorrealizantes (más maduros, más plenamente humanos), por definición, una vez que han satisfecho adecuadamente sus necesidades básicas, se sienten ahora motivados en otras formas más elevadas, llamadas meta motivaciones"* (Maslow: 2006).

Bibliografía:

- Maslow, Abraham Harold, *La amplitud de la naturaleza humana*, 2ª. ed. México: Trillas, 1990 (reimp. 2006), p. 287.
- Navarro, M.A. & Sánchez, L.I. (Coords.) (2007) *Transformación Mundial de la Educación Superior*. Primera Edición. México: Universidad Iberoamericana Puebla, Universidad Autónoma de Tamaulipas y Sociedad Mexicana de Educación Comparada
- Porter, Luis, *La Universidad de Papel, ensayos sobre la educación superior en México*, México, UNAM, 2007.

Referencias de Internet:

- Censo 2005 del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia
- Así mismo para recabar información relacionada con los datos históricos, Culturales, Económicos y Sociales de Colombia y México, se consultaron las siguientes páginas de Internet:
www.ascua.org.co/eventos/documentos/nodoextension/9.pdf .
www.oei.es/de/rifad01.htm .
www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-70794_archivo.pdf .
www.univirtual.net/fuentes/condiciones/condicion_6.pdf .
<http://es.wikipedia.org/wiki/Colombia#Historia> .
<http://es.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9xico#Educaci.C3.B3n> .
- “Encuentro sobre Evaluación del Desempeño Docente” Realizado en la Ciudad de México, los días del 23 al 25 de Mayo de 2000, consultado en Internet: <http://www.oei.es/de/mexico.htm>

Sobre los autores

Cristian Pérez Centeno es docente e investigador en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) de la Argentina, donde se desempeña como Coordinador Académico de Posgrados. Se especializa en temas de planeamiento, gestión y evaluación de la educación y de las instituciones, así como en el campo de los estudios comparados en educación. Es socio fundador y miembro de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación y consultor de diversos organismos nacionales e internacionales en temas educativos. Contacto: cpcenteno@untref.edu.ar

Eugenio Rodríguez Fuenzalida desarrolla docencia en postgrado en la Pontificia Universidad Católica de Chile, en relación con currículum, educación comparada y política. Ha realizado varias investigaciones en el ámbito del diseño curricular y en el ámbito de la educación de adultos y rural. Sus últimas investigaciones están orientadas al diseño curricular para la escuela básica y para la formación de los profesores, partiendo de nuevas categorías para la elaboración de esos diseños, las que se fundan en componentes y racionalidades culturales, científicas, tecnológicas y productivas. Ha publicado libros y artículos en Chile y en otros países como España y México. Fue Director de la Oficina Técnica de la OEI en Santiago de Chile. Contacto: erodriguez2@gmail.com

Felicitas Acosta es licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la FLACSO Argentina, institución en la que cursa estudios de Doctorado. Es Vicepresidente de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) Se ha desempeñado como consultora en organismos nacionales e internacionales en las áreas de investigación educativa, política y gestión de la educación, formación docente y educación secundaria. Es profesora-investigadora de las universidades nacionales de General Sarmiento, La Plata y San Martín. Ha dictado seminarios de posgrado en universidades de la Argentina, Uruguay y Brasil. Contacto: f.acosta@fibertel.com.ar

Hugo Isaías Molina Montalvo. Estudió una licenciatura en Ciencias de la Educación, así como una Maestría en Docencia. Es docente de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades. Actualmente cursa el Doctorado en Educación Internacional de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Contacto: himolina@uat.edu.mx

José Antonio Serna Hinojosa. Estudió la licenciatura en Administración Pública, así como una Maestría en Administración. Es profesor de tiempo completo en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Comercio y Administración en Cd. Victoria, Tam. Actualmente cursa el Doctorado en Educación Internacional de la misma institución. Contacto: jserna@uat.edu.mx

Leticia Varela Salas es Licenciada en Administración, con Maestría en Administración, se desempeña como Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)-México. En el área de la investigación ha presentado ponencias entre las que destaca: "El reto del docente frente a la adquisición de competencias comunicativas, partiendo del desarrollo de la comprensión lectora para la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes

universitarios", *"Alternativas de financiamiento para las pequeñas y medianas empresas (PyMES) mexicanas"*. Actualmente estudia el Doctorado en Educación Internacional de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Contacto: lvare_2000@yahoo.com.mx

Ma. Luisa Caballero Saldivar. Estudió la licenciatura de Contador Público y una Maestría en Desarrollo de Recursos Humanos. Actualmente cursa el Doctorado en Educación Internacional en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Actualmente labora en la Secretaría Técnica de la Contraloría del Gobierno del Estado: Contacto: caballeroluisa@hotmail.com

Marco Aurelio Navarro Leal. Doctor en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, realizó una Maestría en Planeación Educativa en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y Presidente Honorario de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada. Contacto: marcoaurelionavarro@yahoo.com.mx

Norberto Fernández Lamarra preside la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Es Director de Posgrados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) donde, además, dirige el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación, el Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación y el Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación UNTREF/UNLa. Se desempeña como Profesor de Posgrado en diversas universidades argentinas y de otros países de América Latina. Como investigador es categoría 1. Coopera habitualmente como Consultor de la UNESCO -en especial en el IESALC- y de otros organismos internacionales. Es autor de más de 150 libros y otras publicaciones sobre la educación argentina y latinoamericana. Recientemente ha publicado, entre otros, "Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina", Norberto Fernández Lamarra, EDUNTREF-IESALC/UNESCO, Buenos Aires, junio de 2007; y "Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional", Norberto Fernández Lamarra (Compilador), EDUNTREF, Buenos Aires, mayo de 2009. Es Director de la Revista Argentina de Educación Superior (RAES/RAPES). Contacto: nflamarra@fibertel.com.ar

Rafael Alfonso Uribe Macedo. Estudió la licenciatura en Administración de Empresas así como una maestría en Administración de Negocios. Es profesor-investigador de El Colegio de Tamaulipas y es responsable de la Coordinación General Académica de la institución. Actualmente cursa el Doctorado en Educación Internacional de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Contacto: rafael_uribem@hotmail.com

Teresinha Rodrigues de Oliveira es doctorante en Educación por la Universidad de la Empresa/Montevidéu/Uruguay, tiene una maestría en Educación por la universidad Federal de Río de Janeiro y es graduada en Pedagogía por la Facultad de Educación en la Universidad Federal de Minas Gerais. Es profesora de las Facultad de Educación campus Belo Horizonte y de la Universidad del Estado de Minas Gerais. Actualmente sirve en la Dirección de la Facultad de Políticas Públicas "Tancredo Neves". Ha ocupado distintos cargos académicos y en la administración pública, además de ser profesora en distintas universidades y consultora en

materia de administración pública. Actualmente dirige la Revista "Perspectivas en Políticas Públicas", editada por la Universidad Estatal Minas Gerais. Email: teresinha.oliveira@uemg.br

La primera edición de
Educación Comparada. Perspectiva Latinoamericana
consta de 300 ejemplares y
se terminó de imprimir el 30 de abril del 2010 en
Talleres Impresos y Comerciales
Núñez de Cáceres No. 349 Col. Guadalupe Mainero
Ciudad Victoria, Tamaulipas



Sociedad Mexicana de Educación
Comparada



World Council of Comparative Education
Societies

