

Colectivo de Autores

Recopilador  
Fabrizzio Andrade



# ESTUDIOS COMPARADOS EN LA EDUCACIÓN

## Visión del siglo 21



# Estudios comparados en la educación: Visión del Siglo 21

ISBN: 978-9942-36-763-1



**COLECTIVO DE AUTORES**

ESTUDIANTES DEL DOCTORADO DE FILOSOFÍA CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN  
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO COHORTE 2016-2018

**DIRECCIÓN Y COORDINACIÓN EDITORIAL**

SARA DÍAZ VILLACÍS

**EDICIÓN**

FABRIZIO ANDRADE ZAMORA

**DISEÑO DE PORTADA**

GABRIEL MARCILLO LIMA

**EDICIÓN CON REVISIÓN DE PARES CIEGOS**

EDITORIAL LIVEWORKING S.A.

[www.liveworkingeditorial.com](http://www.liveworkingeditorial.com)

Guayaquil - Ecuador

NOVIEMBRE DEL 2019

© ® DERECHOS DE COPIA Y PROPIEDAD INTELECTUAL

ISBN: 978-9942-36-763-1



**UNR** Universidad  
Nacional de Rosario

El logo y la marca UNR se referencia por la institución que permitió con sus seminarios la autoría del libro

## CONTENIDO DE LA OBRA POR AUTOR

SANTILLÁN LÓPEZ GERARDO.....	1
ENFOQUES METODOLÓGICOS EN LA EDUCACIÓN COMPARATIVA.....	1
ANDRADE ZAMORA FABRIZIO .....	7
ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CINCO PAÍSES DE AMÉRICA DEL SUR DE GUILLERMO RUIZ.....	7
ARMENDÁRIZ ZAMBRANO CHRISTIAN.....	19
PRIMER ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DOCENTE ANALIZADA EN PERSPECTIVA COMPARADA: CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS EN LAS TRANSFORMACIONES DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA EL NIVEL SECUNDARIO EN EL MERCOSUR .....	19
CAJAMARCA ILLESCA CARMEN MARICELA .....	34
SEGUNDO ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DOCENTE ANALIZADA EN PERSPECTIVA COMPARADA: CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS EN LAS TRANSFORMACIONES DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA EL NIVEL SECUNDARIO EN EL MERCOSUR.....	34
CENTENO MARTÍNEZ JOSÉ LEONARDO.....	47
POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ANÁLISIS COMPARADO PARA AMÉRICA LATINA (ARGENTINA, COLOMBIA Y MÉXICO).....	47
CRUZ CRUZ RUTH .....	59
ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ALEMANIA, ESPAÑA, FRANCIA E INGLATERRA. ESTUDIO COMPARADO. ....	59
FLORES VILLACRÉS EMILIO.....	76
ESTUDIO COMPARADO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA Y COLOMBIANA.....	76
FRANCO ZAVALA ANA ZOILA .....	98
ANÁLISIS DEL ESTUDIO COMPARATIVO DEL SISTEMA EDUCATIVO BILINGÜE EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE ALEMANIA Y ESPAÑA. ....	98
INGA ORDÓÑEZ GABRIELA CECIBEL.....	112
ANÁLISIS DE LAS LEYES DE EDUCACIÓN EN LOS COMIENZOS DEL SIGLO XXI: DEL NEOLIBERALISMO AL POSTCONSENSO DE WASHINGTON EN AMÉRICA DEL SUR.....	112
LALAMA FRANCO AMOR.....	125

ANÁLISIS DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONTEMPORÁNEA EN ECUADOR: IMPLICACIONES PARA EL RECLUTAMIENTO, CONTRATACIÓN Y RETENCIÓN DE PROFESORES.....	125
LOAYSA MINA ROBERTO .....	136
ANÁLISIS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y DIVERSIDAD CULTURAL EN AMÉRICA LATINA.....	136
LOMBEIDA ALEJANDRO MARÍA PIEDAD.....	145
ANÁLISIS DEL REPORTE REGIONAL DECENAL COMPARADO DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE 2014.....	145
MEDRANO FREIRE EVA .....	162
EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA, UN ESTUDIO COMPARATIVO EN EL CONO SUR: ARGENTINA, URUGUAY, PARAGUAY, CHILE, BRASIL Y EL ESTADO DE SÃO PAULO. ....	162
MORALES COBOS SUSY GREY .....	175
ANÁLISIS DEL ESTUDIO COMPARADO DE LA ELECCIÓN DE PADRES DEL TIPO DE ESCUELA SEMIPÚBLICA EN ESPAÑA (VALENCIA) Y LA DE LOS ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMÉRICA (MICHIGAN) .....	175
NOBLECILLA OLAYA ANA JACQUELINE.....	197
ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ECUADOR Y BOLIVIA. ....	197
SALAZAR VELOZ MARITZA.....	211
ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA EDUCACIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR ENTRE MÉXICO, COLOMBIA, CHILE, BRASIL, ECUADOR Y EUROPA .....	211
SARANGO SOLANO FERNANDA .....	222
ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE REFORMA EDUCATIVA. COMPARACIÓN ENTRE PAÍSES.....	222
SÁNCHEZ LASCANO MAGALY .....	230
ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA EN EL KINDERGARTEN ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS CURRÍCULOS DE ECUADOR, CHILE Y SINGAPUR.....	230
SOLÍS SIERRA MARLENE NARCISA.....	243
LOS SISTEMAS EDUCATIVOS ALEMÁN Y ECUATORIANO: ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA FORMACIÓN DUAL .....	243
VALLEJO FLORES KATUSKA MARÍA.....	264
ANÁLISIS TEÓRICO DE LOS ENFOQUES Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN COMPARADA .....	264

El estudio comparativo de diferentes sistemas de educación en general, tiene muchos logros y puede conducir a mejorar las funciones y procesos. Existen diferentes enfoques en las investigaciones y estudios comparativos. Cada uno de estos enfoques tiene ventajas y limitaciones que se mencionan algunos de ellos. Las investigaciones y estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos se pueden utilizar en varios proyectos de educación comparada. A través de los solicitantes de diseños mixtos, se puede mejorar la validez y fiabilidad de los estudios. Con diferentes propósitos, las comparaciones pueden ocurrir dentro de un sistema educativo o en un sistema educativo más amplio. Estos objetivos pueden ser el descubrimiento de hechos y problemas a través del análisis y la comprensión de los sistemas educativos en otros estados, establecer y desarrollar relaciones culturales entre diferentes países, promover y difundir la paz y la amistad entre las personas y recopilar la información más reciente sobre educación y compararlos. para encontrar problemas generalizados y resolverlos. Se deben considerar dos puntos importantes en cualquier estudio comparativo: Primero, en la educación comparativa, se involucra el territorio de las otras ciencias como la economía, la sociología y la antropología. Las creencias, costumbres, tradiciones y características étnicas de las cuestiones morales y sociales, económicas y políticas afectan los procesos y resultados educativos. Por lo tanto, el estudio comparativo debe hacerse con un enfoque holístico. En segundo lugar, se deben utilizar diferentes métodos según la posición y el propósito del estudio.

## **Enfoques metodológicos en la educación comparativa**

Hay una serie de enfoques metodológicos utilizados por los académicos en su enfoque para el estudio de la educación comparada. Es importante señalar que la metodología en la educación comparada, como en otras disciplinas educativas, está determinada por el propósito del estudio. Al igual que otras ciencias sociales, la educación comparada se ha estudiado en diferentes momentos de su desarrollo con diferentes enfoques metodológicos. Una mirada cercana a las diversas fases de desarrollo revela que, cada fase ha producido un tipo diferente de trabajo, que depende principalmente de los puntos de vista y motivos dominantes para el estudio de la educación comparada.

Los enfoques metodológicos de la educación comparada han evolucionado progresivamente hacia la aplicación actual de los métodos sofisticados y complejos de las ciencias sociales, que en la mayoría de los casos se basan empíricamente. Con una gran clientela derivada de su naturaleza multidisciplinaria, los académicos de educación comparada no han podido ponerse de acuerdo sobre un único método de estudio universalmente aceptado. Este punto de vista ha dado lugar a una multiplicidad de debates y opiniones sobre qué método es el más adecuado para su uso.

En este sentido, por lo tanto, observamos que los enfoques metodológicos utilizados en la educación comparada se dividen en dos grandes categorías, a saber, el enfoque tradicional y el enfoque moderno. Bajo el enfoque tradicional tenemos el método descriptivo / estadístico y el enfoque histórico. Bajo el enfoque moderno tenemos enfoques sociológicos, analíticos y sintéticos. Ahora miramos cada método de forma independiente:

### **Método estadístico / cuantitativo**

Este método enfatizó la recolección, interpretación, verificación y comparación de datos en educación mediante el uso de cuadros analíticos estadísticos / cuantitativos. El objetivo principal era facilitar el préstamo de información útil o lecciones de países extranjeros.

En este método, se recopilan varios tipos de datos educativos sobre un país. Por ejemplo, los datos sobre el número de estudiantes en una determinada etapa de la educación, el gasto en ellos, el porcentaje de pases y fracasos en varias etapas de la educación, los gastos en salarios de los docentes, el edificio escolar y otros artículos se recopilan y son iguales. en comparación con datos idénticos de otro país. Por lo tanto, el progreso o el declive de la educación en cualquier país se analiza estadísticamente. Aunque el método todavía se usa hoy en día, se enfrenta a ciertas deficiencias que valen la pena mencionar:

La falta de fiabilidad de los datos estadísticos, particularmente la inexactitud de los registros locales, que son compilados por funcionarios que pueden exagerar las cifras para ocultar cualquier deficiencia. En general, no se tiene el debido cuidado en la recopilación de datos. En consecuencia, muchos de ellos son falsos.

También existe la imprecisión de cierto término no estandarizado, cuando se aplica en un contexto nacional diferente. En muchos casos, los términos utilizados no connotan el mismo sentido. Por lo tanto, su análisis estadístico es falsificado.

También existe el problema de la viabilidad de la interpretación de los datos sin tener en cuenta las influencias sociales y los valores y cómo afectan a la educación. Esto significa que, a través del método estadístico, no podemos entender las características educativas que podrían ser el resultado de las situaciones sociales, culturales, económicas, políticas y religiosas de un país.



La verificación de datos en estudios internacionales no siempre es posible debido a las limitaciones de costos y viajes. Evidentemente, el uso del método estadístico es muy limitado.

### **Método descriptivo**

Este método fue utilizado en el siglo 19 porque el objetivo principal en la educación comparada era incorporar los puntos buenos de otro país. Por lo tanto, este enfoque requería una descripción detallada de los asuntos educativos de otro país. Muchos educadores comparativos presentaron relatos descriptivos detallados de los sistemas educativos de los países que visitaron. Entre ellos estaban Marc Antoine Jullien de Paris, el primo Víctor, Horace Man, Henry Bernard y Mathew Arnold. John Griscom de EE. UU. (1918-19) visitó Gran Bretaña, Francia y Holanda, Suiza e Italia y escribió un libro titulado "Un año en Europa", describió sus sistemas educativos en detalle. De su informe, se hizo un intento en Estados Unidos para incorporar algunas de las características admirables del sistema educativo contenido en su libro (Bray & Thomas, 1995).

Algunas de las características educativas de Prusia que describió en su informe fueron emuladas en Gran Bretaña y Francia. Sin embargo, no hizo un estudio comparativo de los sistemas educativos de otros países en su informe. Esto significaba que su informe solo podía ser evaluado por personas que tenían un buen conocimiento de los sistemas educativos de otros países.

Mathew Arnold, de Gran Bretaña, y Horace Man, de EE. UU., También trabajaron en el área del método descriptivo. M. Arnold estudió el sistema educativo de Francia y Alemania y publicó un informe sobre Francia en 1859 y sobre Alemania en 1865. En su descripción, llamó la atención de sus lectores sobre los factores que distinguen el sistema educativo de una tierra de otra . El método de Arnold también fue seguido por Sir Michael Sadler y Paul Monroe. Desde su punto de vista, el estudio de la educación comparada se organizó mejor.

Horace Man visitó Alemania, Irlanda, Gran Bretaña, Francia y Holanda. En 1843, publicó un informe sobre los sistemas educativos de estos países. Señaló las características especiales de los sistemas educativos que había estudiado y señaló específicamente los elementos específicos que otros deberían imitar.

También prestó atención a la evaluación de las características educativas y sus utilidades. Como resultado de su trabajo, el educador posterior también prestó atención a la evaluación y las utilidades de las características de los sistemas educativos de otros países.

Henry Bernard publicó treinta y un volúmenes de "The American Journal of Education" entre 1856-1881. En estos volúmenes, describió los sistemas educativos de los diversos estados de EE. UU. Y muchos otros países extranjeros. Interpretó los antecedentes históricos de cada sistema educativo que describió. Michael Sadler, por su parte, enfatizó el punto de que deberíamos estudiar todos esos factores nacionales, que influyen en el sistema educativo de un país y son responsables de su desarrollo y declive. Para él, consideraba que el estudio de la educación comparada era útil para comprender su propio sistema educativo. Por lo tanto, podemos afirmar aquí que, en el Siglo 19 solamente aquellas personas que pudieron entender la educación comparada son aquellas que tenían un buen conocimiento de los sistemas educativos de su propio país. Estos pocos ejemplos son relatos que muestran el método descriptivo de la educación comparada y como un método, y fueron propugnados por aquellos educadores interesados en promover y popularizar el estudio de la educación comparada.

### **Método histórico**

En este enfoque estudiamos los problemas educativos modernos. El método revela la base sobre la cual se basa el sistema educativo moderno. El conocimiento adquirido en este punto puede ayudarnos a eliminar elementos indeseables en el sistema y fortalecer aún más los deseados. Es importante tener en cuenta que, empleamos un método

histórico no solo para conocer el pasado para comprender mejor el presente, sino para que podamos mejorar el futuro al insinuar los factores que pueden ser más útiles. En este enfoque también tratamos de comprender todos los factores geográficos, sociales, raciales, políticos, religiosos y lingüísticos que influyen en el sistema educativo de un país.

Académicos como Nicholas Hans, Isaac Kandel, Schneider y Michael Sadler son conocidos por popularizar este método. Básicamente estuvieron de acuerdo en que el préstamo cultural selectivo era posible y también enfatizaron que las políticas y prácticas educativas tienen una causa y un efecto que se encuentran en la experiencia histórica única de cada sociedad, que el hombre de Horacio llamó el carácter nacional. La mayoría de estos académicos sugirieron el desarrollo de una ciencia de la educación comparada en la que se podría utilizar para descubrir las causas universales o los determinantes de las prácticas educativas y también para establecer los términos de la educación.

Aunque los académicos que abogaron por este enfoque no ofrecieron un procedimiento definitivo a seguir, generalmente se acepta que tres cosas se destacan:

- 1) Se debe estudiar cada sistema nacional por separado en su contexto histórico, tomando nota de las diferencias en las terminologías y métodos de recopilación y clasificación de datos.
- 2) También se deben analizar las fuerzas y los factores responsables de las notables diferencias que se agrupan en cuatro categorías, es decir, natural, religiosa, socioeconómica y política.
- 3) También se deben adoptar solo aquellas ideas y prácticas que mejor se aproximen y puedan adaptarse al contexto histórico del país receptor.

Sin embargo, este enfoque se enfrenta a las siguientes deficiencias;

Los datos en los que basamos un estudio pueden no ser confiables porque en la recopilación del mismo, a menudo no se observa el debido cuidado. Como tal, las conclusiones derivadas pueden no ser muy útiles. Por lo tanto, se debe tener en cuenta que los materiales históricos sobre los sistemas educativos de varios países generalmente no son muy confiables. Esto a su vez limita la utilidad de los datos históricos. Por lo tanto, sugiere que la necesidad de más investigación hace que los datos sean más confiables.

La otra deficiencia es que, en general, los historiadores no son imparciales en sus cuentas. En la mayoría de los casos, quieren ocultar elementos indeseables sobre la historia de su propio país y analizar hechos relacionados con otros países con algún prejuicio percibido. En este escenario se desconoce la verdad. En consecuencia, no podemos llegar a las conclusiones correctas utilizando este enfoque. La tercera limitación de este enfoque es que el pasado se enfatiza indebidamente. En consecuencia, se puede decir que el estudio de la educación comparada no está equilibrado.

Ruiz (2018) menciona que el análisis de la educación comparada posee nueve ejes que deben ser considerados para obtener resultados acordes a la producción científica y estos son los que se aplican en los estudios de este libro:

- 1) Finalidad
- 2) Naturaleza
- 3) Sentido
- 4) Objeto
- 5) Perspectiva
- 6) Enfoque metodológico
- 7) Uso de las estadísticas
- 8) Tratamiento de las diferencias
- 9) Tratamiento de lo local y lo global

## **Análisis del estudio de la educación secundaria en cinco países de América del Sur de Guillermo Ruiz**

El presente trabajo de investigación busca dimensionar el estudio comparado realizado por el experto en el área el doctor Guillermo Ruiz, quién ha desarrollado interesantes aportes a la metodología de la comparación, en este caso se toman en consideración los casos de cuatro países del Mercosur: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay; asimismo se incluye como caso a Bolivia, el cual se encuentra ubicado en la misma región geográfica.

Entre los nueve puntos de análisis se detallan varias aportaciones de otros autores para hacer un énfasis especial en aclarar lo que Ruiz (2016) desarrolla en su estudio en donde se analizan los cambios normativos que los países han desarrollado en los últimos años y que modificaron la educación secundaria de los países en mención, para ello se detallan varias apreciaciones de estudios similares que contrasten las afirmaciones aquí vertidas luego del análisis que dependerá de los ejes de Bray y Thomas<sup>1</sup>.

Según Bray, Adamson, y Mason (1995) desde una perspectiva práctica, gran parte del campo de la educación comparada se ha preocupado por copiar modelos educativos. Los encargados de diseñar políticas públicas en un contexto generalmente buscan información sobre modelos foráneos, luego pueden decidir imitar esos modelos con o

---

<sup>1</sup> The Contribution of International Large-Scale Assessments to Educational Research: Combining Individual and Institutional Data Sources - Scientific Figure on ResearchGate. Available from: [https://www.researchgate.net/figure/Bray-and-Thomass-1995-p-475-framework-for-comparative-education-analyses\\_fig1\\_312201950](https://www.researchgate.net/figure/Bray-and-Thomass-1995-p-475-framework-for-comparative-education-analyses_fig1_312201950) [accessed 16 feb, 2019]

sin adaptación previa (p. 5). En función de ello, Ruiz (2016) menciona que el trabajo al centrarse en los cinco países que se analizan en este documento, es posible afirmar que estos actos educativos tienen desafíos según las características generales y las desigualdades de la región debido a las definiciones discursivas que estos actos han hecho con respecto a: (1) el papel del Estado en la regulación de la educación formal, (2) el compromiso político total de los líderes nacionales y locales para promover el derecho a la educación, (3) el aumento de los recursos financieros, humanos y físicos para sostener los procesos de reformas en cada país, (4) más años de educación obligatoria, y (5) políticas de educación docente que incluyeron nuevas definiciones de currículos y más recursos financieros para este sector., según lo antedicho, la comparación que se realizó se enmarca en tres dimensiones que se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 1

Niveles de comparación del estudio de Ruiz (2016)

Nivel	Aspecto
Ubicación geográfica:	Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Bolivia
Grupos sin ubicación geográfica	Educación secundaria
Aspecto de la educación y la sociedad	Cambios normativos que los países han desarrollado en los últimos años y que modificaron la educación secundaria

Fuente: Ruiz, G. (2016). La educación secundaria en cinco países de América del Sur. *Revista Española de Educación Comparada*, 97-121.

**Finalidad:** Según Ruiz (2016) en su trabajo abordó la dimensión normativa del aparato estatal e identificar sus fundamentos políticos e ideológicos para interpretar la aplicación de las políticas públicas en la educación. Este análisis permitirá definir un período que comienza en la

década de 1990 y continúa hasta la segunda década del siglo actual, en el cual puede identificar cambios normativos en los países estudiados y también reconocer parte del alcance y las limitaciones actuales. Desde aquí ya el autor pone una finalidad de la educación comparada en el ámbito internacional (Cowen, 2017).

Este análisis, replica el autor, permitirá definir un período que comienza en la década de 1990 y continúa hasta la segunda década del siglo actual, en el que podemos identificar cambios normativos en los países estudiados y también reconocer algunos de los límites y el alcance real. Reconociendo la complejidad de las redes globales actuales y la dinámica de interacción, abordamos la reforma de la educación secundaria desafiando el supuesto de que la globalización conduce a la homogeneización y da como resultado la convergencia internacional de los sistemas educativos. Finalmente, discuto el significado de la educación secundaria para todos, y estos temas que están involucrados, desde una perspectiva regional para identificar las convergencias actuales en las formas académicas de la escuela secundaria y las limitaciones de su implementación de acuerdo con las tradiciones académicas y los entornos educativos locales (p. 100) .

Lo encontrado en el documento ciertamente se apega a lo planteado por Ferrer (2002), que menciona que la elección, identificación y justificación del problema: al igual que en cualquier método científico, lo primero que el investigador debe plantearse es cuál es el problema o tema genera que pretende estudiar. Una vez realizada la elección es preciso realizar una aproximación al mismo con el fin de poder conocer las relaciones que se establecen entre los diferentes factores implicados. Igualmente se necesita justificar la necesidad que hay de estudiarlo en profundidad, así como la importancia que tiene abordarlo desde el ámbito de la Educación Comparada.

El propósito de la investigación es explorar en detalle las acusaciones, examinar en profundidad las pruebas y determinar específicamente si se ha cometido una falta de investigación

académica, y si es así, la persona responsable y la gravedad que es lo que es posible ver que estas reformas educativas están integradas en ideas compartidas sobre el desarrollo educativo y las opciones de cambios académicos y políticos para sus sistemas escolares. Sin embargo, importante en todas las reformas es el factor tiempo y en estos países podemos ver que los requisitos de las fuerzas políticas a veces requieren resultados antes de que las reformas hayan tenido tiempo de ser efectivas. Esta es una de las principales razones de los cambios evidentes en países como Argentina, Bolivia y Paraguay, que han cambiado su legislación educativa varias veces desde 1993 hasta 2010.

**Naturaleza:** Como ya se mencionó en la introducción, el trabajo de Ruiz (2016) se enmarca en un proceso descriptivo en sus primeros acápite pues tácitamente lo menciona así:

En primer lugar, se describen los contextos globales y locales en los cuales tienen lugar estas reformas educativas. En segundo lugar, se mencionan algunos datos históricos que han caracterizado el desarrollo educativo de América Latina en general y de estos cinco países en particular. Se consideran las normativas educativas que han dado lugar a reformas de la educación secundaria. Este último permite establecer una periodización reciente que se inicia en la década de 1990 y que continúa durante la primera década del siglo en curso... (Ruiz, 2016, pág. 98).

Pero paso siguiente, el autor menciona que su trabajo además contiene una segunda fase interpretativa:

...lo cual permite identificar recurrencias y limitaciones de los cambios implementados. En tercer lugar, teniendo en cuenta la complejidad de los cambios y redes globales y de las dinámicas de interacción entre ellos, se considera que el análisis de la educación secundaria constituye un desafío analítico a la creencia que la globalización supone cambios homogéneos y la convergencia de los sistemas educativos nacionales (Ruiz, 2016, pág. 98).



Es en esta posición que el estudio termina en una fase interpretativa de los resultados encontrados, entre ellos uno de los más importantes aspectos en lo que destaca la interpretación es en la conclusión en donde menciona:

En resumen, lo que cuenta como progresión dentro de la educación secundaria depende de los objetivos de la educación. Por un lado, estar preparado para la educación superior es parte del contenido del derecho a la educación. Por otro lado, estar preparado para un empleo permanente es valioso desde el punto de vista del aprendiz. Estar preparado para contribuir al bienestar económico general también es importante desde el punto de vista de la sociedad. Hay una escasez de habilidades, conocimientos y cualidades que la sociedad contemporánea necesita. Pero esos objetivos educativos, a través de los cuales se define la progresión, también deben incluir esas cualidades personales, el compromiso de servir a la comunidad en general relevante para todos los jóvenes, ya sea que avancen o no a la educación superior o los aprendizajes de alto nivel (Ruiz, 2016, pág. 116).

**Sentido:** En este trabajo se permite una complejidad que no deja dudas a escoger el sentido en el que se desarrolla, por ello primero se aclara como se realizó el análisis del mismo:

Según Marquéz (1972) el aspecto que examina Rosselló en cuanto al sentido de la comparación es que al comparar podemos estudiar un hecho educativo en un determinado momento (comparación estática), o estudiar su evolución (comparación dinámica) (p. 134).

Es fácil advertir que podemos estar interesados en comparar la educación, sea cual fuere el área de la comparación, en un momento dado de su evolución histórica o en la actualidad. En ambos casos la comparación es estática. Se trata de "comparar " en un momento determinado como se considera que es el caso que se presenta. Pero la comparación puede realizarse en forma dinámica, es decir, en forma

evolutiva. Podemos comparar sistemas o aspectos de éstos, no en su situación en un determinado y preciso momento histórico, sino en su evolución histórica. Este último tipo de estudio (dinámico) permite detectar las "tendencias educativas".

Para confirmar el tipo de sentido utilizado se destaca lo que Ruiz (2016) menciona en su trabajo: Para ello, primero, analizo el nivel global y los contextos regionales en los que se han llevado a cabo reformas educativas en las últimas décadas. En segundo lugar, después de mencionar algunas características históricas del desarrollo de la educación en América Latina, se observaron las reformas de la educación secundaria en esta región haciendo un análisis normativo de los documentos de políticas gubernamentales de estos cinco países. Abordaré la dimensión normativa del aparato del Estado y trataré de identificar sus fundamentos políticos e ideológicos para interpretar la aplicación de las políticas públicas en la educación (p. 100).

En las primeras fases del documento, se detallan estas características del sentido tomado en el estudio de Ruiz (2016) como por ejemplo el acápite dos del contexto de lo global y regional de la educación en donde se explica que la globalización puede entenderse como una integración económica, lograda en particular mediante el establecimiento de un lugar global caracterizado por el libre comercio y una regulación mínima. Las revoluciones en los círculos de comunicación e información y la mayor movilidad de personas, servicios y bienes también han ampliado el alcance de la globalización.

Lo mismo sucede en el acápite tres en donde se revisa este proceso estático es en las reformas recientes y recurrentes en la educación de los países investigados. El estudio de la transferencia educativa incluye típicamente una dimensión política y económica. Políticamente, el préstamo tiene un resultado beneficioso en un conflicto político extendido. Permite que los grupos de defensa opuestos combinen recursos para respaldar una tercera opción de política supuestamente

objetiva tomada de otro lado, lo estático lo refleja en las reformas, promovidas por los gobiernos neoliberales en la región, las políticas de reformatóricas del Estado se introdujeron a fines de los años ochenta y durante los noventa.

EL cuarto acápite habla sobre la expansión de la escolaridad obligatoria, seguido por una política de reformas de los currículums, Ruiz (2016) afirma que además de la organización centralizada o descentralizada de los sistemas educativos, en todos estos estados hay un cierto margen para definir los contenidos curriculares en diferentes niveles: región, provincia, estado, departamento, autoridad / institución local. (p. 113).

**Objeto, área y grupos:** Tal como se observa en la tabla 1 las dimensiones se definieron de la siguiente manera:

- Ubicación geográfica: Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Bolivia.
- Grupos sin ubicación geográfica: Educación secundaria.
- Aspecto de la educación y la sociedad: Cambios normativos que los países han desarrollado en los últimos años y que modificaron la educación secundaria.

**Perspectiva:** Epstein (1988) menciona que los eruditos positivistas examinan las relaciones invariables que trascienden los límites de las sociedades particulares. Los relativistas focalizan en las particularidades de las culturas, como éstas están relacionadas a las idiosincrasias de los sistemas nacionales de educación. Unos usan la «comparación» para generalizar sobre las escuelas más allá de las culturas; los otros la emplean para comprender el carácter único de las escuelas de la nación. Estas perspectivas no son simplemente diferentes, sino mutuamente exclusivas (p. 10).

También Ferrer (2002) menciona que el profesor García Garrido hace una nueva y valiosa contribución al establecer que los comparatistas y sus consiguientes enfoques se podrían clasificar de

acuerdo a cuatro predomios: predominio de la descripción, predominio de la explicación, predominio de la aplicación, y predominio de la valoración, lo que se aclaró en el punto seis de este trabajo de análisis.

En este caso, Ruiz (2016) menciona que además de las diferencias que se pueden observar en estos países, parece que una de las principales características comunes es la existencia de pistas educativas diferenciadas según las diversas formas de ingreso a las escuelas. Al observar la diferenciación educativa, es posible encontrar que algunas escuelas son positivas y otras quedan en el estigma negativo (Neufeld & Thisted, 1999). Algunos de los criterios utilizados para clasificar las escuelas se refieren a: cuánto y durante cuánto tiempo se enseña cada materia del currículo; características sociales y culturales de los estudiantes que ingresan en cada escuela. asistencia del maestro; recursos escolares; ubicación de la escuela; entre otros. Por lo tanto, esta perspectiva se centra más en el modelo neopositivista de Epstein (1988) por las siguientes razones:

- El único conocimiento válido es aquel que viene dado por las ciencias empíricas a partir de las experiencias.
- No existe otra realidad más que los hechos y las relaciones que dan entre ellos.
- Lo que más interesa es el cómo, en detrimento del por qué y del para qué.

**Enfoque metodológico:** Un problema que enfrentan los comparativistas en cada etapa de una investigación es el del etnocentrismo. Es importante reconocer que tenemos una gran cantidad de ideas preconcebidas basadas en una larga experiencia personal de una manera particular de ver las cosas en la educación y, por lo tanto, tratar de crear una especie de neutralidad al tratar de comprender otros sistemas de educación y los problemas que son de interés o preocupación en ellos. Ver las cosas a través de un filtro etnocéntrico

puede tener efectos distorsionadores en lo que respecta a nuestra comprensión de los fenómenos en otros países. En este caso el autor se sustenta en las fuentes secundarias de cada país desde sus leyes educativas hasta datos de autores externos.

Para centrarse en los cinco países que se analizan en el documento, es posible afirmar que estos actos educativos tienen desafíos según las características generales y las desigualdades de la región debido a las definiciones discursivas que estos actos han hecho con respecto a varios aspectos que (Ruiz, 2016) los define así: (1) el papel del Estado en la regulación de la educación formal, (2) el compromiso político total de los líderes nacionales y locales para promover el derecho a la educación, (3) el aumento de los recursos financieros, humanos y físicos para sostener los procesos de reformas en cada país, (4) más años de educación obligatoria, y (5) políticas de educación docente que incluyeron nuevas definiciones de currículos y más recursos financieros para este sector. Esto corrobora entonces que los pasos acertados del enfoque son primero descriptivos y luego interpretativos.

**Uso de las estadísticas:** El documento tiene un sustento primero en la hermenéutica, la revisión de leyes permite tener un claro conocimiento de lo que acontece en la educación de cada uno de los países investigados pero otra fase de esta investigación revisa los datos que se han destacado de la estadística descriptiva de varios autores en los diferentes países, en especial de SITEAL 2013, CEPAL 2015 y World Bank 2015, se destaca esto en la conclusión que se detalla en la siguiente cita:

Con respecto a la escolarización en el nivel secundario es donde se observan los mayores avances y desafíos que los países en esta región han enfrentado en las dos últimas décadas. De hecho, entre el 70% y el 85% de los adolescentes entre 12 y 17 años están inscritos en este nivel. Sin embargo, todavía hay muchos esfuerzos por hacer para asegurar que todos accedan a la educación secundaria. Si se observa el grupo de edad que va de los 18 a los 24 años, se muestra que la cantidad de jóvenes que están en la escuela se

reduce drásticamente, ya sea porque están detrás de la escuela secundaria o porque han tenido acceso a estudios superiores. Brasil es el país con el porcentaje más bajo de estudiantes de esta edad (solo 15.3%). Sin embargo, cuando analizamos la eficiencia interna del sistema, se observan diferencias entre los países. Las mayores desigualdades se detectan al analizar el porcentaje de estudiantes de secundaria que se están quedando atrás en el año de estudio correspondiente. Argentina y Uruguay tienen los peores indicadores con 1/3 tercio de los estudiantes de secundaria en esta situación, lo que implica que este valor se ha deteriorado en ambos países en aproximadamente cinco puntos porcentuales en la última década (SITEAL, 2013) citado por (Ruiz, 2016, pág. 122).

El estudio menciona que, es importante tener en cuenta que este indicador podría estar mostrando el reingreso de los jóvenes que, primero, habían abandonado la escuela y, luego, estaban regresando (mayores) a la escuela secundaria.

En Brasil, el 13% de los estudiantes matriculados en la educación secundaria tienen dos o más años de la edad teórica que se supone que tienen. La tasa de repetición escolar es alta, aunque ha disminuido en la última década más de la mitad en comparación con la de principios de la década de 2000. Algo similar se observa en Bolivia y Paraguay: en el año 2000, la tasa de repetición escolar por encima del 30%; Para el año 2011 cayó 10 puntos en cada caso (SITEAL, 2013). Las tasas de finalización de la educación primaria y secundaria tienen importantes variaciones entre sí dentro de cada país. Las mayores diferencias se observan cuando se enfoca en jóvenes entre 20% y 22% para terminar la escuela secundaria. En Argentina, Bolivia y Paraguay, la tasa de graduación de la escuela secundaria es de alrededor del 70% (Ruiz, 2016, pág. 119).

Del contraste de lecturas, se tomaron apreciaciones muy importantes, pero reflejan datos cualitativos que ayudan a interpretar los

resultados, pero se aclara que no se utilizó la estadística como método, sino como fundamento teórico de otros estudios empíricos.

**Tratamiento de la diferencia:** En el documento analizado, Ruiz (2016) discute estos temas desde el punto de vista de América del Sur para identificar las recurrencias entre los problemas y las posibles interpretaciones. Analizó los cambios de la educación secundaria en cuatro países que son miembros del Mercado Común del Sur (MERCOSUR): Empezando por la globalización porque asume que puede entenderse como una integración económica, lograda en particular mediante el establecimiento de un lugar global caracterizado por el libre comercio y la regulación mínima. Las revoluciones en los círculos de comunicación e información y la mayor movilidad de personas, servicios y bienes también han ampliado el alcance de la globalización. La lógica de la globalización implica la participación activa de los mecanismos estatales para garantizar el funcionamiento sin trabas de los mercados, tanto del capital como del trabajo.

**Tratamiento de lo local y lo global:** Una importante literatura se centra en la naturaleza de la oferta educativa en diferentes regiones del mundo. Los términos típicos que identifican las regiones son la Unión Europea, el Pacífico Sur, entre otros. El trabajo de nivel macro aliado toma al continente o al subcontinente como la unidad de análisis y se enfoca en lugares como Sudamérica o África. Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, y también tomo en cuenta un país que se encuentra en la misma región: Bolivia. Todos formaban parte de los imperios español y portugués hasta la década de 1820. Así, hace un seguimiento de la reciente trayectoria de las políticas gubernamentales sobre educación secundaria, que han sido modificadas por estos cinco países sudamericanos.

## Bibliografía del capítulo

- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (1995). Investigación en educación comparada: Enfoques y métodos. CERC (Centro de Investigaciones en Educación Comparada) .
- Cowen, R. (2017). Educación comparada encarnada. *Educación Comparativa*, 10-25.
- Epstein, E. (1988). *El significado problemático de 'comparación' en educación comparada*. Frankfurt.
- Ferrer, F. (2002). *Teoría y metodología de la educación comparada en la actualidad*. Barcelona: Ariel.
- Marquez, Á. (1972). *Educación comparada: teoría y metodología*. El Ateneo.
- Neufeld, M., & Thisted, A. (1999). *De eso no se habla: Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ruiz, G. (2016). La educación secundaria en cinco países de América del Sur . *Revista Española de Educación Comparada*, 97-121.



## ARMENDÁRIZ ZAMBRANO CHRISTIAN

### **Primer análisis de la formación docente analizada en perspectiva comparada: convergencias y divergencias en las transformaciones de la formación inicial del profesorado para el nivel secundario en el MERCOSUR**

En las últimas décadas los países de América del Sur realizaron algunas reformas en la estructura académica que tuvieron en la formación de los docentes, un esquema de transformación principal en el sistema educativo. Es de vital importancia la formación docente en sus etapas de formación inicial, así como la preparación continua en su área profesional y docente. Para empezar el análisis, se parte de una Educación Comparada académica, la misma que según Cowen (1981) pretende estudiar el <<cuerpo de teorías>> de la Educación Comparada con la finalidad de mejorar (en nuestras facultades) la comprensión de la educación desde un perspectiva trans-nacional.

Según Molinari y Ruiz (2009) se puede evidenciar que es una estructura académica del sistema educativo, ya que se considera el modo en que un Estado determina la base de los acuerdos de obligatoriedad de los estudios sobre los contenidos de su enseñanza, así también organiza los conocimientos relevantes que se deben impartir en un contexto histórico y social. Por las razones antes expuestas se trata de un estudio comparado **cuya finalidad es académica**, en donde se puede identificar algunos procesos comunes en los países del MERCOSUR<sup>2</sup> (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) y que han afectado la formación de los docentes:

---

<sup>2</sup> En la actualidad el MERCOSUR tiene Estados Miembros y Estados Asociados. En el primer grupo, se encuentran los cuatro Estados fundadores más Venezuela desde el año 2006.

- 1) El aumento de la demanda de acceso a niveles superiores del sistema educativo, y en particular el aumento de la calidad de años de los estudios obligatorios de los estudiantes.
- 2) Diseños curriculares y ofertas de formación continua actualizadas y vinculadas con las necesidades de sus contextos.
- 3) Los nuevos perfiles del profesorado que serían capaces de interpelar sus prácticas cotidianas.

Se adopta la perspectiva comparada e internacional, en donde aparte de su estructura académica se incluye una ampliación del rango de obligatoriedad hasta llegar al análisis de educación en el nivel secundario. También se entiende la comprensión histórica de las modalidades, sus cambios y el estudio curricular respectivo, en donde se permite interpretar las implicaciones que tienen las transformaciones implementadas en dichas dimensiones en la actualidad de la realidad educativa.

En este artículo Ruiz analizó los cambios que experimentó la formación inicial del profesorado para el nivel secundario de los países del MERCOSUR en donde se analiza el marco jurídico normativo de las bases legales de las reformas educativas, en donde se identifica sus fundamentos ideológicos y políticas a efectos de analizar las implicancias que tiene la aplicación de las políticas públicas para el sector educativo (2013).

Con el encuadre de las precisiones y aportaciones en virtud de las reformas analizadas, sobre la base de la legislación educativa marco de los procesos de reforma, y también la consideración de los lineamientos curriculares para la formación docente que cada país ha aprobado, se establece identificar tanto las divergencias y convergencias de las transformaciones como fundamentos pedagógicos orientaron dichas reformas.

Se trata de también de **un estudio comparativo descriptivo**, ya que expone las divergencias y convergencias de las transformaciones como algunos de los fundamentos que orientaron dichas acciones de reforma

educativa, que experimentó la formación del profesorado para el nivel secundario en algunos países que integran el MERCOSUR.

Se analizan como las reformas educativas tienen la implicancia de forma especial en la formación del profesorado, desde la perspectiva regional y comparada, también es necesario comprender las formas de gobierno a la luz de las cláusulas establecidas en cada una de sus constituciones. Aquí se ve marcada una gran diferencia, nos dice Ruiz, García y Pico (2013):

"Tanto Brasil como la Argentina poseen un régimen federal, mientras que los restantes cuentan con una organización centralizada en un gobierno que dispone las leyes. Un gobierno federal está compuesto por divisiones territoriales que se autogobiernan (Estados, Jurisdicciones, provincias) que gozan de un mayor o menor grado de autonomía, pero tienen facultades de gobierno o legislación sobre determinadas materias o temas, distintas de las que corresponden a la administración federal. Uruguay y Paraguay en cambio tienen una forma de gobierno centralizada. En estos casos existe un solo centro de poder político que extiende su accionar a lo largo de todo el territorio del respectivo Estado, mediante sus agentes y autoridades locales delegadas de ese mismo poder central".

Estos distintos regímenes de gobierno implican un análisis de una lógica distinta en el marco legislativo de políticas nacionales de educación. La diferencia es que los países federales deben respetar el orden de prelación de todas las normas y leyes nacionales en donde se enmarcan los procedimientos específicos a seguir. En un sistema centralizado estas atribuciones las tiene el Estado Nacional, con lo que las leyes pueden contener programa que garanticen el cumplimiento de la ley. Dentro de las leyes que encuadran la reforma educativa sobre obligatoriedad y formación del profesorado, se puede ubicar a los sistemas educativos de los países considerados en el contexto nacional

según sus bases constitucionales y legales de la educación. En todos los casos estudiados la educación es obligatoria y comprenden algún tramo de la educación inicial y la primaria completa. La estructura académica a partir de las reformas se identifican similitudes en la denominación y duración de los niveles y ciclos.

Con el rango de obligatoriedad de los estudios en los países analizados, tenemos que en Argentina es aproximadamente de 13 años aproximadamente, en Brasil la enseñanza obligatoria se extiende a 14 años, en Uruguay y Paraguay este rango es menor, mientras que Uruguay tiene 11 años de enseñanza obligatoria y Paraguay tiene 10 años de educación obligatoria. Este rango de obligatoriedad tiene un gran desafío en la formación inicial docente debido a que configura una escuela secundaria inclusiva, y éste a su vez representa un desafío para la formación del profesor secundario que en este caso debe atender a un estudiantado diferente. González Gallego (2010) el profesor de secundaria debe cumplir nuevas funciones: además de seguir formando a futuros universitarios debe ocuparse de la educación para todos o, mejor dicho, de la ampliación de la educación básica. Este cambio debería plasmar en una redefinición de los fines pedagógicos de las instituciones formadoras de docentes en el nivel medio.

En el aspecto que examina Rosselló es el **sentido de la comparación**, en este caso se trata de una **comparación estática**, se trata de comparar en un momento determinado sistemas o aspectos de éstos, no en su situación en un determinado y preciso momento histórico, sino en su evolución histórica. Aquí nos limitamos a comparar el estado o la situación de esta enseñanza a principios de siglo o en la actualidad. Analizando la formación docente inicial se encuentra varias divergencias en las disposiciones normativas, en Argentina la carrera tiene una duración de cuatro años con un mínimo de 2600 horas reloj, en Brasil la formación docente inicial para este nivel tiene una duración entre tres y cuatro años con un mínimo de 2333 horas reloj para el nivel medio.

En Paraguay el docente inicial para el 3<sup>o</sup> ciclo es de cuatro años, la formación de docentes para la educación media cuenta con tres modos o trayectorias que habilitan enseñar en el nivel medio. Es todo un trayecto la formación docente que va desde la preparación en las áreas básicas para la educación media, formación en áreas curriculares, formación científica e investigativa y el último eje de formación didáctica. En Uruguay la formación docente inicial para el nivel de la educación media básica y media superior es de cuatro años con un total de entre 3000 y 3200 horas reloj. Estas horas están distribuidas en núcleos de formación profesional común, formación específica y la formación práctica.

En los que se refiere al objeto, área y grupo de estudio del modelo del **cubo de Bray** (2010), en la cara del cubo viene representado un conjunto de niveles geográficos, que en este caso serían los países del MERCOSUR, un segundo eje localiza las dimensiones de la comparación en términos de grupos demográficos como las edades de la escolarización desde los primeros años de educación hasta la secundaria, y en el tercer eje se incorporarían las modalidades y tipos de formación docente de cada país, los financiamientos, las estructuras de gobierno planteadas y los cambios en las leyes y normativas.

Dentro de la administración del sistema, en los cuatro países analizados el responsable de las regulaciones para la formación docente es el Ministerio de Educación a través de los distintos organismos que los regula dentro de sus jurisdicciones y políticas comunes. En algunos de ellos existen entes autónomos con personería jurídica, en donde regula las políticas de formación docente. En consecuencia, en los países estudiados se han creado organismos de gobierno para la fijación de lineamientos curriculares o bien para la fijación de parámetros homogéneos para la formación de profesores. Así dentro de la **perspectiva** se puede identificar a E. H. **Epstein** (1983), donde hay determinadas características que se dan de forma similar en todas las sociedades. De esta forma se procura descubrir cómo estos elementos

comunes inciden de forma diferente en cada una de ellas. En este caso, se estudian los aspectos educativos comunes a cada una de estas sociedades, bajo un enfoque comparativo, con el fin de ver si producen resultados distintos o no.

Reforzando esta idea, M. Duru-Bellat (1999) nos recuerda que ante la comparación se puede observar dos posturas:

- 1) La que consideran que toda situación es, por naturaleza, singular y que conlleva un <<relativismo que prohíbe toda comparación>>
- 2) Los que llevan a cabo comparaciones globales (bajo el soporte de la armonización estadística), <<perdiendo de vista la configuración propiamente nacional de los datos>>

Se refuerza lo que el profesor E. H. Epstein (Epstein, 1983) sobre los enfoques metodológicos de la Educación Comparada que se han dado en la historia de nuestra disciplina hasta nuestros días. Otro aspecto fundamental en el análisis comparativo regional de la formación de docentes está dado por las instituciones formadoras, ya que en este plano se encontró importantes divergencias. En algunos países la diversidad institucional da lugar a diferentes sectores y academias que se caracterizan por su diversidad en la oferta educativa, por lo que existe una fragmentación visible en el conjunto del sistema conformado por diferentes tipos de instituciones desarticuladas entre sí. Las políticas de educación superior en cuanto a su modalidad de oferta, se puede caracterizar como una superposición fragmentada de la oferta universitaria la falta de modelos homogéneos o equivalentes entre los sectores universitarios y terciarios, de cada país, de formación en el caso del profesorado.

Hablando de la estructura del encuadre regional de la formación docente, para el análisis, Argentina su formación docente inicial se desarrolla tanto en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) públicos y privados que dependen de las jurisdicciones provinciales (Regulados por la Ley de Educación Nacional de 2006), los ISFD y las

instituciones universitarias comparten en partes iguales la formación inicial para este nivel. En este sentido el Consejo Federal de Educación en 2007 aprobó los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial que constituyen un marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales.

El **enfoque metodológico** del estudio comparado que se realizó en este artículo se identifica claramente los pasos realizados al momento de realizar la investigación, Ferrer (2002) indica que se debe desarrollar la investigación mediante el método comparativo, en esta fase se delimitan tres pasos imprescindibles para llevarla a cabo correctamente y que se identifican en este trabajo:

- 1) Selección, identificación y justificación del problema: al igual que en cualquier método científico, lo primero que el investigador debe plantearse es cuál es el problema, y en este caso es claro que se investigará la formación docente de los países del MERCOSUR, también está definido la justificación de por qué el estudio y la importancia de abordarlo como Educación Comparada.
- 2) Planteamiento de las hipótesis: en este caso no se aplica para la comparación de este artículo.
- 3) Delimitación de la investigación: en este apartado de la fase pre-descriptiva es un requisito imprescindible para poder desarrollar con coherencia las siguientes etapas del método comparativo. Su objetivo es delimitar claramente qué es lo que se pretende comparar, dónde, cómo, con qué, etc. En este caso está claramente definido que se pretende comparar, dónde, cómo y con qué se lo comparará, las mismas que se mencionarán en los párrafos siguientes.

En Brasil la Ley de "Directrices y Bases" establece que la formación de los profesores se realiza en el nivel superior a través de cursos de licenciatura en universidades e institutos de formación superior que pertenecen al sistema universitario. Como las universidades son

autónomas existen gran diversidad de planes y titulaciones: licenciado en la disciplina o en pedagogía para la educación infantil y los primeros años de la educación fundamental.

En Paraguay los profesores para el nivel secundario se forman principalmente en los institutos de formación docente (nivel terciario), la universidad ofrece la licenciatura en ciencias de la educación que habilita a sus egresados a ejercer la docencia en cualquiera de los niveles. El mapa de las instituciones que pueden formar docentes queda conformado de la siguiente manera: Instituciones de Formación Profesional de Tercer Nivel, Universidades e Institutos superiores.

En Uruguay, al igual que en Argentina y en Paraguay, el sistema es binario. Pero en Uruguay la formación de los docentes se realiza principalmente en los institutos terciarios y las universidades que forman docentes son universidades de gestión privada. La Universidad de la República no forma docentes con títulos habilitantes específicos para la enseñanza dentro del sistema, vale la pena aclarar que por falta de docentes titulados o por falta de oferta en la formación específica (por ejemplo: Educación Física), los egresados de la Universidad de la República ejercen la docencia dentro del sistema.

La conceptualización del desarrollo profesional docente intentaría superar la oferta clásica de formación continua, que se caracterizaba por ser remedial a la hora de cubrir las debilidades de formación inicial. Entre las ofertas de formación continua relevadas en América Latina aparecen ciertos rasgos que permiten hacer una caracterización actual de dicha oferta, algunos de ellos son (TERIGI, 2010):

- 1) Trayectos de formación más prolongados en el tiempo: se percibe la formación continua como un proceso de largo alcance.
- 2) Centralidad en la escuela: se pone en el centro de la tarea a los aprendizajes tanto de los estudiantes como de los profesores; no se trata de cursos con especialistas externos que iluminan las prácticas de enseñanza sino de un conjunto de profesores que,



preocupados por problemas concretos de su quehacer, abordan un plan de trabajo que tiende a revertir dicha situación.

- 3) Incorporación de las denominadas tecnologías de la información y la comunicación: se ofrecen lenguajes alternativos para abordar distintos temas relevantes para el desarrollo profesional, incluye desde foros on-line hasta material audiovisual; se favorece el trabajo en red y las comunidades de aprendizaje.

En este sentido se confirma que se utiliza el **análisis descriptivo** de los países en objeto de estudio, los que han sido regulados recientemente con la formación del profesorado concibiéndola desde la propia normativa como una formación continua que no se agota en la mera titulación. Si bien es cierto existen divergencias en las definiciones que cada país realizó en cuanto a áreas y trayectos de la formación docente, son evidentes las similitudes en cuanto a la comprensión de la formación, sus fundamentos teóricos y la instalación de la lógica del desarrollo profesional, las mismas que se detallará a continuación:

Los cuatro países coinciden en definir a la formación inicial como aquella formación de grado para el ejercicio de la docencia. En lo que respecta a la educación continua se observan algunas divergencias. En Uruguay se distingue entre: 1) actualización como la puesta al día en algún campo del conocimiento, 2) el perfeccionamiento como la profundización y problematización de saberes teórico-prácticos y 3) la capacitación que requiere a la adquisición de destrezas necesarias para el trabajo docente.

En Paraguay estas tres acciones formativas están incluidas dentro de la formación docente continua y agrega instancias de especialización para docentes titulados, profesionalización para brindar títulos docentes a bachilleres en servicio y a profesionales de diversos campos habilitados que están ejerciendo la docencia y habilitación

pedagógica para profesionales universitarios que no están en ejercicio de la docencia.

En Brasil la formación continua incluye programas de graduación para profesores en ejercicio sin formación adecuada, esto prevé tres modalidades: primera licenciatura para profesores no graduados, segunda licenciatura para profesores que trabajan en un área distinta a la que fueron formados y formación pedagógica para profesionales universitarios. Además, cuentan con programas de pos graduación para docentes titulados que comprenden cursos de maestría y doctorado, cursos de especialización, de perfeccionamiento y entrenamiento.

En Argentina los lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional establecen que el sistema de formación docente ampliará sus funciones para atender las necesidades de la formación inicial y continua. Con respecto a la formación continua y el desarrollo profesional estos lineamientos incluyen: modalidades para la implementación de acciones de desarrollo profesional docente (desarrollo profesional centrado en la escuela, redes de formación e intercambio, ciclos de formación, postgrados y postítulos). Además, propone líneas de acción para el desarrollo profesional docente tanto para atender necesidades de las instituciones como así también para atender a las necesidades de la actualización permanente de los docentes en ejercicio.

Lo que respecta al **uso de las estadísticas**, en este artículo no se emplea el uso de las estadísticas como preponderante al momento de comparar la formación docente, ya que la desconfianza de ciertos comparatistas hacia el uso de estadísticas en los estudios comparativos es evidente (Ferrán, 2002). Fundamentada, en ocasiones, en un mal uso de sus resultados, y en otras ocasiones en un desconocimiento de su manejo, pocas veces se encuentra una justificación en sí misma para su rechazo. Un primer ejemplo de ello lo encontramos en K. Watson. Este comparatista señala lo siguiente: Para empezar, las estadísticas básicas ignoran la dimensión humana y cultural de las sociedades, que para

muchos especialistas esconden lo nuclear de la educación comparada. Tampoco las estadísticas revelan la filosofía política o educativa que fundamenta un sistema educativo (K. Watson, 1991, p. 127).

En el cierre del análisis del artículo se puede destacar que se puede sostener que la realidad jurídica-normativa, al menos en materia educativa, demuestra que las bases legales de la educación no necesariamente revelan un desarrollo lógico y orgánico que permita la planificación y administración educativa de manera eficaz. Ello constituye un problema político y exige la definición e implementación de sucesivos programas de intervención sobre la realidad educativa a efectos de enmendar las consecuencias generadas por dichas incongruencias. Éstas, generan un campo analítico y una agenda de investigación apropiada para el desarrollo de lo que a lo largo de este artículo lo han denominado enfoque jurídico normativo de la política educacional (Ruiz, 2012) el cual puede ser ampliado a partir de la perspectiva internacional y comparada.

En el **tratamiento de la diferencia** del estudio comparado, en el lugar del contexto y de la historia se puede decir que no se ha trabajado desde el enfoque etnocentrista, el mismo que consiste en contemplar el mundo primariamente desde la perspectiva del observador, al contrario, se han respetado las leyes y normas de cada país en donde ha prevalecido la homogeneidad en el estudio realizado.

Las reformas en educación se encuadran en la dinámica de las fuerzas sociales contradictorias que atraviesan a la sociedad en un momento y contexto histórico, pero no pueden sustituirlas o modificarlas por más que sean dispuestas en el articulado de una norma. Es más, cuando una reforma intenta modificar los efectos generados por otra anterior, debería considerar que lo reformable de la realidad educativa está condicionado por: 1) contextos históricos superpuestos y recientes de cambios; 2) instituciones y actores que han atravesado previamente procesos de transformación. Con este análisis se puede sostener que lo que es fruto de una única reforma no puede ser reemplazado por otra

única reforma (Gimeno, 2006). El caso de las reformas contemporáneas en la formación docente inicial del profesorado para el nivel secundario presenta algunas de los condicionantes previamente mencionados, sobre todo porque se asientan en recurrentes reformas del sistema educativo en su conjunto.

En todo el análisis conjunto comparado de las políticas de formación docente implementadas en los países del MERCOSUR permite identificar algunas convergencias en el marco de las recientes reformas. Entre ellas se destaca, su encuadre en el marco de una reforma estructural de los sistemas educativos analizados, la modificación de la estructura académica de dichos sistemas y la extensión del rango de obligatoriedad que abarcaron a la educación secundaria. Esto último afecta sin duda a la formación de profesores para la escuela secundaria, no tanto en lo que atañe a la carga horaria o al tiempo de formación del profesorado sino todo a la concepción de ésta en función de una escuela secundaria que es pensada como obligatoria en al menos uno de sus ciclos.

Las modificaciones de la formación docente demuestran que con mayor o menor grado de explicitación se ha incorporado la perspectiva del desarrollo profesional, que supone la indagación de problemas acuciantes con planes de intervención y que implica el trabajo colaborativo por parte de los profesores y otros actores institucionales. El concepto de desarrollo profesional docente trata de superar la escisión entre la formación inicial y continua, expresándose como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y función docente que comienza y atraviesa la misma formación. Esto supone la tarea de esfuerzos institucionales, políticos y por supuesto que financieros por parte del Estado para materializar una perspectiva que, si bien aparece como novedosa para la formación docente, demanda un fuerte compromiso por parte del Estado para promover un cambio realmente efectivo en un área clave de política educativa.

Por otro lado, el contexto regional del Sector Educativo del MERCOSUR evidencia limitaciones para el establecimiento de acuerdos políticos supranacionales que beneficien al conjunto de los países y que conlleven transformaciones educativas que favorezcan el intercambio y la cooperación. De todos modos, el Sector Educativo del Mercosur podría constituirse en un espacio propicio para el diseño de estrategias de cambio congruentes en países que no sólo comparten una historia y un patrón cultural común, sino también un presente caracterizado por posibilidades de crecimiento económico, aunque con deudas históricas en lo que respecta a la distribución equitativa de la riqueza en la población.

Según la UNESCO (2015) "La situación en que se encuentra el mundo actual se caracteriza por varias paradojas. La intensificación de la globalización económica ha reducido la pobreza en el mundo, pero también está generando modelos de crecimiento del subempleo, aumentando el desempleo juvenil y el trabajo precario. Asimismo, la globalización económica está agravando las desigualdades entre países y en cada uno de ellos. Los sistemas de educación contribuyen a esas desigualdades al ignorar las necesidades de educación de los alumnos en situación desventajosa y las de muchos habitantes de países pobres, y concentrar las oportunidades entre los ricos, dando así un carácter muy exclusivo al aprendizaje y la educación de buena calidad".

En este sentido, en lo que respecta al **tratamiento de lo local y lo global** efectuado en el estudio del presente artículo, se puede aclarar que la globalización no abarca solo el área económica, sino que también involucra el ámbito educativo, al momento de que los políticos encargados tomen decisiones de cambios en sus reformas, recurren a las realizadas en el exterior, de manera especial las tendencias extranjeras que se escuchan y consideran exitosas, esto les servirá como herramientas para sustanciar la necesidad de cambios espectaculares a nivel local o nacional, esto se evidencia en cada uno de los países analizados.

### Bibliografía del capítulo

- Cowen, R. (1981). El lugar de la educación comparada en las ciencias de la educación. *En: Perspectivas Pedagógicas, vol. XII* (págs. 47 - 48). Barcelona: CSIC: Nos.
- Duru-Bellat, M. (1999). La constitución de las clases del colegio. *Revista Francesa de Sociología, 229*.
- Epsteien, E. H. (1983). Currents left and right: ideology in comparative education (Presidential Adress). *Comparative Education Review, n. 27, 3 - 29*.
- Ferrán, J. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- Gimeno, J. (2006). De las reformas como política a las políticas de reforma, en J. GIMENO SACRISTÁN (Comp), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid, Morata, 23 - 42.
- Gonzalez, L. (2010). *El nuevo profesor de secundaria*. Barcelona, Grao.
- Mark Bray, Bob Adamson, Mark Mason. (2010). *Educación Comparada, Enfoques y métodos*. Buenos Aires - México - Santiago - Montevideo: Ediciones Granica S.A.
- Molinari, A. y Ruiz, G. (2009). Las definiciones en torno al rango de obligatoriedad en las reformas educativas: debates pedagógicos y cuestiones problemáticas para su implementación. *Trabajo presentado en el XXVIII Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos LASA2009 Repensando las desigualdades*. Pittsburg: LASA.
- Ruiz, G. (2012). Educación, Política y Estado. Definiciones y propuestas jurídico-normativas de la Política Eduacional. (Saarbrücken, Editorial Académica Española LAP LAMPERT).
- Ruiz; García; Pico. (2013). La formación docente analizada en perspectiva comparada: convergencias y divergencias en las transformaciones de la formación inicial del profesorado para el

nivel secundario en el MERCOSUR. *Revista Española de Educación Comparada* 21, 221-248.

TERIGI, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. *PREAL, serie Documentos* No. 50.

UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: UNESCO.

CAJAMARCA ILLESCA MARICELA

HERRERA CALDAS VERÓNICA

## **Segundo análisis de la formación docente analizada en perspectiva comparada: convergencias y divergencias en las transformaciones de la formación inicial del profesorado para el nivel secundario en el MERCOSUR.**

Para la elaboración del presente trabajo se ha seleccionado el estudio denominado "La formación docente analizada en perspectiva comparada: convergencias y divergencias en las transformaciones de la formación inicial del profesorado para el nivel secundario en el MERCOSUR", cuyos autores son Guillermo Ruiz, M. Virginia García y M. Laura Pico. Este artículo fue publicado en la Revista Española de Educación Comparada en el año 2013.

A lo largo de este análisis se realizará un diálogo entre los fundamentos teóricos propuestos en la bibliografía del seminario doctoral sobre Educación comparada y los detalles del artículo en mención. Primeramente, es pertinente caracterizar la naturaleza e importancia de los estudios comparados. Le Thanh Khói (1981) indica que la educación comparada es una ciencia cuya finalidad es extraer, analizar y explicar las semejanzas y diferencias entre los hechos educativos y sus relaciones con el entorno (político, económico, social, cultural) para buscar leyes provisionales que las regulen. Uno de los grandes beneficios de realizar investigación comparada es la posibilidad de conocer sobre el entorno internacional, pero además la oportunidad de ahondar en la comprensión del entorno propio (Bray, Adamson y Mason, 2010).

En la actualidad, el mundo se ha achicado según Bray, et al., (2010) pues gracias a los aportes de la tecnología, los conocimientos alcanzan niveles globales en segundos, además, las facilidades de movilidad estudiantil, comercial, política y cultural posibilitan hacer comparaciones entre sistemas y transferir experiencias educativas a nivel internacional. Desde



la perspectiva práctica, gran parte del campo de la educación comparada se ha preocupado por copiar modelos educativos internacionales. De hecho, se indica que los datos descriptivos e interpretativos se analizan desde esta perspectiva para tener disponibles las mejores prácticas de un país con el propósito de replicarlas en otros. Es así que, los funcionarios encargados de diseñar las políticas públicas sobre educación generalmente fundamentan sus decisiones al buscar información y experiencias extranjeras para sus diseños locales con o sin adaptación previa.

### **Ejes de análisis**

Le Thanh Khóí (1981) propuso una clasificación de los estudios comparados basadas en tres ejes fundamentales: comparaciones supranacionales, comparaciones internacionales y comparaciones internacionales. Halls (citado en Ferrer, 2002) planteó una nueva clasificación de las unidades de comparación en su obra *state of the art de la Educación Comparada*, en donde plantea que los ejes de comparación se dan a) entre naciones-estados, b) el análisis mundial de sistemas, c) entre sistemas ideológicos diferentes. d) entre grandes regiones del mundo. e) entre Terceros Mundos o entre Norte-Sur f) las comparaciones locales o intra-nacionales. Y, por último, Bray y R. T. Murray a mediados de los 90 plantearon una nueva tipología de estudios comparados sobre la base de las unidades de comparación. Ésta se concretaba de la siguiente manera: a) Regiones del mundo b) Países c) Estados/ provincias d) Distritos.

En el estudio comparado se puede identificar según los ejes de comparación planteados por Le Than Khóí que el estudio representa un eje internacional, según Halls se ubicaría en un eje de comparación entre naciones- estados y según la tipología de Bray se daría entre países de una región del mundo.

El tema prioritario en este estudio es la política referente a las reformas educativas implementadas en los cuatro países latinoamericanos. Yang Rui (citada en Bray et al., 2010) indica que la palabra política se difumina en definición. Existe una gran variedad de definiciones según su naturaleza. En

efecto, se ejemplifica la diversidad del término con la fábula del elefante y los seis ciegos, al decir que, las políticas son fáciles de distinguir cuando se las observa, pero su definición se presta para diferentes y variadas interpretaciones según las personas llamadas a describirla. Hogwood y Gunn (citados en Bray et al., 2010) identificaron nueve contextos en los que puede usarse la palabra política como política pública: el límite para un campo de acción, una expresión de propósito general o deseado en un tema, propuestas específicas, decisiones de gobierno, autorización formal, teoría o modelo, programa, producto y resultado. Y adicionalmente, ellos proponen a la política como proceso. Las políticas pueden cubrir una muy amplia arena y ser entendidas y usadas de diversas maneras, incluyendo planes, decisiones, documentos y propuestas. Como complemento a las formas escritas, las políticas pueden incluir acciones, prácticas e incluso la inacción de los gobiernos. Las más populares de estas definiciones, entre los investigadores y el público en general, son aquellas que atienden a la política como documentos legales o mandatos constitucionales.

En el caso del estudio trabajado se identifica que la comparación se da sobre el tema político de la estructura académica y sus reformas educativas en materia de formación docente y desarrollo profesional e integración regional. De hecho, en el artículo se indica que en este caso particular se asume a la política dentro de las ciencias de la educación como el estudio de las relaciones entre los sistemas educativos (acciones educativas sistémicas) con el Estado (Paviglianiti, 1999).

Además de estas unidades de análisis se puede identificar que el estudio se preocupa por visibilizar los puntos de convergencia y divergencia entre los cuatro países en cuestión, en materia de sus reformas educativas.

### **La finalidad del estudio**

Bray et al., (2010) indica que los estudios comparados varían en su finalidad según quienes sean sus autores y los propósitos de los mismos. Ellos, por ejemplo, realizan una clasificación según los sujetos que llevan a cabo los estudios en: progenitores, profesionales, funcionarios técnicos, organizaciones

internacionales y académicos en general. Según sea el caso los propósitos son diferentes. Bray se enfoca en tres grupos especialmente al hacer las distinciones entre actores y propósitos: funcionarios técnicos, organizaciones internacionales y especialistas académicos.

En primer lugar, se indica que los funcionarios técnicos son quienes examinan modelos educativos extranjeros para identificar las maneras de lograr objetivos sociales, políticos o de otra naturaleza para su propio contexto; en segundo lugar, las organizaciones internacionales cuyo objetivo es comparar los patrones globales para mejorar la asesoría técnica ofrecida a gobiernos nacionales; y finalmente, los especialistas académicos, quienes buscan mejorar la comprensión del contexto educativo a ser estudiado a través del análisis y el meta análisis. Bray, et al., (2010) indica que los académicos realizan comparaciones para mejorar la comprensión de las fuerzas que estructuran los sistemas educativos, los procesos en diferentes contextos y su impacto en el desarrollo social. Los propósitos académicos pueden referirse a objetivos de naturaleza práctica al hacer consultorías e investigación aplicada. Bray señala que la mayor parte del trabajo académico está referida a la conceptualización.

Ferrer, por su parte clasifica a la educación comparada en tres categorías: la educación comparada académica, profesional e intervencionista. La educación comparada académica pretende estudiar el cuerpo de teorías de la Educación Comparada para mejorar la comprensión de la educación desde una perspectiva transnacional. La educación comparada profesional se refiere a la enseñanza de esta disciplina en las universidades y, por tanto, tiene como objetivo elevar los niveles de calidad en la formación de los futuros pedagogos. Y finalmente, una Educación Comparada intervencionista con miras a influir en la toma de decisiones que se llevan a cabo en la política educativa nacional o internacional, mediante los estudios comparativos que se realizan.

Aunque a nivel teórico las diferencias propuestas por Bray y Ferrer están bien delimitadas, a nivel práctico esta diferenciación no es tan radical. Es por

lo tanto importante, citar al profesor R. Cowen, quien a principios de los años 80 estableció una tipificación en torno a las finalidades referidas al ámbito personal y al ámbito nacional e internacional. Las finalidades referidas al ámbito personal inciden sobre la formación de los sujetos, profesores de universidad, futuros pedagogos, o profesores de los diferentes niveles educativos y en general estarían estrechamente ligadas a la Educación Comparada académica y profesional. Mientras que las finalidades referidas al ámbito nacional e internacional pretenden influir sobre una comunidad amplia de sujetos en sus aspectos específicamente educativos, y, por lo tanto, se vinculan directamente con la Educación Comparada intervencionista.

En el artículo se puede identificar que los tres autores son docentes e investigadores de la Universidad de Buenos Aires (UBA), destacándose además su vinculación con el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). En el artículo se establece textualmente que la perspectiva de estudio es comparada e internacional en donde se pretende analizar los cambios que experimentó la formación del profesorado para el nivel secundario, tanto en la universidad como en los institutos de formación docente, en algunos países del MERCOSUR al identificar las divergencias y convergencias de las transformaciones y los fundamentos pedagógicos que orientaron dichas acciones de reforma educativa. En este sentido, es importante recalcar que el estudio en mención puede influir en las decisiones de las universidades o gestores de centros de formación profesional para mejorar la calidad de formación de los futuros pedagogos haciéndola un estudio comparado académico y profesional dentro del ámbito de finalidades de ámbito personal.

Además de lo antedicho, se puede identificar que el artículo en mención goza de las características esenciales de los estudios de ámbito personal.

- 1) Ilustra las diferencias y similitudes que hay entre los diversos sistemas educativos de los cuatro países: Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay.

2) Muestra la importancia que tienen los factores contextuales tanto económicos como a los sistemas educativos y los elementos explicativos de los mismos.

3) Establece las posibles influencias que tienen los sistemas educativos sobre determinados factores contextuales, y 4) Contribuye a comprender mejor el sistema educativo local mediante el conocimiento de los sistemas educativos extranjeros.

### **La Naturaleza del Estudio**

Roselló (citado en Ferrer, 2002) indica que un estudio comparativo puede tener una naturaleza descriptiva o explicativa. Por una parte, el estudio puede ser descriptivo cuando en ella sólo se exponen las analogías y diferencias. Y, por otro lado, puede ser explicativa o interpretativa si se intentara encontrar las causas de estas diferencias o analogías. De ahí que se puede identificar que este estudio goza de una naturaleza descriptiva. Al referirse a descriptivo, se enfatiza la utilidad que ella provee para la toma de decisiones a partir de las observaciones que los estudiosos realizan de contextos extranjeros para compararlas con las de un contexto particular, pues presentan la información detallada para permitirle a los usuarios o lectores tomar sus propias decisiones y formular conclusiones e interpretaciones desde su propio contexto.

En este caso el estudio fue realizado como un análisis de los cambios experimentados en la formación inicial de profesorado para nivel secundario en algunos de los países que conforman el Mercado Común del Sur (MERCOSUR): Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay.

Los autores indican que en el artículo realizaron un análisis descriptivo de las políticas educativas y sus estructuras a efectos de identificar tanto divergencias y convergencias de las transformaciones, así como también algunos de los fundamentos que orientaron dichas acciones de reforma educativa, que experimentó la formación de profesorado para el nivel secundario en algunos países que integran el MERCOSUR: Argentina, Brasil,

Uruguay y Paraguay. Para realizar las respectivas comparaciones, los autores partieron de identificar las convergencias y divergencias de:

- 1) las formas de gobierno de los cuatro países estudiados y su organización política,
- 2) los aspectos demográficos de las poblaciones,
- 3) las leyes que encuadran la reforma educativa sobre obligatoriedad y formación de profesorado en cada uno de los países para visibilizar la periodización, bases constitucionales y legales de la educación en estos contextos.

### **Sentido de la investigación**

Según Rosselló, la comparación puede tener dos sentidos diferentes:

- 1) Ser una comparación estática, siendo ésta efectuada en un momento dado, y
- 2) Ser una comparación dinámica, dada en evolución.

En este sentido, se puede evidenciar en el artículo analizado que se trata de una comparación estática pues uno de los objetivos del estudio es establecer una periodización que considera los años de aprobación de las leyes que enmarcaron las reformas educativas llevadas adelante por los países en mención, entre 1996 (año de sanción de la ley en Brasil) y 2008 (cuando se sancionó la ley de reforma educativa en Uruguay). En este período, y en consonancia con los cambios políticos acontecidos en cada contexto nacional, se implementaron transformaciones significativas de los sistemas escolares, entre ellos el rango de obligatoriedad escolar de los sistemas educativos de los países considerados.

### **Objeto, área y grupos en relación con lo planteado en el cubo de Mark Bray**

El cubo presentado por Bray y Thomas es parte de un artículo científico titulado "Niveles de comparación en estudios educativos: diferentes insights desde diferentes bibliografías y el valor del análisis multinivel" publicado en 1995. Se puede decir que este cubo es un esquema descriptivo para clasificar estudios comparativos existentes. El modelo surgió ante la necesidad de

pensar los estudios comparativos intranacionales, pues hasta el momento se había visto un repunte de estudios comparativos entre naciones. El cubo cuenta con tres caras: 1) los niveles geográficos o espacios: de regiones mundiales o continentes pasando por países, provincias, distritos y escuelas, hasta clases e individuos. 2) localiza las dimensiones de la comparación en términos demográficos no locativos, entre ellos: grupos étnicos, etarios, religiosos, de género y poblaciones enteras. La tercera dimensión abarca aspectos de la educación de la sociedad tales como, currículum, enseñanza, metodología, finanzas, estructuras de gestión, cambios políticos y mercados laborales.

Al analizar el estudio en relación con las tres caras del cubo propuesto por Mark Bray, se puede identificar que éste se ubica en nivel geográfico comparando cuatro países de una región del mundo, particularmente Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay, los cuales son países integrantes del MERCOSUR. En el nivel demográfico no locativo se puede identificar que el estudio se lo realiza a la política de reformas educativas que afecta a la totalidad de los docentes en formación inicial sin identificar un rango de edad, aunque se da algunos detalles que permiten inferir esta información como los años de escolaridad obligatoria y el número de años de formación inicial en las universidades y centros de formación docente; y a su vez, a los docentes en ejercicio para quienes se contemplan las reformas de formación profesional continua.

Asimismo, se puede deducir que aplica para toda la población y en el nivel de los aspectos de educación y sociedad se encuentra ubicado en los cambios políticos. Es importante tener en cuenta que, para el estudio se puntualiza que el campo de las políticas educativas se diversificó de acuerdo con la configuración del propio objeto de estudio: la realidad educativa formal. Siendo un factor determinante el desarrollo del debate internacional en donde se distinguen los límites de la formalidad y extienden el objeto de análisis al conjunto del sistema educativo, diferenciándolo del sistema escolar.

Por ello, en el trabajo analizado se enuncia que se realizó un análisis jurídico normativo definido como los estudios de política educativa que se concentran de manera principal en la dimensión normativa del aparato estatal, identificando sus fundamentos ideológicos y políticas a efectos de analizar las implicancias que tiene la aplicación de las políticas públicas para el sector educativo (Ruiz, 2012).

### **Perspectiva en función del modelo de Epstein**

E. H. Epstein en 1983 planteó tres modelos básicos de Educación Comparada:

- 1) El modelo neopositivista,
- 2) El modelo neomarxista y
- 3) El modelo neorrelativista.

Por una parte, el modelo neopositivista busca una explicación funcional de la realidad para describir las leyes que explican sus fenómenos; mientras que, el modelo neomarxista considera las variables del factor económico como una base para comprender los sistemas educativos y la ideología que lo sustenta. Además, considera las relaciones internacionales especialmente, haciendo referencia al ámbito económico. Es importante recalcar que estos estudios neomarxistas se centran en países en vías de desarrollo y en las relaciones de dependencia y sumisión que establecen frente a los países más desarrollados. Estos estudios son aplicables a nivel de países ignorando completamente la división en las clases sociales. Por último, está el modelo neorrelativista caracterizado por su desconfianza en la elaboración de leyes generales que permitan explicar los fenómenos educativos reivindicando la relatividad. Se enfocan en casos específicos mucho más concretos de la realidad para permitir un nivel de profundización más elevado.

Habiendo descrito las características de los tres modelos de educación comparada planteados por Epstein, se puede inferir que este estudio particular tiene las características esenciales del neomarxismo dado que, incluye entre los datos relevantes comparados al Contexto regional de algunos países del MERCOSUR según indicadores socio-demográficos y



económicos del 2011, tales como la superficie total para el número de habitantes, crecimiento PIB, PIB, inflación, al igual que al ingreso PIB per cápita. Además, el contexto en donde se desarrolla considera cuatro países del MERCOSUR, Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay por estar al sur del continente y por los lazos comerciales existentes entre ellos. Aunque el análisis en cuanto a reformas educativas presente en este estudio no toma como estándar a países más desarrollados, en lo que a desarrollo profesional se refiere, sí se hace referencia a lo global y entre lo cual se considera el norte del continente.

### **Enfoque metodológico**

En el estudio analizado es posible identificar los pasos realizados para la ejecución del proyecto. En primer lugar, los autores establecieron algunas definiciones teóricas de las modificaciones en las concepciones sobre la formación de profesores. Luego, analizaron las reformas educativas en el contexto regional considerado, a partir del análisis jurídico normativo las bases legales de las reformas educativas para identificar los aspectos ideológicos y políticas. Seguidamente, se enmarcó un período entre los años 1996 y 2008 de modificaciones normativas en los países estudiados, las cuales encuadraron procesos de reforma educacional en cada caso. Finalmente, se estableció precisiones y aportaciones en virtud de los alcances de las reformas analizadas sobre la base de la legislación educativa, marco de estos procesos de reforma, y también se consideraron lineamientos curriculares para la formación docente que cada país había aprobado. Con este encuadre se distinguió divergencias y convergencias de las transformaciones en cuanto a fundamentos pedagógicos que orientaron dichas acciones de reforma.

### **Uso de las estadísticas**

En el trabajo los datos estadísticos se presentaron de manera descriptiva para ayudarle al lector a entender los cuatro contextos desde su realidad sociodemográfica, económica e histórica en relación con los años de reformas. Los datos fueron presentados tanto en tablas como en texto descriptivo.

### **Tratamiento de la diferencia**

Una de las características de la educación comparada interpretativa señalada por Epstein (1983) es el alejamiento del análisis desde la perspectiva etnocéntrica, la cual hace referencia a la tendencia que lleva a una persona o grupo social a interpretar la realidad desde los parámetros culturales propios, ubicando así a la cultura del investigador como superior al contexto o contextos comparados. En el caso del estudio en mención, es evidente que el tratamiento de la comparación está totalmente alejado del etnocentrismo. Por el contrario, se visibiliza un análisis crítico y respetuoso de la comprensión de los contextos internacionales de manera profunda.

### **Tratamiento de lo local y lo global**

Schulte (2012) enuncia que las fases globales dan origen a dos fenómenos interrelacionados, la reconstrucción de lo local a través de lo global y la reconceptualización de lo global a partir de lo local. Se discute que existe una antagonía entre lo local y lo global, pensándose a lo local como una vuelta por la indigenización o heterogenización y lo global como la globalización o también llamada homogenización global. Aquí se hace referencia a la teoría de la cultura mundial que atiende las maneras en que se movilizan las acciones alrededor del mundo a través de los transportadores o agentes intérpretes que comunican y traducen las prácticas internacionales hacia sus contextos locales. Según Schulte (2012) existen tres ejes que distinguen a la difusión (homogenización)/ traducción (contextualización) exitosa de la que no lo es: la temporalidad/localidad, la fricción/presión, y los mitos/legitimación.

La temporalidad y localidad hacen referencia a las modas que pueden ser altamente impactantes y pueden generar la idea de que un cambio es necesario desde la percepción de lo global o un shock desde la construcción interna. Al referirse a la fricción/ presión, se destaca el conflicto entre los distintos discursos, modas u órdenes en donde lo global hace pie a lo local. En este sentido, se destaca que las fricciones permiten el surgimiento de rutas comunes en donde se modulan trayectorias históricas. Mitos/ legitimación, los

mitos son creencias no tanto para ser creídas sino para ser llevadas a cabo con la finalidad de ganar legitimación. Según se discute en el proceso de globalización, ésta es una de las principales maniobras de transportación de conocimiento educativo, ya que se inserta en el imaginario social y crea necesidades inmediatas y a largo plazo.

En el artículo analizado se puede evidenciar una visión global que descubre las prácticas políticas de los cuatro países en cuestión. Incluyen en el análisis las acciones políticas sobre reformas educativas dadas en las últimas tres décadas en los contextos regionales.

Además de que se hace referencia a una serie de procesos comunes o modas transportadas en estos países latinoamericanos como, por ejemplo, el aumento de la demanda de acceso a niveles superiores del sistema educativo y la cantidad de años de estudios obligatorios; los diseños curriculares y ofertas de formación continua actualizadas y vinculadas con las necesidades de sus contextos y los nuevos perfiles de profesorado para los nuevos sistemas educativos. Se utilizan los datos oficiales del Banco Mundial y los datos específicos de cada país en cuanto a sus sistemas universitarios y centros de formación docente para resaltar las convergencias y divergencias entre ellas, lo que hace referencia a los niveles de fricción existentes entre ellos.

### **Bibliografía del capítulo**

- Bray, M., Adamson, B. y M. Mason (eds.) (2010). *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*. Buenos Aires: Granica.
- Cowen, R. (2000). ¿Comparando futuros o comparando pasados? *Propuesta Educativa* Nro. 23. Buenos Aires: FLACSO - Novedades Educativas.
- Epstein, E. H. (1983). Currents Left and Right: Ideology in Comparative Education, *Comparative Education Review*, 27(1).
- Ferrer, F. (2002). *La Educación Comparada actual*. Barcelona: Ariel Educación. Capítulos 1 y 2. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/viewFile/7621/7289>
- Le Thánh Khói (1981). *L' éducation comparé*. Paris: Armand Colin.
- Paviglianiti. (1999). *Aproximaciones Al Desarrollo Histórico De La Política Educacional*. Buenos Aires: OPFyL & UBA.
- Ruiz, G. (2012). Educación, Política y Estado. *Definiciones y propuestas jurídico-normativas de la Política Educacional*. Saarbrücken, Editorial Académica Española LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Ruiz, G., García, M. y Pico, M. (2013). La formación docente analizada en perspectiva comparada: Convergencias y divergencias en las transformaciones de la formación inicial del profesorado para el nivel secundario en el MERCOSUR. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 221-248.
- Schulte, B. (2012). *La Teoría De La Cultura Mundial Con Características Chinas: Cuando Los Modelos Globales Se Tornan Nativos*, 48 (4), 473-486.

## CENTENO MARTÍNEZ JOSÉ LEONARDO

### **Políticas de Internacionalización de la Educación Superior: un análisis comparado para América Latina (Argentina, Colombia y México).**

Según con la documentación proporcionada en último el seminario denominado estudio comparado ofrecido por el Doctor Guillermo Ramón Ruiz, el trabajo se hará por 9 ejes que serán analizadas según el estudio escogido antes mencionado.

Ruiz (2018) menciona que el análisis de la educación comparada posee nueve ejes que deben ser considerados para obtener resultados acordes a la producción científica estos son:

- 1) Finalidad
- 2) Naturaleza
- 3) Sentido
- 4) Objeto
- 5) Perspectiva
- 6) Enfoque metodológico
- 7) Uso de las estadísticas
- 8) Tratamiento de las diferencias
- 9) Tratamiento de lo local y lo global

El presente análisis se hace a partir de estos puntos del trabajo de Políticas de Internacionalización de la Educación Superior: un análisis comparado para América Latina (Argentina, Colombia y México) de Silvia Morresi, Silvina Elías y Elisa Quartucci, presentado en el Sexto Congreso de La Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE).

Motivados por una variedad de objetivos académicos, económicos, políticos y sociales, los gobiernos de todo el mundo están implementando políticas y programas diseñados para estimular la internacionalización de la educación superior. Si bien los informes de tales

iniciativas aparecen a menudo en los medios de comunicación, por lo general se presentan caso por caso, es decir, sin mucha referencia a cómo cada una de ellas es una nueva política nacional emergente en comparación con otras políticas nacionales. En todo el mundo, y cómo se ve el panorama de las iniciativas políticas en todo el mundo.

El propósito de este estudio es revisar las políticas públicas y los programas para la internacionalización de la educación superior en un contexto comparativo, examinar los problemas de efectividad y considerar el futuro y el impacto de tales iniciativas en el futuro. Según el trabajo de Morresi, Elías, y Quartucci (2018) Antes de examinar las políticas en sí, analizaron la variedad de agencias gubernamentales nacionales y regionales y otras entidades que las instigan y las implementan. En muchos países, el ministerio principal de educación es un ministerio u oficina relacionada. Otras oficinas y sub-agencias gubernamentales también pueden participar, especialmente en la etapa de implementación, junto con organizaciones cuasi gubernamentales e independientes. Una variedad de otras partes interesadas también afecta la operatividad y los resultados de dichas políticas, incluidas las asociaciones de educación superior, las redes universitarias regionales, las propias instituciones y, en general, los estudiantes, los contribuyentes y los empleadores.

El primer paso del estudio se hace en cuanto a la **finalidad** del mismo, en esta fase inicial se pretende identificar si el estudio fue realizado de forma profesional, intervencionista o académico, siendo la intervención como opción a cambios o mejoras dentro de un proceso académico y lo académico una interpretación de lo que sucede sin llega a modificar proceso alguno y finalmente profesionalizador cuando la actividad se refiere a la enseñanza de nuestra disciplina en las universidades y, por tanto, tiene como objetivo conseguir un elevado grado de calidad en la formación de los futuros pedagogos. (Ferrán Ferrer, 2002).

La finalidad de esta ponencia es considerada **profesional**, será comparar las políticas implementadas en materia de

internacionalización de la educación superior para un grupo de países seleccionados de América Latina -México, Colombia y Argentina-. A tal efecto en primer término, se realizará una breve caracterización de los sistemas educativos de cada uno de los tres países, para continuar con la descripción de las políticas implementadas tendientes a posibilitar la internacionalización de las instituciones de educación superior. Luego se procederá a la interpretación de las mismas con el objetivo de relacionar y confrontar los distintos sistemas, realizando la comparación propiamente dicha y, por último, se presentará una síntesis que permita extraer conclusiones de carácter general.

El Programa Pablo Neruda que se utilizó como elemento de estudio tiene como finalidad impulsar la movilidad de estudiantes, investigadores y profesores de posgrado para promocionar la conformación de un espacio común de conocimiento. Es bueno para este análisis además entender que la finalidad del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) es propiciar la vinculación y articulación de todos los actores del ámbito de la educación superior con el propósito de potenciar las oportunidades que la cooperación educativa y académica presenta para las IES<sup>3</sup> en el ámbito nacional, regional e internacional. A los efectos de alcanzar estos objetivos se promueven acciones tales como el desarrollo de proyectos tendientes a fortalecer las oficinas de relaciones internacionales, el financiamiento de misiones al exterior, la conformación de redes de colaboración, la participación en ferias de educación superior.

Estas acciones se desarrollan en dos dimensiones, a nivel bilateral y en el plano multilateral. Los autores del ensayo también sugieren que la Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Sur - ARCU-SUR. La finalidad de este programa es reconocer públicamente la solvencia académica de un grupo de programas y (o) carreras, a partir del análisis del cumplimiento de ciertos criterios y estándares elaborados por

---

<sup>3</sup> Institutos de Educación Superior

comisiones consultivas en coordinación con la Red de Agencias Nacionales de Acreditación. El proceso de acreditación es continuo. El primer ciclo de acreditación alcanzó a las carreras de Agronomía, Arquitectura, Veterinaria, Enfermería, Ingeniería, Medicina y Odontología.

Luego corresponde reconocer la **naturaleza** del trabajo de investigación. Los estudios comparados pueden ser desarrollado de dos formas, una descriptiva en donde se hacen narraciones de lo que es y de los resultados del proceso educativo y otra forma es explicativa que detalla el porqué de los procesos o causas inherentes (Ferrán Ferrer, 2002).

A tal efecto el trabajo de Morresi, Elías, & Quartucci (2018) en primer término, se realizará una breve caracterización de los sistemas educativos de cada uno de los tres países, para continuar con la descripción de las políticas implementadas tendientes a posibilitar la internacionalización de las instituciones de educación superior. Luego se procederá a la interpretación de las mismas con el objetivo de relacionar y confrontar los distintos sistemas, realizando la comparación propiamente dicha y, por último, se presentará una síntesis que permita extraer conclusiones de carácter general.

Los autores describen como en las últimas dos décadas los sistemas de educación superior de los países latinoamericanos han experimentado una fuerte expansión y diversificación motivada principalmente por la creciente demanda de estudios de nivel terciario. Esta expansión y diferenciación significó, por un lado, la incorporación progresiva de instituciones privadas y la localización de instituciones en regiones alejadas de los grandes centros urbanos y, por otro, una ampliación de la oferta educativa con el dictado de nuevas carreras de pregrado, grado y posgrado. Además, como una estrategia para ampliar y mejorar la calidad de la oferta educativa, la mayoría de los países propiciaron la internacionalización de programas y carreras .

La dinámica del sistema de educación superior de los países seleccionados es semejante a la del conjunto de los países latinoamericanos; los tres presentan un sistema binario donde



predominan las instituciones de gestión privada. Las instituciones privadas duplican o más la cantidad de universidades públicas en el caso de Colombia y México, y absorben menos de un tercio de la matrícula en México y Argentina, y poco menos de la mitad en Colombia

En la tercera fase de análisis se toma en cuenta el **sentido**, se debe aclarar si el estudio se hace sobre una base estática o dinámica, pues Marquez (1972) menciona que el cuarto aspecto que examina Rosselló es el sentido de la comparación, al comparar podemos estudiar un hecho educativo en un determinado momento (comparación estática), o estudiar su evolución (comparación dinámica). Es fácil advertir que podemos estar interesados en comparar la educación, sea cual fuere el área de la comparación, en un momento dado de su evolución histórica o en la actualidad. Se trata de "comparar" en un momento determinado. Pero la comparación puede realizarse en forma dinámica, es decir, en forma evolutiva. Podemos comparar sistemas o aspectos de éstos, no en su situación en un determinado y preciso momento histórico, si no en su evolución histórica. Este último tipo de estudio (dinámico) permite detectar las "tendencias educativas".

El conocimiento de las tendencias es de sumo interés para el planificador. Rosselló señala que se puede simbolizar la educación comparada dinámica por una veleta, indicador de la dirección del viento. Para dicho comparatista, la educación comparada dinámica consiste en el "estudio de la vida de una corriente educativa, de su proceso evolutivo, de su tendencia al alza, a la estabilidad o la baja". Una corriente educativa es "un conjunto homogéneo de acontecimientos de carácter educativo cuya importancia, a través del tiempo y del espacio, crece, se estabiliza, disminuye o desaparece (Marquez, 1972, pág. 14).

Para el trabajo analizado de Morresi, et al (2018) se considera que fue hecho en un sentido estático por ejemplo mencionan que, "si bien en los tres países se han implementado políticas de becas, créditos educativos u otro tipo de apoyo para posibilitar el acceso al tercer nivel de educación de los jóvenes provenientes de hogares de menor nivel

socioeconómico", aun la distribución de oportunidades de participación presenta una importante brecha entre el primer y último quintil que alcanza a 42.7 puntos porcentuales en Colombia y supera los 30.0 puntos en Colombia y Argentina (p. 5).

Otro ejemplo de que su estudio es estático es un análisis que se hace al reconocer que la Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Sur - ARCU-SUR. El estudio indica que el primer ciclo de acreditación alcanzó a las carreras de Agronomía, Arquitectura, Veterinaria, Enfermería, Ingeniería, Medicina y Odontología. El Sistema integral de fomento para la calidad de los posgrados del Mercosur. En la búsqueda de mejorar la calidad de la educación superior y con el propósito de, por un lado, reducir las asimetrías a través de un esquema de asociación académica flexible mediante el cual un posgrado o red de posgrados de excelencia académica de mayor desarrollo relativo fortalece a un posgrado o una red de posgrados de menor desarrollo relativo y, por otro, de contribuir a la formación de recursos humanos de alto nivel en diversas áreas del conocimiento, se conformó un Grupo de Trabajo que delineó los términos y bases de los programas de cooperación que integran este Sistema, en el marco del cual se desarrollan el Programa de Asociación de Proyectos Conjuntos de Investigación (PPCP), el Programa de Asociación para el Fortalecimiento de Posgrados y el Programa de Formación de Recursos Humanos.

Como cuarto aspecto se evalúa el **objeto, área y grupos** basado en el conocido cubo de Bray que aparece en la obra Bray, Adamson, y Mason (1995) un manual maravillosamente robusto para simplemente esta pregunta con su volumen editado titulado Investigación Comparativa de Educación enfoques y métodos (Educación Centro de Investigación Comparada [CERC], la Universidad de Hong Kong, 2014). El libro se compone en gran parte de capítulos sintetizados en "Unidades de comparación", que incluyen: comparación de lugares, sistemas, tiempos, raza, clase y género, culturas, valores, políticas, planes de estudio, pedagogía, formas de aprendizaje y logros educativos . Cada uno de

estos capítulos explica detalladamente el análisis adecuado de las comparaciones entre países según la unidad y la lente.

En una segunda edición de su libro, Bray, Adamson y Mason se basan en los fundamentos clásicos del campo, como Bray y Thomas Cube. Al actualizar el libro para reflejar las últimas tendencias e innovaciones tecnológicas que se han producido desde la primera edición publicada en 2007. En particular, el ascenso de Asia Oriental como actor dominante en el campo de la educación comparada se refleja en todo el libro con ejemplos y casos. Estudios de la región. Todos los editores y colaboradores están conectados a CERC en la Universidad de Hong Kong, lo que permite a los escritores estar más familiarizados con la región. El libro se ha traducido a ocho idiomas diferentes y ha sido bien recibido por los países de todo el mundo. El Dr. Bray, director de la CERC y catedrático de la UNESCO en Educación Comparada en la universidad, se une a New Books in Education para discutir el libro.

Entrando en el análisis del trabajo de Morresi, et al (2018) , el cubo se reseña en la siguiente tabla:

Tabla 2.

Cubo de Bray, Adamson y Mason

Nivel	Aspecto
<b>Ubicación geográfica:</b> Nivel de 3 Países latinoamericanos	Argentina, Colombia y México
<b>Grupos sin ubicación geográfica:</b> Grupos por edad.	Educación Superior
<b>Aspecto de la educación y la sociedad:</b> Cambio de políticas educativas	Política de Internacionalización

**Fuente:** (Morresi, Elías, & Quartucci, 2018)

La neopositivista es la principal **perspectiva** observada en el trabajo de Morresi, porque según Epstein (Epstein, 1988) “No existe otra realidad más que los hechos y las relaciones que se dan entre ellos”; en el análisis de la internacionalización de la educación superior y sus instituciones

pueden distinguirse distintas perspectivas en cuanto a la ponderación de las causas y consecuencias de la misma.

Si bien este proceso admite una diversidad de factores causales, en la mayoría de la literatura latinoamericana se enfatizan como causas de la internacionalización la creciente demanda por educación, la importancia asignada a los avances del conocimiento, la especialización en diferentes áreas del conocimiento, y la calidad de la educación superior. La internacionalización implica el diseño de estrategias acerca de la dimensión internacional de la institución y la elaboración de un plan de gestión adecuado. Por lo tanto, es precisa la formulación de políticas específicas en la docencia, la investigación y la extensión.

Para un grupo considerable de universidades, las actividades internacionales forman parte de sus funciones tradicionales y persiguen dar a sus estudiantes una perspectiva internacional y transcultural, como así también mejorar el plan de estudios. Si bien este modo de internacionalización tradicional no genera ingresos de modo directo, sí permite una mejora la competitividad, el prestigio y las alianzas estratégicas que puede concretar la institución.

Para las universidades europeas, la internacionalización académica cuyo objetivo es que los estudiantes realicen experiencias académicas dentro de instituciones de los países que conforman la Unión Europea se enmarca en el proceso de integración económica y política. Actualmente, el Proceso de Bolonia, iniciado en 1999, persigue la armonización de los diferentes sistemas académicos como mecanismo para impulsar las actividades de internacionalización. Si bien las actividades están orientadas hacia instituciones de los países de la Comunidad, pueden aplicar a los programas internacionales europeos, miembros de instituciones de otras regiones, en particular de América Latina

En cuanto al **enfoque metodológico** utilizado en el estudio se está de acuerdo con Kandel acepta cualquier metodología empleada,

siempre y cuando esté bien utilizada y se ajuste a las finalidades de la investigación que se lleve a cabo (Ferrán Ferrer, 2002).

Este trabajo se realizó de forma de revisión de documentos, es decir hermenéutica, la descripción empezó tomando en cuenta de entre las transformaciones acaecidas en los últimos años, en donde se inscribe el crecimiento de los estudios de cuarto nivel con una tasa que supera a la correspondiente de tercer nivel, siendo las especializaciones los posgrados más elegidos. Considerando la función de investigación, las universidades de México y Argentina cuentan con algo más de 10 instituciones dentro del grupo de universidades con y de investigación dos, mientras que en Colombia este guarismo solo alcanza a 5.

El estado descriptivo se hizo por los diferentes países, para luego hacer una comparación de entre ellos en un acápite que cierra el ensayo entre semejanzas y diferencias en el camino a la internacionalización, se observa una etapa final interpretativa en donde se observan las reflexiones finales.

El estudio no se basó en **uso de la estadística** en gran parte porque lo que se buscaba era información cualitativa de los programas de desarrollo internacional de los países investigados, sin bien es cierto, los autores declaran que hay una gran cantidad de universidades en los países en mención, lo que se revisó fue los diferentes tratados firmados por los países en virtud de la exploración y vinculación de sus propias universidades con otros países, sin embargo se hizo referencia de los datos generales del número de universidades entre públicas y privadas por cada uno de los países, así como las tasas de matriculación en el nivel superior, su debida escolarización y asistencia, tal como se ve en el siguiente cuadro de Morresi, Elías, y Quartucci (2018) :

**Cuadro 1. Sistemas de educación superior. Características de los países**

		Argentina	Colombia	México
Instituciones universitarias	Públicas	66	59	851
	Privadas	65	142	1.816
Matrícula en educación superior	2010	1.718.738	1.118.221	2.773.088
	2014	1.871.445	1.489.170	3.718.995
Tasa de crecimiento de la matrícula en educación superior (%)		2,2	19,9	20,1
Tasa bruta de escolarización superior (%)		80	53	33
Participación de la matrícula privada en la matrícula total (%)		21,6	47,9	30,6
Asistencia a instituciones de educación superior de personas del último quintil de ingreso (%)		53,1	59,3	46,0

Fuente: elaboración propia en base a Brunner & Miranda (2016), García de Fanelli, (2016), Orozco Silva, (2016), ANUIES, (2016).

De acuerdo con el **tratamiento de la diferencia** del estudio comprado, La dinámica del sistema de educación superior de los países seleccionados es semejante a la del conjunto de los países latinoamericanos; los tres presentan un sistema binario donde predominan las instituciones de gestión privada. Las instituciones privadas duplican o más la cantidad de universidades públicas en el caso de Colombia y México, y absorben menos de un tercio de la matrícula en México y Argentina, y poco menos de la mitad en Colombia. La incorporación de alumnos ha sido creciente y en general presenta mayores guarismos en las instituciones de gestión privada (Cuadro anterior).

A partir de este proceso de expansión y considerando el tamaño de los sistemas y los niveles de masificación alcanzados por ellos, puede decirse que los sistemas argentino y mexicano alcanzan la categoría de grandes, presentando el argentino un nivel de masificación alto en tanto que el mexicano se ubica en un nivel de medio-bajo.

El sistema colombiano, dada su matrícula, puede caracterizarse como de tamaño medio-grande y presenta una masificación media-alta. Si bien en los tres países se han implementado políticas de becas, créditos educativos u otro tipo de apoyo para posibilitar el acceso al tercer nivel de educación de los jóvenes provenientes de hogares de menor nivel socioeconómico, aun la distribución de oportunidades de participación presenta una importante brecha entre el primer y último quintil que

alcanza a 42.7 puntos porcentuales en Colombia y supera los 30.0 puntos en Colombia y Argentina.

Finalmente, en el **tratamiento de lo local y lo global** los autores mencionan que la internacionalización se ha convertido en una de las tendencias más significativas de la educación superior y este proceso se caracteriza, a su vez, por un cambio en la visión tradicional de las IES. Durante muchos años se asoció a las universidades a tres acciones básicas: formación, investigación y extensión. En la actualidad las instituciones educativas deben fijar además a la internacionalización como una política obligada. Las universidades de América Latina no escapan a estas consideraciones.

En esta ponencia se intentaron comparar las políticas implementadas en materia de internacionalización de la educación superior para tres países seleccionados -Colombia, México y Argentina-. A tal efecto, se caracterizaron brevemente los sistemas educativos de cada uno de los países y se describieron las principales políticas impulsadas para posibilitar la internacionalización de sus instituciones de educación superior. Esto permitió elaborar la comparación de algunos de los aspectos relevantes en este proceso como sus orígenes, programas implementados, objetivos y financiamiento, entre otros.

Morresi, et al (2018) en este contexto, y a modo de conclusión, afirman que si bien existen diferencias en las políticas de educación superior de los países latinoamericanos debido a las divergencias institucionales, la presencia de modelos heterogéneos, tanto a nivel de las propias universidades como en los diseños y organización de las carreras de grado y posgrado, en la acreditación de las instituciones, en el alcance de la educación transnacional, la educación a distancia y la virtual, etc., en dichos países la internacionalización de los IES puede ser visualizada, desde un punto de vista global, como un mecanismo para alcanzar los estándares de calidad requeridos por el actual mundo globalizado.

### **Bibliografía del capítulo**

- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (1995). Investigación en educación comparada: Enfoques y métodos. CERC (Centro de Investigaciones en Educación Comparada) .
- Capítulo 2 Teoría y Metodología de la educación comparada en la actualidad. (s.f.). En J. Ferrán Ferrer, *La educación comparada* (págs. 1-55).
- Epstein, E. (1988). *El significado problemático de 'comparación' en educación comparada*. Frankfurt.
- Ferrán Ferrer. (2002). *Teoría y metodología de la educación comparada en la actualidad*. Barcelona: Ariel.
- Marquez, Á. (1972). *Educación comparada: teoría y metodología*. El Ateneo.
- Morresi, S., Elías, S., & Quartucci, E. (2018). Políticas de Internacionalización de la Educación Superior: un análisis comparado. *Gestión de las Personas y Tecnología*, 39-55.
- Ruiz, R. (2018). *Documento para actividades de las clases 6 y 7*. Rosario: Doctorado en Filosofía.



## **Análisis de la educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Estudio comparado.**

En España la educación comparada se ha fortalecido y consolidado científicamente a partir de los últimos 30 años, estando en relación en concordancia desde los años 90. A partir del año 2000 se revitaliza la disciplina académica con el trabajo académico de las sociedades nacionales de educación comparada. En 1817, asoma el paso de pensar en la educación como un proceso básico de la formación de la humanidad, Es la etapa de definición, de educación manteniéndose hasta nuestra época. Hay una prolongación institucional, de acuerdo con las que asocian la formación escolar. A principios del siglo XIX distintos estados constituyen una reforma escolar. El recorrido educativo ascendente apenas tiene 10 años. La educación comparada como disciplina va a transformar la educación formal. Se inicia la pedagogía del viajero, asociado con los periodistas, para ver qué se hacían con los docentes. Hay un momento de interacción e intercambio. Aquí se da la transferencia internacional de discursos y políticas educativas. La educación infantil debía estar regulada por el estado, esto fue una revolución.

Un ensayo de (KLEES, 1980) se puede evidenciar en relación con los desarrollos teóricos y metodológicos críticos del campo, el contexto de su ensayo "mise-en-scene" propone cierta línea base a partir de la cual desarrollos recientes en la disciplina cobran sentido. Klees en su obra "Reflexiones sobre teoría, método y práctica en educación comparada e internacional": la escasez de ampliar una educación comparada crítica que se sustenta en diferentes áreas científicas y se ve rodeada en discusiones sobre dificultades centrales de nuestra época y el rol de la educación ante ellos.

De acuerdo a los estudios de (COWEN, 1981) tiene como finalidad la Educación Comparada Académica, estudia las teorías con el fin de reformar el conocimiento a partir de un aspecto transnacional. También tiene finalidad Intervencionista porque interviene en la toma de medidas en la política educativa nacional e internacional, mediando en una sociedad extensa de sujetos educativos. KLEES (1980) propone el uso de metodologías alternativas, como cualitativas y críticas en las que resalta su confiabilidad, transferibilidad y generalización. Emplea teorías críticas a aprender ciertos elementos de estándares educativos transnacionales, efecto de aprendizaje, los pagos por mérito y el poco cumplimiento de los objetivos de desarrollo del milenio. Presenta un modelo variado de educación en que se atiende a responsabilidades concernientes con los derechos humanos, la democracia participativa y deliberativa y ser juicioso de la calidad de las acciones humanas para revivir antiguas teorías, prácticas y métodos en temas educativos.

La naturaleza es de un estudio comparativo descriptivo de la educación, ya que comprende factores como el comienzo de una política educativa, el Estado de cada uno de los países como Francia, Inglaterra, Alemania y España se preocupan por la educación, se fortalecen los patriotismos y se instauran los jardines de infantes. Muestra las diferencias y afinidades de los cambios como seguros fundamentos que ubicaron la reforma educativa de esos países europeos. El avance en el estudio de la enseñanza profesional de secundaria y universidad. Se defiende el pensamiento de perseguir la unificación europea para la educación.

STEINER-KHAMSI (2015) afirma, la convergencia de sistemas educativos nacionales en un sistema educativo global, suelen valerse del método comparado para hacer hincapié en los puntos en común y no en las diferencias. La educación comparada es más que una manera particular de conocer y mirar; es también un área profesional con objetos de estudios específicos, en particular el estudio comparativo de la educación. Por eso, termino este capítulo con la sugerencia de usar los estudios sobre políticas

públicas y globalización de manera esclarecedora, es decir, usarlos para comprender la lógica o la idiosincrasia de distintos sistemas, instituciones, prácticas y creencias educativas. Resalta lo idiosincrático en contra de la dominancia de la pensamiento de cultura mundial. A partir de un estudio comparativo de los proyectos de incentivos a docentes en países postsoviéticos, ella investiga la relación entre lo global, lo local y lo regional de formas que difieren con la noción de afinidad cerca de la cual Meger y adeptos comparecen ampliando la concepción de cultura mundial desde hace 30 años.

La teoría neoinstitucionalista del conocimiento mundial, ocurriría un ajuste frágil por haber adecuado los actores locales la política a su práctica, Khamsi, marca que hay nuevas definiciones como la óptica de la versión de las políticas a argumentos definitivos, con específica aplicación a las partes que entran los actores y los públicos que los ocupan, también muestra demostrar el instrumento del traspaso de políticas para estudiar la idiosincrasia de cada sistema educativo, conclusión importante de los estudios de educación comparada.

Waldow plasma un estudio comparativo en los países de Alemania, Suecia e Inglaterra, donde las circunstancias de vida se comparten a través de un sistema meritocrático en el que las credenciales y las calificaciones académicas admiten una de las representaciones de operacionalizar el mérito, las entidades delegadas de producir a cabo esas acreditaciones establecen su legalidad en que la población las que reflexione justas. El estudio comparativo, el autor realiza un estudio cualitativo de las formas en que las sociedades de esos países conciben la igualdad procesal en la evaluación final de la escuela y secundaria asentada en la igualdad de oportunidades utilizando materiales conceptuales de la investigación jurídica empírica como los componentes de Leventhal (1980). En los últimos tiempos países como Francia, Inglaterra, España ha habido un proceso reformador de los sistemas nacionales de educación, desde la educación infantil hasta la educación superior.

Algunos aspectos que se considera Rosselló es el sentido de la comparación y en este asunto se presenta de una comparación estática comparando un momento de evolución histórica determinada. La estructura comparada es: Temas o sujetos de comparación. La metodología, planes y programas de estudio. El nivel educativo. El financiamiento. Las estructuras administrativas

Área de comparación, dentro de los sistemas educativos, ya sean entre ciudades, entre regiones dentro de un país, entre naciones o también todos los países del mundo, entre continentes, la comparación de los sistemas educativos a nivel amplio.

Naturaleza de la comparación, ya sea descriptiva o comparativa: analogías y diferencias. Al explicar los fenómenos económicos, sociales, políticos llámese esta última comparación explicativa, estudia causas de las diferencias y similitudes

Sentido de la comparación, existen comparación estática y comparación dinámica. La primera estudia dos situaciones en un determinado momento y la segunda se comparan dos situaciones en evolución. En cuanto al objeto, área y grupos en relación con el modelo planteado del cubo de Bray (2010), se establece en lo siguiente: Regiones del mundo, Países, Estados y Provincias, Distritos. Además los grupos involucrados son: Los padres, los profesionales ya sean estos directores, coordinadores o supervisores, docentes; los políticos; los agentes internacionales; los académicos; medios de comunicación. El cubo de acuerdo al análisis de este trabajo, representa e un lado o dimensión, países de europeos, este artículo estudia y reflexiona sobre la educación infantil en los países como Inglaterra, Francia, España y Alemania, desde otra cara o dimensión, transcultural y comparada, destaca las importantes similitudes y diferencias entre las diferentes políticas nacionales, tiene un enfoque comprensivo o transversal de las importantes tendencias o convergencias observadas en los países estudiados. Otra dimensión estudia grupos demográficos como las edades que asisten al nivel inicial planteando una educación basada en el juego y

desarrollo de habilidades y destrezas en las áreas de desarrollo integral de aprendizaje del infante.

De la perspectiva: Modelo Epstein (1983) aporta una combinación fundada en instaurar actividades que involucren a la familia, indica que la intervención de los padres de familia se logra notar en diferentes períodos y en un sinfín de lugares, este patrón abrió la teoría de las esferas de influencia en tres contextos, el hogar, la escuela y la comunidad que se sobreponen de otros contextos.



Fuente: [parentsreacningout.org](http://parentsreacningout.org).

En única y compuesta predominio en los niños a través de la interacción de los padres, educadores, los compañeros y estudiantes. Las escuelas exitosas son aquellas donde existe una interacción entre familia, escuela y comunidad, el papel principal de la escuela en la promoción de estas interacciones que deben darse en uno y otro sentido. Una educación de calidad, sostienen, sólo es posible si se establece una interacción efectiva entre los diferentes actores del proceso educativo escuela, familia, comunidad. El pensamiento de que es preciso que los padres se incluyan en la educación de sus representados, no solo a partir el casa, sino además que hincuen la educación de sus hijos informando en las actividades propuestas al progreso de la escuela y gestionando recursos de la comunidad, los padres

deben ser orientados y apoyados, constituyendo hacia los directores de políticas educativas en general y las escuelas en particular, una oportunidad y reorganizarse y establecer las condiciones propicias para favorecer la participación de los padres.

En cuanto al enfoque metodológico según Ferrer (2002) se debe desarrollar la investigación por medio del método comparativo. Lo que propone primero la selección, identificación y justificación del problema, en segundo lugar el planteamiento de la hipótesis y en tercer lugar delimitación de la investigación. Del cual cada uno de estos pasos se detalla a continuación.

En la Revolución Industrial, a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX la mujer se incorpora al mundo laboral, hecho que propició que diferentes instituciones se propusieran la educación de los niños de una forma organizada y consciente. Así es que Owen y Froebel preocupados por la educación de los niños de las zonas industriales, Owen creó los jardines de infantes y Froebel profesionalizó la educación preescolar. Luego aparecieron personajes como M. Carpenter, María Montessori, Decroly o las hermanas Agazzi. La educación infantil ha tenido un cambio fijado por el progreso que han sufrido en las actuales décadas, tanto en las sociedades de los países como Francia, Inglaterra, España y Alemania y las familias en particular. Los cambios en la mentalidad de los ciudadanos, en la legislación, en las condiciones laborales de los trabajadores han repercutido en la educación infantil. Las transformaciones de la estructura familiar, como el desarrollo del estado de bienestar, la incorporación de la mujer en el mundo laboral y las políticas igualitarias en cuanto al género también dejan su huella en la educación preescolar. Estos cambios han favorecido una mayor intervención de otros establecimientos educativos para ayudar a las familias en la educación de sus hijos.

En las últimas décadas, la sensibilidad social sobre el tema en cuestión ha tenido un importante cambio de los países anteriormente mencionados, cada vez son más los partidarios que abogan por un modelo que considere a

la educación infantil como una etapa diferenciada en el sistema educativo, con particularidades y características propias. Han sumergido diferentes proyectos, con el objeto de lograr una educación equitativa y de calidad. Ante una sociedad en cambio es necesario reflexionar sobre el nuevo cometido de las dos instituciones educativas tradicionales: familia y escuela. La educación necesita el diálogo entre ambas instituciones para buscar puntos de convergencia a la vez que delimitar competencias y buscar cauces de comunicación e interrelación. Las condiciones socioeconómicas hacen que el apoyo por parte de las políticas educativas resulte esencial. Establecer vínculos de comunicación favoreciendo una adecuada relación familia y escuela enriquecerá el aprendizaje y la experiencia de los niños.

La educación preescolar debería recibir la atención prioritaria de los gobiernos responsables por medio de leyes, políticas y recursos, cada país hace en medida de sus políticas educativas, lo que cree conveniente según su forma de entender la educación, las nuevas propuestas de los países como Alemania, Inglaterra, Francia y España las adaptan de una forma al sistema educativo de su país, la implicación de cada gobierno resultará importante llevar a cabo los proyectos. Estos países intentan educar y formar a sus alumnos con criterios de calidad, con los medios y recursos disponibles, deben seguir reflexionando para continuar avanzando en la idea de la escuela inclusiva.

La creación de una serie de principios generales como objetivos comunes, preparando cierta adaptación con el plan de avalar su desarrollo educativo sin evadir su contexto e idiosincrasia propios. Alemania y España comparten la intención de potenciar el carácter educativo de la educación infantil; Alemania tiene una educación informal sometida a una baja regulación posibilitando contenidos preestablecidos dificultando el seguimiento a sus alumnos, España establece unos patrones prescriptivos, incluye un carácter preparatorio potenciando al alumnado y exigiendo flexibilidad en la enseñanza. La educación infantil es el primer paso para construir una sociedad más avanzada, educación en valores siendo uno de

los pilares fundamentales, las diferentes funciones que la educación inicial puede cumplir en nuestras sociedades se derivan de un reconocimiento mayor de su importancia, los argumentos de carácter psicológico, educativo, económico y social justifican la atención de los diferentes países por este nivel de enseñanza.

La normativa legal que regula los diferentes programas de atención a la infancia difiere en función del país, en cuanto a la instancia que la dicta, la amplitud de su aplicación, la entidad responsable de su cumplimiento. Las disposiciones legales para los programas preescolares son más precisas que las que reglamentan los centros existiendo un control en su aplicación. La cobertura de los programas, la etapa preescolar está desarrollada en toda el área, a pesar de las diferencias nacionales se aprecia que las tasas de asistencia tienden a ser mayores a medida que avanza la edad de los niños, cuando la educación inicial aparece ligada a las estructuras de la enseñanza primaria. Existen en jardines de infantes de orientación didáctica o programas oficiales emanados por las autoridades educativas. Estos países han introducido cambios en los currícula en los últimos años. Los programas refuerzan lo emotivo, expresivo y psicomotor y dentro de lo cognitivo la comunicación y el lenguaje juegan un papel importante. La metodología se inclina en base al juego y en las actividades de los niños.

La financiación de estos países destina fondos públicos a la educación inicial, mediante la construcción y mantenimiento de centros escolares de este nivel mediante la subvención de iniciativas de carácter social. Existen dificultades para alcanzar la gratuidad, incluso en las instituciones oficiales. Las fórmulas de financiación son variadas entre los diferentes Estados en función del tipo de programas. Existe una intervención de organismos estatales, regionales y locales, como de las propias familias.



En cuanto al uso de las estadísticas:

Cuadro comparativo de la educación infantil (Francia España)

	FRANCIA	ESPAÑA	ALEMANIA	INGLATERRA
DENOMINACIÓN	L'École Maternelle.32e.	Escuela Infantil	Kindergarten	Nursery School
CICLOS	Inexistencia del 1er ciclo	Dos ciclos	No existe separación por edad	No existe. Separación por franja de edad
OBLIGATORIEDAD	A partir de los 6 años	A partir de los 6 años	A partir de los 6 años	A partir de los 5 años
FINANCIACIÓN	Pública	Pública y Privada	Pública y Privada	Pública y Privada
FORMACIÓN PROFESORADO	Universitario. Reciben la misma formación los maestros de infantil que los de primaria	Universitario. Diferentes estudios en infantil y primaria	No Universitario	Universitario
METODOLOGÍA	Principalmente lúdica	Teórica y lúdica	Lúdica	Lúdica
EVALUACIÓN	Evaluación inicial, Formativa o Continua en el transcurso de las clases, Evaluación trimestral y Final. Los equipos de Ciclo evalúan en conjunto su Proyecto junto con el Director.	Entendida como un proceso global, el instrumento más utilizado es la observación directa	En el libro de escolaridad se deja constancia de los progresos y adquisiciones del niño.	Valoración del desarrollo en relación a los objetivos educativos. A finales de la educación pre- primaria se realiza un resumen de la etapa.

Fuente: Educación infantil: los cimientos del ser humano. Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación.

Las políticas educativas para la infancia han experimentado un impulso, en los últimos años del número de niños escolarizados entre 3 a 6 años y el aumento de la escolarización de 0 a 3 años, los datos de Alemania un país con una cobertura baja y Francia un país que ha alcanzado el objetivo de tener matriculado al cien por ciento de los niños de 3 años.

#### Alumnos inscritos en segundo ciclo de Educación Infantil (2009)

	Edad de finalización del ciclo	% de alumnos con respecto al total de todos estudiantes	Total (en miles)	% grupo de edad entre 4 años y edad de escolaridad obligatoria
ALEMANIA	6	14,6	2.385,9	96
ESPAÑA	6	18,7	1.765,6	99,3
FRANCIA	6	17,3	2.554,1	100
REINO UNIDO	5 (Inglaterra)	8,1	1.121,7	97,3

Fuente: EUROSTAT, Education and Training (Berdmar, 2012)

Algunos países de la Unión Europea han metido reglas para establecer una ratio máxima de alumnos en las entidades de segundo ciclo de educación infantil. Cuidados formales de la infancia por duración y grupos de edad. Porcentaje de niños atendidos respecto al total de niños de su misma edad (2009)

	MENORES DE 3 AÑOS (%)			ENTRE 3 AÑOS Y EDAD DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA (%)		
	Sin Cuidados Formales	Entre 1 y 29 horas/semana	30 horas o más/semana	Sin Cuidados Formales	Entre 1 y 29 horas/semana	30 horas o más/semana
ALEMANIA	81	7	12	11	48	40
ESPAÑA	59	18	18	6	50	44
FRANCIA	64	16	25	5	48	47
REINO UNIDO	65	31	4	9	70	21

Fuente: EUROSTAT, Education and Training (Berdmar, 2012)

Oferta de gratuidad y pago de las instituciones de educación infantil.

Curso 2010/11

	INSTITUCIONES PÚBLICAS	INSTITUCIONES PRIVADAS SUBVENCIONADAS
ALEMANIA	Abono de tasas	Abono de tasas
ESPAÑA	Gratuita	Gratuita
FRANCIA	Gratuita	Abono de tasas
REINO UNIDO	Gratuita	Gratuitas a tiempo parcial

Fuente: EUROSTAT, Education and Training (Berdmar, 2012)

El conocimiento del paso de construcción cultural, histórica, social y política de la niñez nos ha concedido alcanzar en qué régimen las políticas sobre la educación infantil son alcanzadas de un sistema de ideas, distinciones y divisiones que sitúan de manifiesto lo que es dable pensar y actuar, estas ideas se han reformado en función de la ventaja de ciertos representantes para generarlas y han predominado como un sistema de estilo y de ordenamiento.

En cuanto al tratamiento de la diferencia del estudio comparado, los Estados empiezan a organizar sus oportunos sistemas públicos de educación. Se fraccionan los valores de etnocentrismo y se extiende a la visión internacional. Estas convergencias no han vuelto análogos los sistemas educativos, continúa siendo determinante el predominio de las instituciones sociales, económicas y culturales locales y las políticas nacionales. Su estudio comparado accede percibir si los cambios que se están moviendo en esos países registran o no a una orientación, cuya consecuencia de la creciente europeización.

BERDMAR(2012) afirma, tanto el concepto y significado que cada sociedad tiene de la infancia como la valoración que hace de ella varían en función de la situación social, política y económica que mantenga. En este sentido, la educación infantil no ha sido en absoluto ajena a la fuerte evolución que, durante las últimas décadas, han sufrido las sociedades europeas en general y las familias en particular. El indudable influjo de los evidentes cambios operados en la mentalidad de los ciudadanos, en la legislación, en las condiciones laborales de los trabajadores (horarios,

distancias entre hogar y lugar de trabajo, salarios...) se ha dejado notar. Del mismo modo, nos encontramos ante una serie de importantes transformaciones en la estructura familiar, en el desarrollo del estado del bienestar, en la incorporación de la mujer al mercado de trabajo y en las políticas igualitarias en cuanto al género.

Su acotación semántica tiene diferentes dificultades, son diferentes términos que se usan para hacer referencia a esta etapa educativa, sin mencionar la evolución histórica que ha tenido la educación infantil ha variado a lo largo del tiempo. Para hacer referencia a este tramo educativo. Se usan términos como educación infantil, educación en la primera infancia, educación inicial, educación preescolar, los programas formales que vinculaban a la educación infantil a cargo del personal calificado y orientado a los niños de edades previas al ingreso de la escuela primaria hasta aquellas que la vinculan con diferentes modalidades de educación, aprendizaje y cuidado destinadas a los niños desde los primeros meses de vida hasta su ingreso en la escuela primaria. En algunos países la educación infantil se integra dentro del período de escolaridad obligatorio.

BERDMAR (2012) comenta que, en España, la educación infantil constituye la etapa educativa con identidad propia, cuya finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. Respetando la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos (Ley Orgánica Educación: Art. 12). Con esta intención se pretende que el alumno conozca su propio cuerpo y el de los otros, que observe y explore su entorno familiar, natural y social, que adquiera autonomía, que desarrolle sus capacidades afectivas, que se relacione con los demás y aprenda a integrarse en la sociedad, que se exprese en diferentes lenguajes, y que se inicie en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo (LOE: Art. 13). Además se facilitará que los alumnos elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal (REAL DECRETO 1630/2006: Art. 2.2). Se pretende

conseguir una participación activa de los padres de alumnos en el proyecto educativo del centro y que colaboren en sus actividades, además de mantener una estrecha relación con los educadores, para que unos y otros se puedan transmitir la información que, desde su propia perspectiva, tienen del niño, de sus intereses y necesidades. La educación infantil está vertebrada en dos ciclos que responden ambos a una intencionalidad educativa, no necesariamente escolar, y que obliga a los centros a contar desde el primer ciclo con una propuesta pedagógica concreta. Este ciclo tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo equilibrado de las capacidades afectivas, motrices cognitivas y de la comunicación y lenguaje de los niños. Como fuera que las comunidades autónomas son competentes en este tramo educativo, han procedido a elaborar su propia legislación en la materia. A título de ejemplo señalaremos como, en Andalucía, el primer ciclo tiene entre sus principios generales: Una educación global, integral y personalizada que contribuya al desarrollo de la personalidad, de las capacidades y de las competencias de los alumnos; una equidad en la educación que garantice la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la inclusión educativa; y la conciliación entre la vida familiar y laboral de madres y padres (DECRETO 149/2009: Art. 3).

La estructura de política y administración educativas, Francia se ha mostrado como uno de los países que asumiendo la cada vez mayor interdependencia del mundo y junto con otros países de la región, impulsa un modelo de economía nacional basado en la mejora de los servicios educativos y de la formación y presentado en términos de una política prioritaria promotora de la equidad y la cohesión social.

POGGI (2014) sostiene que, todos deben ser educados, lo cual expresa un consenso moral de hacerlo, sin exclusión alguna, en el marco de una ampliación permanente y continua de los derechos individuales y sociales. Para que estos principios se vean reflejados en políticas educativas que los traduzcan en acciones concretas, es necesario asegurar tanto diferentes tipos de igualdad como trabajar en la diversidad y, al mismo tiempo, en su

promoción, cuestión que ha adquirido un lugar central en las agendas educativas de los países de la región de las últimas décadas. La organización ha permitido mantener una gestión educativa coherente con el principio de servicio público del Estado garantizando la supervisión de las instituciones y la implantación de reformas educativas acordes con los requerimientos de los contextos territoriales y comprometiendo la participación de los corresponsables locales. Las características educativas fundamentales que se dan a nivel global. UNESCO, su finalidad es estudiar y reformar sistemas educativos bajo una pauta internacional. Pretende establecer normas internacionales y no de cada país.

En lo que se refiere al tratamiento de lo focal y lo global: El objetivo es, reflexionar el movimiento de ideas y de prácticas educativas entre etapas estados por los poderíos de la globalización. Las falsas acciones que justifica el individuo para lograr sus objetivos detienen el cambio social convirtiéndolo en oposición derivando la finalidad principal que son las necesidades e intereses de una comunidad, conllevan a este modelo tome de la forma equivocada y se interprete de forma difusa limitando su objetivo. Temas que deberían ser considerados, analizados, tomados en cuenta son: La globalización, postmodernidad que comprende la pluralidad, alteralidad, el Estado, la identidad, estudios en el orden geográfico, poca escucha a las TIC's, escasas conferencias tratan sobre la teoría y el método de la educación comparada.

Noah Sobe provee un sujeta libros al labor iniciado por Steiner-Khamsi, al traer a Foucault y Latour como equipos para manifestar lo específico de la producción de dispositivos de poder, como forma de comprender la relación entre las fuerzas de la globalización y las idiosincrasias resultantes. (ANCHETA, 2013), afirma que, fueron muchos los gobiernos que asumieron la Declaración de Jomtien y promovieron acciones vinculadas a la provisión de servicios para los niños de 0 a 3 años; sin embargo, las evaluaciones nacionales de EPT continuaban informando solamente sobre la cobertura de la atención institucional a niños entre 3 y 5 años. Las dificultades para conseguir datos

procedían, en cierta medida, de la novedad del sector y, además, las oficinas estadísticas nacionales gestionaban grandes sistemas de información sobre población, unidades familiares, política social o enseñanza, pero no habían sido diseñadas para recabar el tipo de datos necesario para avanzar en el terreno de las políticas y provisión de EAPI (BARNETT et al., 2005).

Es decir, los sistemas de información a gran escala, inicialmente, servían a las necesidades de los grandes ministerios, sectores de bienestar o dependencias de educación, ignorando indicadores más amplios en el campo de la primera infancia, lo cual ha tenido serias implicaciones para la protección infantil a la hora de demandar responsabilidad institucional a los Estados. Lo mismo sucedía en cuanto a la investigación y sistematización de datos, de tal modo que se podía alcanzar una idea aproximada del uso del cuidado infantil.

La evolución del propio concepto de la infancia se considera que los cambios en las políticas de educación y cuidados tempranos de la infancia han ejercido una significativa influencia de las demandas generadas por el desarrollo socioeconómico de los países como Inglaterra, Francia y España, como consecuencia del proceso de globalización. Aunque es cierto que las cifras de empleo para el grupo de mujeres entre 25 y 54 años de edad son elevadas, en términos generales se detectan importantes diferencias nacionales. En España, se ha producido un incremento que ha ido desde el 51 al 66,6 % desde 2001 a 2007 entre las mujeres de ese grupo de edad, considerando las tasas de empleo según el grado de formación, como es lógico cuanto menor es el nivel de formación, menor es la tasa de empleo.

El efecto producido por la incorporación creciente de la mujer al mercado laboral, la necesidad de dar una respuesta a la educación y los cuidados tempranos de la infancia se ha visto potenciada y promovida por los diferentes organismos internacionales. UNICEF o la OCDE están desarrollando un trabajo a favor de los derechos de la infancia y de un acceso universal y de calidad a la atención educativa temprana.

## Bibliografía del capítulo

- ANCHETA, A. (2013). Avances y desafíos de la comparación internacional en educación y atención a la primera infancia. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 145-176.
- BERDMAR, V. L. (2012). La Educación Infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Estudio Comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 29-58.
- COWEN, R. (1981). El lugar de la educación comparada en las ciencias de la educación. . *En: Perspectivas Pedagógicas*, vol. XII (págs. 47 - 48). Barcelona: CSIC: Nos.
- EPSTEIN, J. &. (2007). *Moving Forward: Ideas for Research on School, Family, and Community Partnerships*. . Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Capítulo 2 Teoría y Metodología de la educación comparada en la actualidad. (s.f.). En J. Ferrán Ferrer, *La educación comparada* (págs. 1-55).
- FRANCO, M. A. (s.f.). *Estudios comparados en educación en América Latina*.
- LLORENT, V. (2013). La educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Estudio comparado. *REEC*, 21, 29-58
- MARK BRAY, BOB ADAMSON, MARK MASON. (2010). *Educación Comparada, Enfoques y métodos*. Buenos Aires - México - Santiago - Montevideo: Ediciones Granica S.A.
- MÓNICA, M. L. (2012). *Educación infantil: Los cimientos del ser humano*. Barcelona- España: Iniciación a la investigación educativa en sus diferentes modalidades.
- POGGI, M. (2014). La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes. *X Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.
- RUIZ\*, G. R. (s.f.). *LA EDUCACIÓN COMPARADA EN AMÉRICA LATINA Tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos*.
- RUIZ, G. (2007). *De la planificación de las políticas educativas a la evaluación de la calidad del sistema educativo. Un análisis desde la perspectiva*



*histórica y comparada de la política educacional en el período 1958-1998.* Buenos Aires Argentina: Universidad de Buenos Aires, Tesis Doctoral.

RUIZ, G. y. (2015). *Repensando la educación comparada: lectura desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización.* Barcelona-España: Octaedro.

SCHIRIEWER, J. (. (s.f.). "Formación del discurso en la educación comparada" Capítulo 3. En D. Roger, *GLOBALIZACIÓN: ¿Un nuevo mundo para la educación comparada?* (págs. 1-18).

STEINER-KHAMSI, G. (2015). *La transferencia de políticas como herramienta para comprender la lógica de los sistemas educativos.* Columbia University.

## **Estudio comparado de la calidad de la educación superior ecuatoriana y colombiana**

Desde la década de 1990, América Latina ha sufrido cambios dramáticos en la política pública, influida por un discurso populista socialista exacerbado, una ola de democratización, una configuración internacional cambiante y nuevos arreglos de poder. Las políticas públicas propuestas y promulgadas fueron orientadas hacia el servicio del pueblo, en búsqueda de una pérdida en la fe en las autoridades.

La primera investigación en compararse fue realizada por Melo, Ramos, y Hernández (2017) la cual se centra en temas de garantía de calidad, pedagogías efectivas y equidad social en la educación de asuntos públicos en Colombia. La educación superior en Colombia enfrenta retos importantes dentro de los que se destacan la ampliación de los niveles de cobertura y el mejoramiento de la calidad de las instituciones que ofrecen servicios educativos en este nivel de enseñanza. Si bien durante las dos últimas décadas el número de estudiantes matriculados ha crecido de manera importante, especialmente en la formación técnica y tecnológica, en un contexto internacional las tasas de cobertura continúan siendo bajas y no superan el 50%.

Con la expedición de la Constitución Política de Colombia de 1991 se consagra la libertad de enseñanza y se reconoce la educación como un derecho y un servicio público que puede ser prestado por el Estado o por los particulares. Asimismo, para asegurar la calidad del sistema educativo, se asignó al Estado la función de inspección y vigilancia. La Constitución también garantizó la autonomía universitaria y estableció que las universidades podrían expedir sus propios estatutos. Con base en los lineamientos de la Constitución se aprobó la Ley 30 de 1992 que establece la base normativa del sistema de educación superior. Esta norma definió los principios y objetivos del sector, clasificó los programas académicos y las instituciones públicas y

privadas. La clasificación institucional se realizó con base en una tipología que incluye instituciones técnicas profesionales, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y universidades (Melo, Ramos, & Hernández, 2017).

Durante la década del 2000 se fortaleció la formación técnica y tecnológica, se creó el Viceministerio de Educación Superior, el cual se encarga de la inspección y vigilancia del sector, y se adoptaron algunas medidas sobre acreditación y de calidad. Dentro de estas últimas medidas cabe destacar la creación de la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Conaces) y el fortalecimiento del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). El primer organismo se encarga principalmente de evaluar los requisitos para la creación de instituciones y de programas de educación superior y, el segundo, de emitir una opinión para la acreditación de las instituciones y de los programas. Durante esa década también se creó un conjunto de sistemas de información, con el fin de contribuir al conocimiento y la toma de decisiones del sector, dentro de los cuales cabe destacar el Sistema Nacional de la Información de la Educación Superior (SNIES), el Sistema de Información de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), el Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior y el Observatorio Laboral para la Educación (Melo, Ramos, & Hernández, 2017).

La segunda investigación se centra en la cultura organizacional, el poder y el cambio desde perspectivas críticas y "posmodernas" en el Ecuador. Este documento examina las políticas públicas con respecto a la garantía de calidad de la educación superior en dos países progresistas de América Latina (Finlayson, 2013). En 2012, el presidente de Ecuador, Rafael Correa, fue citado en el New York Times diciendo que "Ecuador probablemente tiene las peores

universidades de América Latina". Correa, quien obtuvo un doctorado en economía de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, pasó gran parte de su mandato como presidente intentando mejorar la calidad de la educación superior en Ecuador. Su plataforma como presidente (Revolución Ciudadana), había consistido en aumentar el acceso de los servicios públicos, incluida la educación postsecundaria, a todos los niveles socioeconómicos, al tiempo que aumentaba el control y la calidad de la educación superior en el país. Las instituciones de educación superior en Ecuador históricamente tenían una supervisión gubernamental limitada antes de 2007, pero debido a los esfuerzos de reforma, el sector opera actualmente en un entorno altamente regulado por el Estado (Pacheco, 2012).

Antes de 2007, las universidades gozaban de una gran autonomía: las políticas relativas a la matrícula estudiantil al presupuesto y la contratación a menudo eran locales y variaban de una institución a otra. Sin embargo, la reforma contemporánea del sistema de educación superior ha llevado a los esfuerzos para mejorar la calidad y la estandarización de las universidades del país y sus políticas institucionales (Soler, 2011).

Bajo los auspicios del gobierno, los nuevos mandatos constitucionales, una nueva ley de educación superior y un nuevo organismo de acreditación postsecundaria administrado por el gobierno han cambiado el sector postsecundario de la desregulación y la descentralización de un sistema de educación superior que carecía de responsabilidad a un sistema centralizado y decididamente regulado. Este cambio se ha reunido con el debate y las acusaciones de los administradores universitarios de que el gobierno estaba tratando de socavar la autonomía universitaria en violación de la Constitución. Además, muchos temen, en lugar de aumentar la calidad, los esfuerzos de reforma solo aumentarán la burocracia y la carga financiera para el Estado. Sin embargo, de acuerdo

con la retórica del gobierno, la tercera ola de transformación de la educación superior, ha desclasificado el sistema, lo que permite un mayor control para avanzar en la investigación que contribuye al desarrollo del país (Johnson, 2017).

Las organizaciones crediticias multilaterales como el Banco Mundial y otros organismos internacionales han presionado a los países latinos para que implementen procesos de calidad y acreditación junto con otras reformas y es evidente una tendencia en el desarrollo de sistemas de acreditación y calidad a partir de la década de 1990 (Walsh, 2010). Estos cambios generaron mayores preocupaciones sobre las disparidades en la calidad. América Latina alberga universidades públicas y privadas de gran prestigio internacional y sólidas tradiciones de investigación. También es el hogar de instituciones, en gran parte privadas, a las que se hace referencia en la lengua vernácula común como universidades garajes (universidades de garaje), un término peyorativo que refleja la falta de rigor académico y, a veces, incluso sin la infraestructura física más básica.

La educación de baja calidad puede limitar la efectividad de la educación superior como herramienta para el desarrollo, producen graduados no preparados para satisfacer las nuevas demandas del mercado laboral relacionadas con una sociedad basada en el conocimiento, inhibe la movilidad de estudiantes y profesores a escala internacional y da como resultado ineficiencias generales en operaciones y finanzas. Las organizaciones crediticias multilaterales y otros organismos internacionales han presionado a los países para que implementen procesos de calidad y acreditación junto con otras reformas y es evidente una tendencia en el desarrollo de sistemas ACES a partir de la década de 1990 (Vanegas, 2003).

### **Marcos legales e institucionales para el aseguramiento de la calidad**

Antes de examinar el discurso de ACES, es instructivo revisar el camino del desarrollo y el estado actual de los sistemas de control de calidad en los dos países, con especial atención a los elementos legales e institucionales. Las

organizaciones involucradas en cada país representan una sopa de letras virtual; Por lo tanto, para facilitar la consulta, la Tabla 1 proporciona un resumen de las siglas, los nombres en español y las traducciones al inglés.

### **Colombia**

El marco normativo y normativo actual para ACES tiene su base en la Constitución de 1991, que se refiere a la educación como un “derecho individual y un servicio público que tiene una función social” y un medio por el cual “los individuos buscan acceso al conocimiento, la ciencia y la tecnología”. y los demás beneficios y valores de la cultura” (art. 67). Asigna “responsabilidad” a “el estado para realizar la inspección y supervisión final de la educación con el fin de controlar su calidad, para garantizar que cumple con sus propósitos” (Art. 69). La Ley 30 de 1992 crea un marco para poner en práctica estos principios constitucionales. El artículo 53 de la Ley 30 creó muchos sistemas y organizaciones relacionadas. La Ley 30 representa no solo el primer paso, sino también la piedra angular continua del sistema de control de calidad de Colombia (Gomez & Celis, 2009).

Los refinamientos al sistema han llegado en forma de decretos, acuerdos y resoluciones, así como procedimientos y documentos informativos de las agencias que se describen a continuación. El sistema de educación superior de Colombia está regulado por una red de agencias gubernamentales y cuasi gubernamentales, todas vinculadas de alguna manera con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y entre sí. El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) planifica y coordina las políticas relativas a la educación superior y supervisa el trabajo de otras organizaciones que comprenden tres sistemas distintos pero superpuestos pero interdependientes para (1) desarrollo, (2) información y (3) control de calidad. El componente de control de calidad, denominado Sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior (SACES), consiste en la Comisión Nacional para el aseguramiento de la calidad en la educación superior (CONACES) y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

El sistema de control de calidad de Colombia tiene dos niveles distintos: una revisión obligatoria para garantizar la calidad mínima supervisada por CONACES y un proceso de acreditación voluntario para reconocer la alta calidad coordinada por CNA. Para las instituciones y la mayoría de los programas, el proceso de calidad mínimo se denomina Registro Calificado (Registro Calificado). Para los programas con "amplio impacto social", el control de calidad mínimo se evalúa antes de autorizar un programa a través de un proceso llamado Acreditación Previa (Acreditación Previa). El proceso de registro cualificado es temporal y debe renovarse cada siete años, mientras que la acreditación previa es un reconocimiento por única vez.

La Acreditación de Alta Calidad (Acreditación de Alta Calidad) es un proceso voluntario que busca reconocer públicamente programas e instituciones por su excelencia demostrada. La misión de CNA es "contribuir al fomento de la alta calidad de las instituciones de educación superior y garantizar a la sociedad que las instituciones y los programas que acredita cumplan con los más altos niveles de calidad y cumplan con su propósito y objetivos". CNA comenzó la acreditación de programas de pregrado en 1998, instituciones en 2003 y programas de posgrado en 2011. A agosto de 2015, CNA había acreditado 1,049 programas de pregrado (690 se habían acreditado nuevamente), 47 instituciones (incluyendo 13 reacreditaciones) y 62 programas de posgrado.

### **Ecuador**

Se estaba construyendo lentamente un marco normativo y regulatorio para la educación superior en Ecuador a lo largo de la historia política del país, pero solo recientemente se ha centrado explícita y formalmente en la evaluación, el aseguramiento de la calidad y la acreditación. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de 2000 incluía disposiciones que establecían pautas de calidad. La Ley fue modificada en 2008 por el Mandato Constitucional N° 14, que ordenó al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) y al Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) evaluar la calidad de las universidades ecuatorianas. La

evaluación de CONEA estableció una línea de base de información sobre educación superior en Ecuador y llevó a un esquema de categorización que ha tenido un fuerte impacto en el sistema de educación superior (Radcliffe, 2012).

Bajo este esquema, a las universidades se les asignó una categoría o grado de "A" (calidad superior) a "E" (que no funciona). Un informe de CONEA se publicó en 2009 y sirvió como entrada para una nueva LOES emitido en 2010. La LOES de 2010 marcó el comienzo de otra lógica reguladora. Creó dos nuevas instituciones: el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), para reemplazar a CONESUP y CONEA. CES produce normas para organizar el sistema de educación superior ecuatoriano y CEAACES es responsable de garantizar la calidad a través de la implementación de los procesos de evaluación y acreditación. Además, se asignó a la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) la tarea de facilitar la integración dentro del sistema de educación superior ecuatoriano (Pacheco, 2012).

Desde que se estableció en 2011, CEAACES ha llevado a cabo procesos de evaluación y ha abordado cuestiones sobre si continuar utilizando la categoría "E", cómo evaluar los campus de satélites, qué procesos usar para la evaluación y acreditación institucional, cómo evaluar los programas de pregrado y el función de los exámenes nacionales para estudiantes en disciplinas seleccionadas, comenzando con la medicina, con planes para expandirse a la odontología, derecho, enfermería, administración y educación, a lo largo del tiempo. Entre las acciones más notables de CEAACES se encuentran el cierre de 15 universidades que no funcionan y 44 campus satélites que se consideran en la categoría "E".

### **Análisis histórico descriptivo de la calidad de la educación superior en Colombia y Ecuador.**

El análisis del discurso dentro de los sistemas colombiano y ecuatoriano se organiza en torno a cuatro preguntas:



1. ¿Qué historia se cuenta sobre la calidad de la educación superior?
2. ¿Cómo se presenta la historia?
3. ¿A quién está dirigido el mensaje y con qué propósito aparente?
4. ¿Cómo podemos entender e interpretar esta narrativa dentro de su contexto?

Las historias que se cuentan en cada país reflejan cómo definen la calidad en la educación superior y lo que dicen sobre el progreso del país en el logro de esa calidad. Ninguno de los dos países proporciona una definición concisa de calidad, pero el lenguaje utilizado para hablar de calidad representa una definición de trabajo. En Colombia, las Pautas de Acreditación de la CNA identifican los principios básicos (capacidad, relevancia, responsabilidad, integridad, equidad, coherencia, universalidad, transparencia, eficacia, eficiencia, sostenibilidad, visibilidad y desarrollo sostenible), factores para la evaluación de la calidad (misión y plan institucional, estudiantes, profesores, procesos académicos, bienestar institucional, impacto social, administración y gestión, y recursos físicos y financieros), y una serie de indicadores utilizados para medir estos factores.

Los indicadores de calidad para ambas instituciones y programas incluyen una combinación de medidas de entrada, salida y resultado. La historia que Colombia cuenta sobre la calidad dentro de su sistema de educación superior es que las preocupaciones sobre la calidad mínima se han abordado en gran medida y la comunidad internacional y pública puede estar segura de que todas las instituciones y programas cumplen con su función social de mandato constitucional. En la medida en que las preocupaciones permanecen a nivel de sistema, no se trata de calidad, sino de accesibilidad y equidad. Las instituciones de educación superior y las inscripciones en Colombia continúan concentrándose en solo cuatro ciudades de Bogotá, Cali, Medellín y Barranquilla y las instituciones privadas tienen altas tasas de matrícula, excluyendo efectivamente a las poblaciones rurales y menos ricas. La historia colombiana también se enorgullece de la

excelencia demostrada por los programas e instituciones que han sido acreditados (Vanegas, 2003).

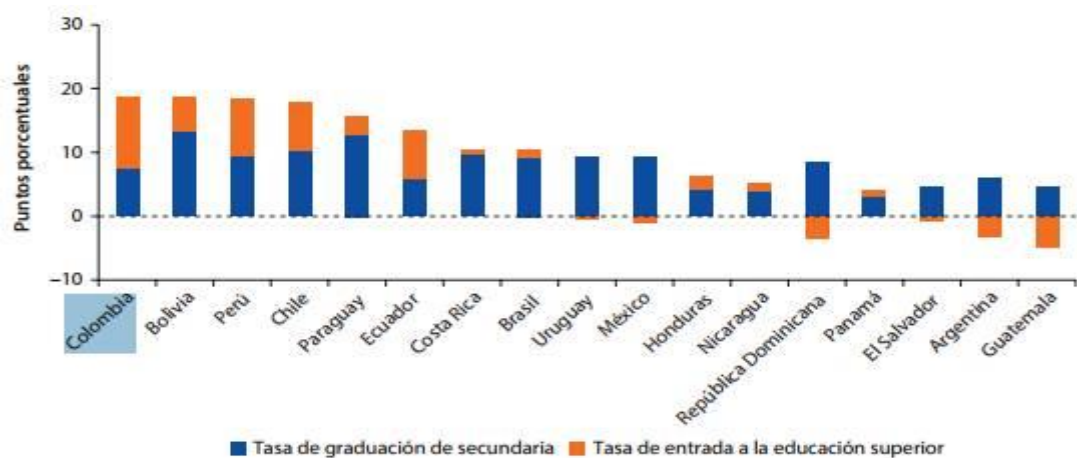


Figura 1 Tasa de graduación colegial y entrada a los IES

Fuente: (Johnson, 2017)

En el análisis histórico, la tasa de graduación de la secundaria es superior en Colombia, al igual que la tasa de entrada a los centros de educación superior, pero en proporción al número de habitantes de cada uno de los países, el Ecuador presenta una pequeña ventaja de los graduados en la universidad.

Al enfatizar la confianza en los estándares y procesos internacionales y al poner cada vez más énfasis en las colaboraciones internacionales y el aumento de la movilidad internacional, el mensaje es que Colombia es un actor global en la educación superior. CNA se presenta a sí misma como un socio en el proceso más que un regulador, y describe cómo se establecen las reglas del juego a través de procesos abiertos y de colaboración. La historia también forma parte de un sistema abierto y transparente, tanto en términos de cómo los programas e instituciones realizan sus actividades, como en cómo CNA comparte información. La historia presentada en Ecuador es notablemente diferente en sus vínculos explícitos con la ideología de Sumak Kawsay, un término indígena que se traduce en español como Buen Vivir o en inglés como "buena vida o "vida armoniosa o buena" (Radcliffe, 2012).

Esta filosofía se basa en los principios de tolerancia y respeto hacia la diversidad, la inclusión social, la equidad generalizada, la fuerza soberana y

una noción de desarrollo económico basada en los valores de ciudadanía y sostenibilidad. La calidad en la educación superior es, por lo tanto, un derecho de los ciudadanos como parte de un sistema de promoción del bienestar colectivo en el que el gobierno desempeña el papel de protector. Aunque la calidad se evalúa en cinco áreas (académicos, investigación, organización, infraestructura y eficiencia), el modelo de evaluación institucional adoptado por CEAACES en 2013 se basa casi exclusivamente en medidas de entrada (número de aulas, número de publicaciones, profesorado, proporción de alumnos, salarios, etc.). De manera similar, el proceso de revisión a través de informes de datos en línea, el análisis técnico de los datos por parte de CEAACES y una visita externa se trata de con firmar los datos reportados y asegurar que la universidad cuente con los recursos adecuados. La calidad se define en gran medida en términos de capacidad de gestión.

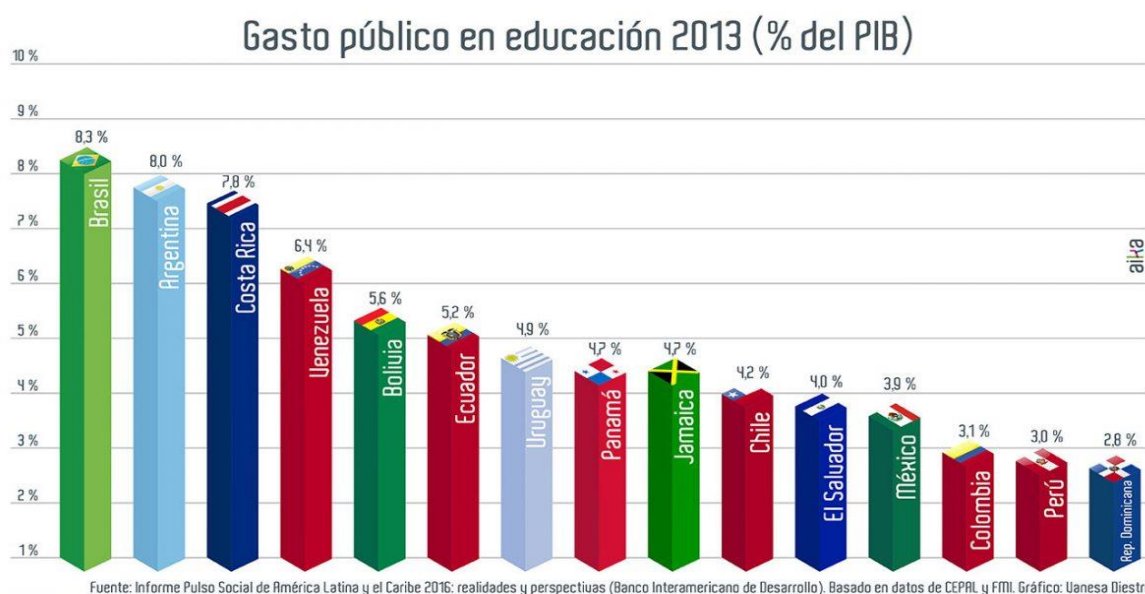


Figura 2 Gasto público en educación superior

Fuente: (Melo, Ramos, & Hernández, 2017)

En la figura anterior se puede observar que el Ecuador se ubica en una sexta posición a nivel Latinoamérica en cuanto a la inversión en educación superior en especial porque su política de énfasis en este campo arrancó en el año 2012. Colombia presenta decimo tercera en esta cualificación pese a los datos ya antes revisados, es por lo que trasciende que

las Universidades privadas tiene mayor incremento en este país y el gobierno se desprende de esta responsabilidad, pero también aparecen las IES de patio, es decir aquellos que carecen de infraestructura para entregar educación de calidad.

Además, la historia en Ecuador incluye un elemento de competencia porque el esquema de calificación clasifica a las instituciones según un puntaje cuantitativo en relación con el puntaje promedio de otras IES. Todas las iniciativas políticas de CEAACES, que incluyen el cierre de universidades de baja calidad y campus satelitales, evaluación y acreditación, programas de autorización, intervención directa en algunas universidades, desarrollo de exámenes nacionales para evaluar a los estudiantes dentro de sus profesiones y un control estricto de los estudios en el extranjero, son presentados y justificados en el contexto del Plan Nacional del Buen Vivir. Las imágenes son, por lo tanto, de un estado poderoso y cuidadoso como el protector.

Las historias se transmiten a través de una variedad de medios, que incluyen palabras, números e imágenes. En Colombia, los mensajes centrales sobre el logro de niveles básicos de calidad, el valor de la acreditación como símbolo nacional e internacional de excelencia, y la centralidad de la colaboración y la transparencia se transmiten a través de declaraciones públicas e información en línea. Cada vez que CNA recomienda un programa o institución para la acreditación, la decisión recibe una atención generalizada y altamente visible en los medios de comunicación nacionales y en los sitios web de las agencias que conforman la SNA. Notablemente ausentes de los mensajes públicos son decisiones negativas; en cambio, estos se comunican de forma privada y confidencial a los representantes oficiales de la institución junto con ofertas para trabajar en colaboración para desarrollar estrategias de mejora.

Además, los sitios web de CONACES, CNA y MEN hacen que los datos en bruto, los informes anuales, los boletines estadísticos, los análisis, las directrices y otros materiales estén disponibles para cualquier parte interesada, y todo se publique en inglés y en español. La impresión que

brindan estos sitios es que las organizaciones que conforman el sistema ACES en Colombia y el sistema en su conjunto no tienen nada que ocultar. En Ecuador, el cierre de universidades y campus satelitales en 2011 se presentó como un símbolo no solo de la fortaleza nacional y de la evidencia de cómo el estado cuidaría los intereses de la población, sino también de la narrativa de limpieza y purificación. Una de las imágenes evocadas por el discurso es la de la limpieza ambiental de entidades que están contaminando el sistema, una imagen que es poderosa y significativa en el contexto ecuatoriano.

El esquema de categorización utilizado inicialmente por CONEA y solo ligeramente modificado por CEAACES evoca un tipo diferente de imagen. El uso de las etiquetas "A", "B", "C", "D" y "E" en un contexto de educación superior no puede ser más que equiparado a las calificaciones; y la evaluación de las instituciones en relación con el desempeño promedio sugiere tanto la competencia entre las instituciones como un objetivo móvil.

El cierre de las instituciones de la categoría "E" en 2011 y luego la eliminación de las categorías en 2013 tenía como objetivo transmitir un mensaje de que ya no había universidades que no funcionaran en Ecuador. Pero dejó a aquellos en la categoría "D" preguntándose sobre su destino. Aunque no están cerrados, se quedan con un estigma claro y en una especie de "limbo" en el que CEAACES los vigila de cerca y deben demostrar su valía a través de otra evaluación para ser acreditados y evitar el cierre. Si bien las universidades en Ecuador han aceptado en gran medida el sistema ACES, existen fuertes críticas sobre la falta de conceptos o criterios claramente definidos, la ausencia de reflexión sobre las consecuencias sociales de estos nuevos "modelos" y la falta de participación de los principales interesados (Salgado & Moran, 2014).

A pesar de todos los datos recopilados a través de estos procesos de evaluación obligatorios y de una ley que prevé la creación de un sistema nacional de información accesible para los ciudadanos, prácticamente no hay datos públicos disponibles al día sobre la calidad de las IES en el Ecuador. En lugar de datos sin procesar, los sitios web y los comunicados de prensa

incluyen gráficos generados por las propias agencias reguladoras. Estas gráficas tienden a enfatizar tendencias positivas como el aumento de la inversión pública en educación superior o una disminución en el porcentaje de personas que no asisten a la educación superior por razones financieras. No presentan datos que sugieran problemas o debilidades continuas. Cuando los informes de conficción se publican en la prensa, es imposible determinar cuál es la precisión dada la incapacidad de acceder a los datos en bruto.

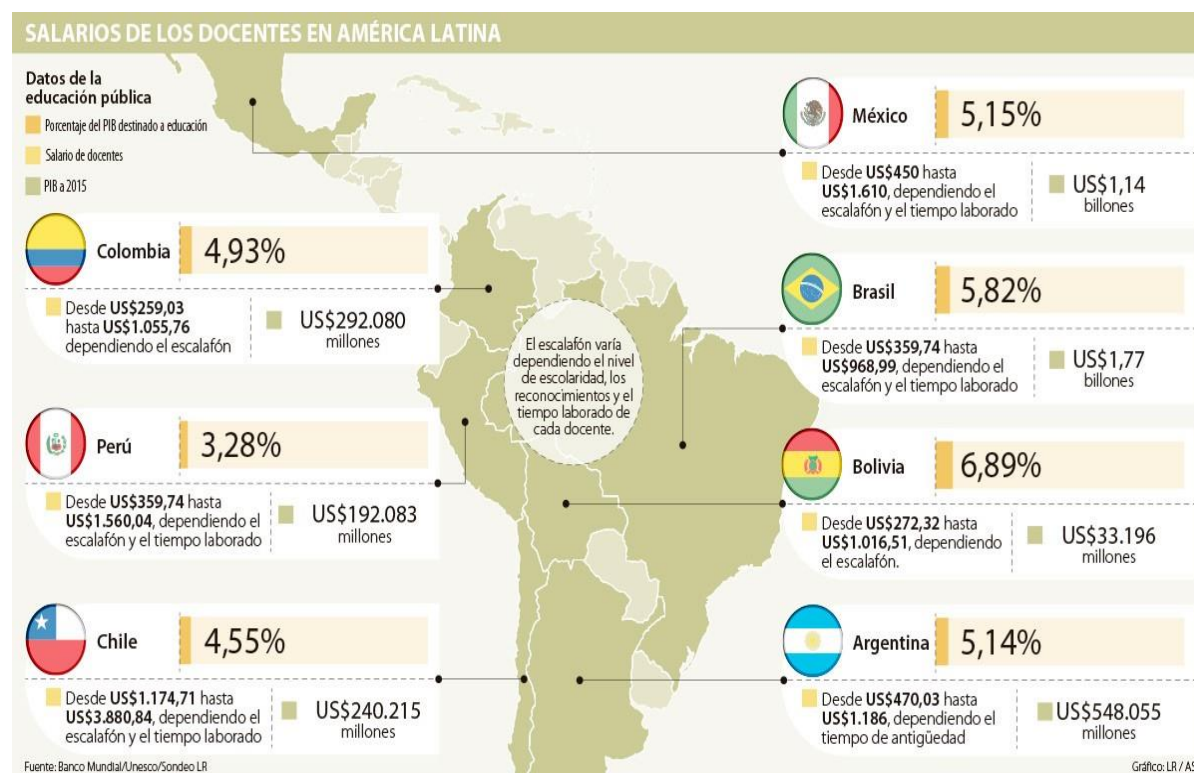


Figura 3 Salarios de docentes de América Latina

Fuente: (Melo, Ramos, & Hernández, 2017)

Colombia presenta un máximo de 1.055 dólares mientras que en Ecuador la escala mínima es 1610 dólares y la máxima es de 5.400 USD. Esto ania a que en el Ecuador haya un interés especial en acreditarse y categorizarse como docente universitaria superior a la que se encuentra en Colombia.

### Método

Si bien el análisis del discurso a menudo se aplica a las declaraciones públicas, Saarinen (2005, pág. 189) señala que también se puede aplicar de manera apropiada a los textos de políticas como un medio no solo para

"rastrear cambios de políticas y describirlos, sino también para explicar y comprender". ellos y "los puntos de vista (políticos) que están incrustados" dentro. (Melo, Ramos, & Hernández (2017) y Johnson (2017) también utilizan documentos como base para el análisis de su discurso sobre las políticas de educación superior. Incluidos en este análisis están los siguientes materiales fuente:

- Constituciones nacionales;
- Las leyes nacionales que crean o definen las responsabilidades de las agencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior promulgadas entre el inicio de un marco de aseguramiento de la calidad en cada país hasta julio de 2015;
- Documentos internos históricos y contemporáneos de aquellas agencias que articulan sus estándares y procesos;
- Datos en los sitios web de estas agencias en el verano de 2015; y
- Cobertura en los principales periódicos de las ciudades más pobladas de cada país durante todo el período.

Todos están contruidos socialmente e influenciados por sus contextos. De manera similar, se borra inevitable y deliberadamente las líneas entre la recopilación de datos y el análisis. Si bien la literatura sobre el cambio de políticas exige definiciones operativas más precisas de la variable dependiente del cambio de políticas (Howlett & Cashore, 2009), el análisis del discurso aplica un enfoque más holístico. El análisis del discurso acepta que "los textos no solo describen el mundo, también lo crean y lo recrean" (Saarinen, 2005, pág. 190). Este enfoque holístico no es una debilidad, sino un reflejo de la complejidad y la naturaleza multifacética de las construcciones sociales que pueden desafiar la precisión. Se busca comprender el alcance y la naturaleza del cambio de política reflejado en el discurso sobre el diseño y el funcionamiento de las instituciones y procesos de aseguramiento de la calidad. Esta investigación exploratoria está guiada por dos preguntas generales con respecto a la ACES en Colombia y Ecuador:

1. ¿Definen y discuten el control de calidad en la educación superior de manera similar o diferente?

2. ¿Las filosofías contrastantes del neoliberalismo y Buen Vivir se manifiestan en cambios de política y discursos similares o diferentes con respecto a ACES?

Capano y Howlett (2009) reconocen que el cambio puede tomar muchas formas, incluso cíclicas, dialécticas, lineales o teleológicas, y advierten sobre el peligro de respaldar un modelo particular porque tiene implicaciones para la investigación y limita las perspectivas. Nuestro objetivo no es etiquetar el cambio sino describirlo e interpretarlo dentro de su contexto. Queremos determinar si esos cambios de política pueden entenderse mejor, por separado y en relación con otros, en términos de distintos modelos ideológicos que operan en los dos países.

### **Interpretación de los hallazgos**

Habiendo resumido brevemente los discursos que rodean las políticas de aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior en Colombia y Ecuador y los ubicó en sus respectivos contextos sociopolíticos, ahora podemos participar en comparaciones y reflexiones más sistemáticas de nuestros hallazgos en el contexto de la literatura. En contraste con estudios anteriores que se basaron exclusivamente en medidas cuantitativas de cambio de política y que establecieron considerables similitudes en los países latinoamericanos, encontramos evidencia de diferencias notables tanto en el diseño como en el discurso correspondiente sobre los cambios de políticas de ACES en Colombia y Ecuador.

En la superficie, hay similitudes en la forma de nuevas leyes, organizaciones, políticas y procedimientos, pero cuando se examina cómo se discute la calidad en textos clave, hay evidencia considerable de diferencias relacionadas directamente con las ideologías de los países. Estos resultados no son sorprendentes, sin embargo, reflejan una marcada desviación de estudios previos y, por lo tanto, brindan algunas lecciones importantes. Al examinar e interpretar el discurso, nos centramos en los términos empleados



en la estructuración de un problema y en cómo las palabras y las imágenes se unen para crear un significado social, desarrollar una historia y transmitir un mensaje. Utilizando la noción de "historias" o narrativas de Stone (2012), examinamos el discurso de las políticas colombianas y ecuatorianas como una forma de "discurso sistemático, más o menos centrado, entre la educación superior y su entorno".

Los académicos generalmente dan prioridad al conocimiento, los empleadores quieren competencias, los estudiantes están preocupados por la empleabilidad, la sociedad exige ciudadanos competentes y el estado tiene intereses en el desarrollo social y humano, así como también en la eficiencia. La calidad puede limitarse a medidas de eficiencia, competencias en el mercado y colocación laborales que reflejen las prioridades neoliberales, o puede priorizar la relevancia social y la equidad que pueden ser más representativas del socialismo. El discurso sobre la calidad también puede variar en cuanto al grado en que se valora la transparencia, cómo y quién se divulga la información sobre los resultados de las decisiones de acreditación o evaluación de la calidad, y si existen recompensas o castigos basados en el Resultados.

El análisis del discurso no solo permite una comprensión más clara de cómo difiere el cambio de política en los dos países, sino que también nos permite apreciar los matices, que a menudo se manifiestan en forma de paradojas de política, en cada país. Stone (2012) alienta a los analistas de políticas a abrazar en lugar de resistir las paradojas inherentes a la política pública. Las paradojas proporcionan evidencia de la afirmación de Saarinen (2005) de que el discurso en el texto refleja y da forma a la realidad. Un lugar donde esto es evidente es con respecto a la naturaleza obligatoria o voluntaria de la evaluación de la calidad y la medida en que el estado legal y el estado real o percibido pueden estar en conflicto.

En Colombia, el discurso sobre la acreditación está diseñado para promover una participación más amplia en el sistema de acreditación voluntaria de alta calidad. Si bien son legalmente voluntarios, las presiones y

los riesgos son altos, y las instituciones y programas que compiten por los mejores estudiantes y que desean establecer su reputación internacional se sienten obligados a emprender estos procesos. Colombia está permitiendo así que las fuerzas del mercado impulsen la participación. En Ecuador, la narrativa es de la naturaleza obligatoria de la acreditación institucional, pero este requisito no es tan definitivo como sugieren las políticas. Con las evaluaciones de CEAACES de 2013, la categorización de calidad más baja ya no da como resultado el cierre, sino que se la etiqueta como "trabajando hacia la acreditación".

A medida que Ecuador avanza hacia la acreditación a nivel de programa, también hay discusiones dentro de CEAACES sobre permitir que las instituciones no acreditadas continúen operando si ofrecen programas acreditados, lo que representa otra paradoja dentro de la política de acreditación "obligatoria". Las paradojas adicionales surgen naturalmente porque la calidad es un concepto multifacético. En Colombia, existe una tensión entre las narrativas que defienden los valores de acceso y equidad en la educación superior, lo que requiere mantener los costos bajos, y aquellos que fomentan modelos más orientados al mercado en los cuales las instituciones compiten en virtud de su excelencia y los estudiantes "obtienen lo que pagan". Colombia ha reconciliado esta tensión al enfatizar la equidad y el acceso en las revisiones de registro calificadas, y al permitir que las fuerzas del mercado sean más dominantes en la acreditación voluntaria a pesar de las críticas de que esto permite que los estratos más privilegiados tengan acceso a "una especie de club de público de alto nivel". y universidades privadas. El enfoque de la CNA para la acreditación de excelencia es elogiado por crear una cultura de evaluación en Colombia y criticado por ser ineficaz y costoso, y por promover la proliferación de programas centrándose en la acreditación a nivel de programa.

En Ecuador, existe una paradoja con respecto a la recopilación generalizada de datos y la disponibilidad muy limitada de esos datos. Por un lado, el mensaje es un sistema completo y detallado para recopilar datos que

sugiere la capacidad del gobierno y que trata a todas las instituciones de la misma manera en términos de sus requisitos de informes. Por otra parte, los limitados datos disponibles para el público o para las propias IES, así como las contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace en relación con la responsabilidad, representan una falta de transparencia.

Ya sea que se midan utilizando indicadores empíricos que cuentan el número de nuevas leyes o agencias gubernamentales o mediante un análisis cuidadoso del discurso de políticas, existe una clara evidencia de cambio de políticas tanto en Colombia como en Ecuador con respecto a la creciente importancia de ACES. Sin embargo, la metodología y las medidas son importantes si nos preocupa no solo la identificación de si se produjo el cambio, sino también la comprensión de ese cambio en su contexto y cómo puede diferir de los cambios en otros lugares. A pesar de las paradojas identificadas que pueden parecer contrarias a las expectativas ideológicas, el discurso de cada país apoya de manera abrumadora sus respectivas perspectivas ideológicas. Las políticas de ambos países han sido revolucionarias (con la promulgación de nuevas leyes y la creación de nuevas agencias), evolutivas (con revisiones menores, refinamientos y elaboraciones) y creaciones de sentido (con interpretaciones refinadas de las políticas dentro de las organizaciones y entre los actores).

Este tercer componente, la creación de sentido, es un reflejo de política a menudo pasado por alto pero importante que el análisis del discurso nos permite examinar. Sin el beneficio del análisis del discurso, podríamos atribuir las diferencias observadas en los marcos legales e institucionales a otros factores, como la madurez. Dado que el sistema colombiano se inició a principios de la década de 1990 y el sistema ecuatoriano casi dos décadas después, se podría argumentar que el sistema colombiano simplemente ha tenido más tiempo para evolucionar a su posición actual y se podría esperar que Ecuador alcance una posición similar en 20 países. años. Si bien la madurez presenta una explicación contraria razonable, un examen del discurso dentro de los documentos y las agencias de garantía de mayor

calidad de Colombia de sus períodos anteriores sugiere un mensaje generalmente consistente en el tiempo.

El sistema colombiano se estableció en una narrativa común y legitimidad institucionalizada relativamente rápido después de su establecimiento, y el mensaje ha sido muy estable. Las organizaciones han delineado claramente la división de responsabilidades; Los requisitos y procesos de acreditación son ampliamente entendidos; y el sistema es generalmente respetado y valorado. A los líderes académicos se les ha brindado y se les sigue brindando múltiples oportunidades de aportación. Incluso en ausencia de una definición sucinta de calidad, el concepto ha sido operacionalizado y el sistema ha desarrollado un grado de legitimidad e institucionalización como resultado. En Ecuador, la inestabilidad y el flujo están ocurriendo en los niveles de creación de políticas y de sensaciones, que se remonta a la historia temprana de la educación superior con sus aperturas, cierres, reaperturas, etc. de universidades. El sistema ACES de Ecuador sigue siendo un misterio para muchos en la comunidad de educación superior. Algunas "reglas del juego" se están construyendo durante el "juego" y muchas reglas son contradictorias. De hecho, con tantos agentes vinculados al proceso de aseguramiento de la calidad, resulta casi imposible conciliar e integrar sus regulaciones en un solo marco. Al igual que Colombia, Ecuador aún tiene que desarrollar una definición concisa de calidad; pero en el caso de Ecuador esto ha dejado a las universidades inseguras de lo que se espera de ellas, frustradas con la frecuencia de los cambios regulatorios y nerviosas por las implicaciones para su futuro. En este sentido, el sistema aún no se ha institucionalizado y, por lo tanto, representa un cambio de política en curso, mientras que el sistema colombiano refleja cierto grado de estabilidad.

### **Conclusión**

La investigación refuerza las preocupaciones expresadas por otros acerca de los peligros de las comparaciones a nivel agregado que afirman similitudes basadas en criterios superficiales (aprobación de nuevas leyes, creación de nuevas agencias) pero que no examinan con mayor

profundidad el lenguaje, el discurso construido socialmente y el contexto. en el que se desarrollan e implementan estas políticas. Cuando se examinan a nivel regional, la adopción de nuevas leyes con respecto a la educación superior y la creación de nuevas organizaciones sugiere cambios de políticas muy similares en todos los países. Cuando se examina más de cerca, con atención al discurso, la imagen se enfoca. Nuestros hallazgos sugieren la necesidad de un uso más generalizado del análisis del discurso como un medio para evaluar y comprender el cambio de políticas, no solo en el ámbito de la ACES o en la región de América Latina, sino más ampliamente en los estudios de políticas comparativas. A pesar de las presiones internacionales y la evidencia empírica de la asimilación global, las naciones siguen siendo importantes. Los estudios de política comparativa de política ambiental, política de salud, política energética y otros podrían enriquecerse con el análisis del discurso. En el esfuerzo continuo por mejorar la calidad del análisis comparativo, nuestra investigación refuerza la importancia de aumentar los análisis cuantitativos de datos de gran n con métodos cualitativos y estudios de casos comparativos.

El análisis del discurso no es un sustituto o mejor que los métodos cuantitativos, sino una herramienta mediante la cual el análisis comparativo de políticas puede acceder a las historias detrás de los números. En un nivel de política más práctico, nuestros hallazgos pueden tener implicaciones para los funcionarios colombianos y ecuatorianos que pueden ser nombrados para la Comisión Binacional de Educación Superior establecida por los acuerdos de diciembre de 2014 firmados por los presidentes Santos y Correa. A la luz de las amplias diferencias en los objetivos, problemas y soluciones evidentes en el discurso de ACES en estos dos países, podríamos anticipar algunos desafíos serios a medida que avancen las discusiones sobre el reconocimiento mutuo de acreditación dentro de sus sistemas de educación superior. Un buen punto de partida podría ser que los funcionarios responsables de estas negociaciones sean conscientes del discurso en su propio contexto y en el otro.

### **Bibliografía del capítulo**

- Capano, G., & Howlett, M. (2009). Introduction: The determinants of policy change: Advancing the debate. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 1-5.
- Finlayson, A. (2013). Critique and political argumentation. *Political Studies Review*, 313-320.
- Gomez, V., & Celis, J. (2009). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: Consideraciones sobre la acreditación en Colombia. *Revista Colombiana De Sociología*, 87-110.
- Howlett, M., & Cashore, B. (2009). The dependent variable problem in the study of policy change: Understanding policy change as a methodological problem. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 33-46.
- Johnson, A. (2017). Contemporary Higher Education Reform in Ecuador: Implications for Faculty Recruitment, Hiring, and Retention. *education policy analysis archives*, 1-30.
- Melo, L., Ramos, J., & Hernández, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 59-111.
- Pacheco. (2012). Historia de la Universidad en el Ecuador. . *PUCE: Simposio Permanente sobre la Universidad.*, 3.
- Radcliffe, S. (2012). Development for a postneoliberal era? Sumak kawsay, living well and the limits to decolonisation in Ecuador. *Geoforum*, 240-249.
- Saarinen, T. (2005). Quality' in the bologna process: From 'competitive edge' to quality assurance techniques. *European Journal of Education*, 189-204.
- Salgado, F., & Moran, E. (2014). ¿Universidad o uniformidad? Sumak Kawsay, diversidad e isomorfismo bajo la lupa. *Revista De La Universidad De Cuenca*, 55-68.

- Soler, S. (2011). Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación. *Forma y Función*, 75-105.
- Stone, D. (2012). *Policy Paradox: the Art of Political Decision Making*. New York: Norton and Company.
- Vanegas, P. (2003). *The northern influence and Colombian education reform of the 1990s*. NY: RoutledgeFalmer.
- Walsh, C. (2010). Development as Buen Vivir: Institutional arrangements and (de)colonial entanglements. *Development*, 15-21.

## **Análisis del estudio Comparativo del Sistema Educativo Bilingüe en Educación Primaria de Alemania y España.**

En la parte práctica este estudio contiene una síntesis de los principales rasgos de estos sistemas educativos, así como un análisis de informes y datos sobre el nivel de inglés de los miembros de cada comunidad alemana y española y de los resultados y actitudes críticas ante ellos. Según Bray, Adamson, y Mason (1995) mencionan que la educación comparada debe buscar sacar valores o descubrir mejoras en el campo de modelos educativos. Es por eso por lo que, en el trabajo tomado, se analizan las diferencias y semejanzas que hay entre ambos sistemas educativos, partiendo de la legislación y de instituciones europeas e internacionales que se dedican a ello. Nos encontraremos con una breve reseña histórica, la legislación, la organización y otros puntos relevantes para realizar la comparación (Martínez-Losa, 2016).

La autora empieza haciendo una descripción de la limitación de su investigación. La República Federal de Alemania está situada en el centro de Europa, cuya capital es el Berlín. Está formada por dieciséis Bundesländer, es decir, estados. Limita al sur con Austria y Suiza, al oeste con los Países Bajos, Francia, Bélgica y Luxemburgo, al norte con Dinamarca, el mar del Norte y el mar Báltico, y por último al este con Polonia y la República Checa. Actualmente es uno de los países más importantes de la Unión Europea, ya que su economía es la más o una de las más importantes de Europa. España es un estado soberano con una monarquía parlamentaria, en la que nos encontramos con diecisiete comunidades y dos ciudades autónomas. Está situado en la Europa occidental. Limita al oeste con Portugal, al norte con Francia y Andorra, al sur con Gibraltar y África. En estos momentos no está pasando por una buena situación económica (Martínez-Losa, 2016).



**Finalidad:** La finalidad de este trabajo es netamente académica, el objetivo del presente estudio según Martínez-Losa (2016) consta de una comparativa entre los sistemas educativos de Alemania y España, profundizando en el ámbito bilingüe de Educación Primaria. Para ello, lo primero en lo que ha querido fundamentar a través de la Educación Comparada, es si se ha seguido el Marco Común Europeo como base y referencia para la adquisición de las lenguas extranjeras en sus sistemas educativos.

De acuerdo con Cowen (2000) las finalidades de la educación comparada pueden ser vistas desde el ámbito personal, nacional e internacional, y definitivamente en este caso de análisis la adquisición del inglés es uno de los grandes problemas en la sociedad española, uno de los puntos débiles de esa comunidad. Han estado aprendiendo inglés durante muchos años y en ocasiones, no todos son capaces de desenvolverse o de considerar que tienen los contenidos necesarios para poder tener una conversación en esta lengua extranjera. Basada en los últimos rankings de países de no habla inglesa en nivel de inglés, España es de los últimos, en muy malas posiciones. Por estas razones, se comparan cuáles son las diferencias de la raíz de esta adquisición, comparando con Alemania, pero desde la finalidad de educación comparada en el ámbito nacional al establecer los éxitos y fracasos del sistema educativo de la enseñanza de un segundo idioma.

Ciavatta (2009) menciona que el principio de comparación es la cuestión del otro, el reconocimiento del otro y de sí mismo por el otro. La comparación es un proceso de percibir las diferencias y semejanzas y asumir valores en esta relación de reconocimiento de sí mismo y del otro (p. 12).

Esto se comprueba cuando se leen los objetivos de la investigación:

- 1) Conocer la estructura y el funcionamiento de ambos sistemas educativos (alemán y español), así como poder reconocer sus diferencias.

- 2) Comprender la importancia que tiene el Marco Común Europeo de las lenguas, y la necesidad que hay de que nuestros alumnos sean educados bajo el plurilingüismo.
- 3) Saber reconocer cuales son las diferencias educativas en la enseñanza del inglés en ambos países, así como ver las semejanzas, los puntos positivos y negativos de cada sistema.
- 4) Poder analizar datos para llegar a una comparación de resultados y niveles de adquisición de la lengua extranjera más hablada en ambos países (inglés).
- 5) Llegar a conocer o poder intuir en qué país hay un mayor dominio del inglés, basándonos siempre en estudios del tema y creando una actitud crítica ante los posibles resultados.

**La naturaleza de esta investigación** es descriptiva de corte transversal, durante los procesos del 2012 al 2015 basado en la lectura de los informes de Euydice (2019) en donde se pueden consultar los informes de 42 países europeos en cuanto al sistema nacional de educación a través de 14 capítulos que son: 1. Antecedentes y tendencias políticas, sociales y económicas. 2. Organización y gobierno 3. Financiación en educación 4. Educación y cuidado de la primera infancia 5. Educación primaria 6. Educación secundaria y postsecundaria no terciaria 7. Educación superior 8. Educación y formación de adultos. 9. Profesores y personal educativo 10. Personal administrativo y otro personal educativo 11. Garantía de calidad 12. Apoyo y orientación educativa 13. Movilidad e internacionalización 14. Reformas en curso y desarrollo de políticas

Para demostrar que la autora llevo por esa naturaleza su investigación se cita el siguiente párrafo:

Hay numerosas diferencias entre el Sistema Educativo Alemán y el Sistema Educativo Español, este estudio se centra en comparar y **analizar** ambos sistemas educativos y los resultados de sus alumnos, especialmente en el tema de la adquisición de una lengua extranjera, el inglés (Martínez-Losa, 2016, pág. 30).

Sin embargo, hacia el final del documento, la autora termina dando una conclusión de naturaleza explicativa como se ve en el siguiente párrafo:

Respecto a la enseñanza de una primera lengua extranjera, inglés, de forma curricular vemos grandes diferencias en ambos países. En los primeros cursos España pone mucha más importancia y énfasis, vemos más horas destinadas al aprendizaje del inglés, punto que es muy importante ya que a edad más temprana es más fácil aprender inglés. Alemania le da mayor importancia que España en la educación secundaria, en donde aumenta las horas dando una gran importancia al aprendizaje del inglés. Aquí tengo que destacar que no tendrá la misma importancia en un tipo de escuela secundaria que en otra, principalmente tendrá más importancia en el Gymnasium (Martínez-Losa, 2016, pág. 50).

**Sentido:** "Los códigos educativos tal vez sean más visibles en las transitologías que aparentemente son más frecuentes cuando hay un colapso de una frontera política internacional". (Cowen R. , 2018, pág. 37). Basados en este principio es ahora cuando se define que este trabajo se define por la autora como de comparación estática. El dinamismo o evolución no se ha tomado en cuenta en este estudio, más bien son sus contrastes reales en tiempos idénticos que luego son descritos y señalados en sus diferencias a través del uso de cuadros, tablas y gráficas que explican lo dicho. Para verificar esto se cita el siguiente párrafo:

Para poder llevar a cabo este estudio me basaré en diversos informes y resultados que se hayan realizado en ambos países. Esta investigación se centra especialmente en las diferencias de educación primaria, por ello, nos podemos con datos o informes sobre educación secundaria (especialmente el primer ciclo), ya que la base

de esos resultados está en la educación primaria. Se realizan pruebas a los alumnos para analizar y comparar el nivel de los alumnos en cada país. Hay diferentes tipos de test tanto internacionales, como europeos o nacionales, para poder medir y crear informes sobre la educación en cada país, y así poder comparar los resultados. También nos encontramos con diferentes temáticas. Una de las pruebas más relevantes son las PISA (Programme for International Student Assessment) se realiza en sesenta y cinco países de todo el mundo, de los cuales treinta y cuatro pertenecen a la OCDE(Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) . Tanto España como Alemania están dentro de la OCDE, y participan en los informes PISA. Estas pruebas se centran en medir la competencia científica, lectora y matemáticas. Simplemente hago alusión a ellas porque tienen mucho peso en la educación, pero no van a ser analizadas ya que no se centra en el aprendizaje de una lengua extranjera (Martínez-Losa, 2016, pág. 30).

**Objeto, área y grupos:** En los estudios comparados no hay un único método de estudio en el campo; más bien, el campo se caracteriza cada vez más por una serie de orientaciones de investigación diferentes. Ya no hay intentos de definir una metodología única de educación comparada, y ninguno de nuestros colaboradores argumenta que se desarrolle un único método. (Bray, Adamson, & Mason, 1995). Para ello hay que definir plenamente las variables de comparación y ubicarlas según el cubo de Bray, M., & Thomas, R. (1995). Niveles de educación comparada. *Harvard Education Review*, 472-490.

Acercarse al contexto como un tema de preocupación llama la atención sobre la práctica de identificar categorías y temas analíticos (espaciales, temporales, institucionales, discursivos, teóricos) que se cruzan, se superponen y cambian con el tiempo. Estas categorías,

artefactos de estructuras epistemológicas, inevitablemente se verán envueltas en las relaciones de poder a medida que producen las reglas y estándares que rigen las prácticas sociales, creando a la vez espacios para la acción, mientras marginales o haciendo invisibles a otros.

Este estudio hace frente a esto debería ser una parte esencial del proceso de investigación. Un paso hacia este fin y hacia la explosión de cubos de hecho perfectamente empaquetados es pensar en los contextos como una confluencia de prácticas y objetos que se unen y nunca se estabilizan permanentemente.

Tabla 3.  
Niveles de comparación del estudio

Dimensión	Nivel	Aspecto
<b>Ubicación geográfica</b>	Segundo: Países	Alemania y España
<b>Grupos sin ubicación geográfica</b>	Grupos por edad	Educación primaria/ Grundschule
<b>Aspecto de la educación y la sociedad</b>	Métodos de enseñanza	de Estudio de un segundo idioma en el régimen escolar

**Fuente:** Adaptado de Bray, M., & Thomas, R. (1995). Niveles de educación comparada. Harvard Education Review, 472-490

**Perspectiva:** El pensamiento *neopositivista* de Epstein (1988) tiene características fundamentales: 1. El único conocimiento válido es aquel que viene dado por las ciencias empíricas a partir de las experiencias. 2. No existe otra realidad más que los hechos y las relaciones que dan entre ellos. 3. Lo que más interesa es el cómo, en detrimento del porque y del para qué. Con este conocimiento previo, se hace una referencia del trabajo de Martínez-Losa (2016):

Me ha gustado trabajar con informes y resultados, ya que es una forma de ver la realidad. La estadística es un material que te hace ver los resultados de forma clara y precisa. Tengo que destacar que no hay muchos informes que estudien el nivel del inglés de los niños, y por ello me he basado en temas más globales y generalizadores, considero que también son importantes ya que son fruto de los años anteriores. Quiero destacar la labor de Eurostat, Eurydice y la Comisión Europea, en otros más, por hacer públicas todas esas encuestas e informes que hacen que sea más fácil el análisis, en este caso, de los niveles de inglés que hay en cada país (p. 55).

**Enfoque metodológico:** El diseño del trabajo de grado de Martínez-Losa (2016) es basado en los pasos del método de investigación científico, es decir inicia con la formulación del problema, continua con objetivos que trazaron el estudio y la justificación de la misma para seguir con una fundamentación teórica. Este trabajo, sin embargo, no declara la metodología de investigación, sino que aplica directamente el análisis comparativo, para luego finalizar con reflexiones y conclusiones del estudio, esto se explicó en párrafos anteriores.

El estudio **se basó en datos estadísticos o cuantitativos**, provenientes de varias fuentes estables de investigación. De los datos encontrados los más relevantes para entender el objetivo de comparación planteado son: (1) el informe *Europeans and their Languages* (2012); (2) Proyecto Europeo: *The Assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries* (2002) (3) Los centros de educación Grundchule Leineberg (<http://www.gs-leineberg.de/>) y el Colegio Elvira España (<http://cpbelviraespana.educacion.navarra.es/web/>). Los resultados considerados como más relevantes en las diferencias, según la autora son:

<b>Educación Primaria</b>	<b>Grundschule</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- De los 6 a los 12 años</li> <li>- Obligatoria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De los 6 a los 10 (puede ser hasta los 12 según el Länd).</li> <li>- Obligatoria</li> </ul>

**Figura 5: Características de la educación primaria y Grundschule**

A simple vista, la Educación Primaria es muy similar, sobre todo el Berlín, donde dura hasta los 12 años. La diferencia comienza a partir de aquí, donde los niños alemanes se dividirán en tres ramas según sus resultados académicos. En Alemania, el promedio de días lectivos es de 188, si la semana escolar dura cinco días. A los 365 días de un año le restamos 75 días destinados a vacaciones, diez días libres adicionales, 52 domingos y 40 sábados.

Según la ley, en los Länder la semana lectiva tiene que durar seis días, la semana va de lunes a viernes más dos sábados al mes. Por ello, de los 365 días del año quedan 208 lectivos. 75 días están destinados a vacaciones, diez a días adicionales, 52 domingos y 20 sábados. En ambos casos, las horas lectivas serán las mismas, las que cada país acuerde, ya que en el caso de que la semana dure cinco días, deberán complementar las horas de esos dos sábados al mes durante la semana lectiva.

Según un acuerdo entre los Estados Federados de España, el curso académico se desarrolla del uno de agosto al 31 de julio. Esto dependerá o podrá variar de las vacaciones de verano, que se suelen dar desde mediados de junio a mediados de septiembre, por las condiciones climáticas, educativas y organizativas. Las vacaciones de verano constan de seis semanas, y es un sistema de rotación, por lo que las vacaciones podrán ser antes, o más tarde, en un estado que en otro. Además de las vacaciones de verano tienen cortos periodos de tiempo, como vacaciones de navidad, en febrero vacaciones de invierno y en Semana Santa o vacaciones de primavera. En España, el número mínimo

de días lectivos será de 175 para todas las Comunidades Autónomas, sin ninguna excepción.

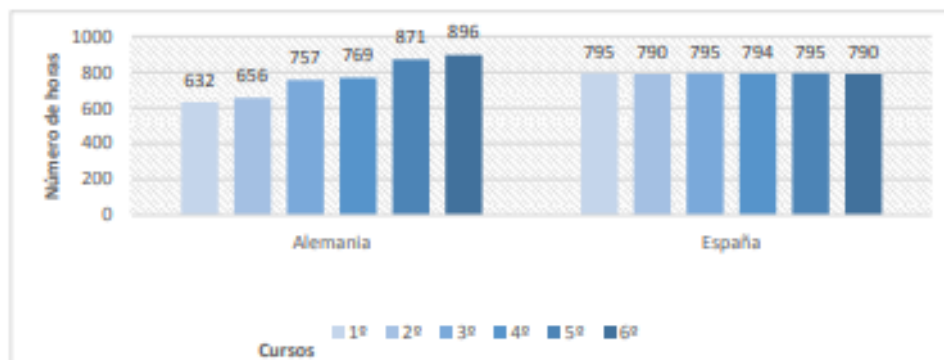


Figura 8. Tiempo curricular obligatorio en Alemania y España.

En esta tabla, vemos el tiempo curricular obligatorio en ambos países (Alemania y España). Analiza el tiempo de horas anuales que se imparten en cada país por curso. Para poder equiparar los resultados, hemos decidido analizar también los dos primeros años de la escuela secundaria alemana (5º y 6), ya que en algunos Länder (Berlín), la Grundschule también abarca esos dos cursos. En el país germano, vemos que las horas van aumentando a la vez que se va aumentando de curso, por el contrario en España, vemos que el número de horas de 1º a 6º curso están muy igualadas he incluso en 6º curso hay cinco horas menos que el primero.

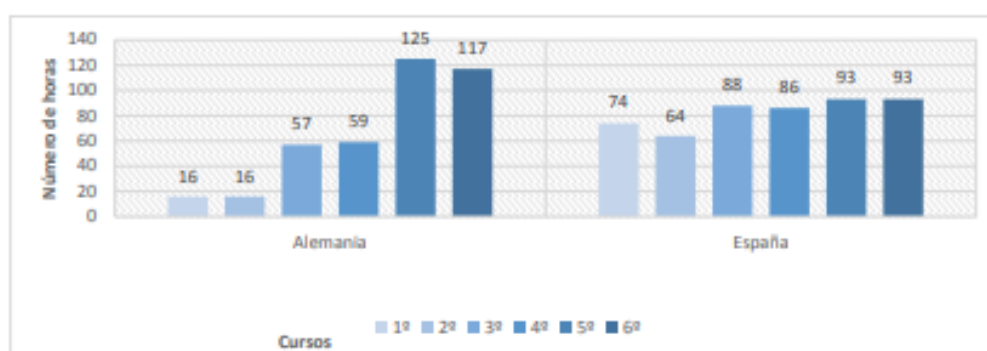


Figura 10. Horas curriculares mínimas obligatorias del aprendizaje de una segunda lengua.

En Alemania las horas mínimas estipuladas son menores que en España en los primeros cursos. Percibimos una diferencia de 58 horas en primer curso. En 3º y 4º curso también son superiores en España, pero a



partir de aquí vemos que Alemania supera a España. No podemos olvidar que son horas mínimas obligatorias, lo que quiere decir que nos podemos encontrar con variaciones, pero siempre superando ese número de horas, nunca por debajo.

	Colegio Elvira España	Grundschule Leineberg
Año en que se implantó el proyecto bilingüe	Comenzó con el proyecto bilingüe en 1996. En 2005/06 se anexionó al convenio de colegio público del Ministerio de Educación Español y el British Council.	En 2008/09. Fue la primera escuela bilingüe de la Baja Sajonia ( <i>Niedersachsen</i> )
Número de horas en inglés	El 50% de las horas.	70% de las horas.
Número de horas en la lengua materna	El 50% de las horas.	30% de las horas.
Asignaturas que se imparten en inglés	Conocimiento del Medio, Taller de Matemáticas, Educación Plástica y Educación Física	Todas excepto la asignatura de alemán (matemáticas, ciencias sociales, educación física, religión, música y arte)
Asignaturas que se imparten en la lengua materna	Lenguaje, Matemáticas, Música, y Religión o Actividad Educativa Organizada	Alemán.
Curso en el que se empieza con la educación bilingüe	1º de Primaria (La etapa de Educación Infantil también es bilingüe)	1º de <i>Grundschule</i> (La etapa de <i>Kindergarten</i> también es bilingüe)

Figura 11. Principales rasgos de los colegios bilingües Elvira España y Leineberg.

En esta tabla podemos ver que el colegio bilingüe español comenzó más de una década antes. Es importante decir que en 1996 no eran muy comunes los colegios bilingües en España, y menos públicos, ya que comenzaron a expandirse con el acuerdo del Ministerio de Educación Español y el British Council. Otra de las diferencias es que la escuela bilingüe alemán-inglés tiene más horas de inmersión lingüística que la escuela bilingüe castellano-inglés. Esto viene dado a que, en el colegio de España, hay menos asignaturas que se imparten en inglés, ya que Lenguaje, Matemáticas, Música, y Religión o Actividad Educativa Organizada son en castellano.

Se considera que estas asignaturas son importantes en la lengua materna. Por el contrario, en el colegio alemán únicamente se da en la lengua de origen, alemán, podemos decir que corresponde a la asignatura de Lenguaje en el colegio español. Nos centramos en la educación primaria, y ambos colegios comienzan en el primer curso de esta etapa con la inmersión lingüística.

Ambos colegios mantienen acuerdos para poder continuar con este proyecto en la educación secundaria. Ofrecen poder continuar con el proyecto bilingüe en institutos que ofrecen las mismas características que hasta ahora pero en niveles superiores. No son tantas las diferencias en los colegios bilingües, como las podemos ver en la enseñanza del inglés en un colegio no bilingüe de ambos países.

En los colegios bilingües ambos comienzan a la misma edad, pero sin en cambio veíamos que en un colegio español se comenzaba en primero de educación infantil de forma curricular, aunque como no es obligatoria contaremos desde educación primaria, y en Alemania comienza a haber presencia del inglés en tercer curso de la Grundschule, aunque sí que podía aparecer de forma extra-curricular, como puede ser mediante proyectos. Otra de las diferencias son las horas obligatorias curriculares del aprendizaje del inglés, que eran superiores en España en un colegio sin inmersión lingüística. Sin embargo en un colegio bilingüe son superiores en Alemania.

**Tratamiento de la diferencia:** “Uno de los objetivos de este estudio es saber si la clave de que los alemanes hablan mejor inglés que los españoles, por ello analizaremos diversos informes donde podamos ver la diferencia” (Martínez-Losa, 2016, pág. 31).

**Tratamiento de lo local y lo global:** Los países que han sido investigados y de los cuales se han extraído datos y resultados, son los siguientes: Alemania, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Noruega, Países Bajos y Suiza. Este documento es una continuación de otro, que se realizó entre 1995 y 1996, pero no participaban todos los países que vemos en el documento de 2002-2003, uno de ellos es Alemania. Los principios

de este estudio consisten en ver si hubo cambios en los resultados de 2002-2003 respecto a 1996. Las pruebas se centran en medir las habilidades de la lengua extranjera en los niños y participaron alrededor de 1500 alumnos por país. Gracias al análisis y comparación, podemos ver que sí que ha habido una evolución. Los sujetos de este estudio se encontraban en la etapa de educación secundaria, aunque mi trabajo se centra en la Educación Primaria, considero que también es relevante e importante analizar datos de esta etapa, ya que la base y los contenidos previos de los individuos, son de la etapa anterior (educación primaria).

En este estudio, nos vamos a centrar en los países objeto del trabajo, Alemania y España. El test estaba formado por 75 puntos, expresión escrita (21), comprensión oral (13), comprensión escrita (16) y conocimientos lingüísticos (25). Con esto podemos concluir que en el país germano tiene un gran efecto el entorno y la familia en la que se encuentre el alumno, además del tipo de escuela. También, la formación del profesor podría reflejarse en los resultados de los alumnos. El aprendizaje del inglés supone y se basa en el contacto e interacción. Según la autora Martínez-Losa (2016) la conclusión de lo global a lo local se enuncia en una conclusión:

El sistema educativo español y el sistema educativo alemán, desde mi punto de vista son muy diferentes. Tienen puntos en común como que la educación infantil no es obligatoria, pero en ambos países la mayoría de los niños acuden a ella. La educación primaria/grunschule, desde un punto de vista organizativo puede ser parecida cuando el Länd amplía esta etapa hasta los 12 años. Considero que los diez años es una edad temprana para decidir a qué tipo de escuela tiene que ir un niño, y de la cual dependerá su futuro. Además, hay en ocasiones que los padres tienen mucho peso y se deja a un lado los resultados académicos de los niños, por lo cual no me parece justo ya que si hay unas pautas considero que hay

que seguirlas. Pienso que la escuela secundaria en diversas ramas, clasifica a las personas para su futuro. Quizás no sea tan rígido en la práctica o en la realidad como desde el punto de vista teórico, pero a mí me ha dado la sensación por algún documento que he podido leer que clasifica a los alumnos para su futuro, destinándolos a trabajar principalmente al ámbito de esa vía. Tengo que decir que tampoco puedo asegurar esto 100% pero considero que se realiza muy temprano. En España la educación también se ramifica, pero creo que tenemos más oportunidades y cuando los alumnos son más maduros y tienen mayor capacidad de decisión. Mi posición ante esto también puede ser equivocada ya que me he centrado más en la educación primaria, y esta etapa la he dejado un poco al margen (p. 49).

### **Bibliografía del capítulo**

- Bray, M., & Thomas, R. (1995). Niveles de educación comparada. *Harvard Education Review*, 472-490.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (1995). Investigación en educación comparada: Enfoques y métodos. CERC (Centro de Investigaciones en Educación Comparada) .
- Ciavatta, M. (2009). *Estudios comparados en educación en América Latina*. Río de Janeiro: Universidade Federal Fluminense.
- Cowen, R. (2000). Educación comparada encarnada. *Educación Comparativa*, 10-25.
- Cowen, R. (2018). ¿Comparando futuros o comparados pasados? *Educación comparado*, 23-37.
- Epstein, E. (1988). *El significado problemático de 'comparación' en educación comparada*. Frankfurt.
- Euydice. (21 de junio de 2019). *National Education Systems*. Obtenido de [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en)
- Ferrer, F. (2002). *Teoría y metodología de la educación comparada en la actualidad*. Barcelona: Ariel.
- Marquez, Á. (1972). *Educación comparada: teoría y metodología*. El Ateneo.
- Martínez-Losa, Y. (2016). *Estudio Comparativo del Sistema Educativo Bilingüe en Educación Primaria de Alemania y España*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- OECD. (25 de diciembre de 2018). *PISA*. Obtenido de Programme for international student assessment: <http://www.oecd.org/pisa/>

## INGA ORDÓÑEZ GABRIELA CECIBEL

### **Análisis de las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconcenso de Washington en América del Sur**

El presente trabajo es un análisis del artículo titulado "*Las Leyes de Educación en los comienzos del siglo XXI: del Neoliberalismo al Postconcenso de Washinngton*", desarrollado por los magísteres Fernanda Saforcada y Alejandro Vassiliades, publicado en el año 2011. Este artículo será analizado tomando en cuenta algunos aspectos relacionados con la investigación comparada tales como: finalidad, naturaleza, sentido, objeto y grupos en base al Cubo de Mark Bray, el enfoque metodológico y el análisis desde el punto de la multiculturalidad y homogeneidad.

Este artículo hace énfasis en cuatro tópicos fundamentales de la política educacional en América del Sur. Los fines y las orientaciones de la educación, leyes generales, el rol que asume el estado, las definiciones en torno a lo público y lo privado, la concepción en torno al derecho a la educación, las continuidades de política hegemónicas de los 90 y las rupturas más significativas de las mismas. Las leyes analizadas fueron de 10 países tales como: Bolivia, Chile, Perú, Uruguay, Paraguay, Venezuela, Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador, cabe recalcar que cada uno tiene sus propias leyes y decretos que fueron asentados en diferentes años, pero que comparten algunas leyes generales.

Cuando se habla de política y leyes, comúnmente se la relaciona con documentos de gobierno, titulares de periódicos, trabajos de abogados, trabajos académicos y conversaciones cotidianas. No obstante, la naturaleza de las políticas y las formas en las que pueden ser investigadas, interpretadas y producidas están abiertas al debate, en diferentes áreas, tal es así en el área de la Educación.

Es de vital importancia conocer los cambios en las diferentes políticas y leyes educativas, que se han venido suscitando y aplicando durante el transcurso del tiempo y situación política en América del Sur. Los autores en su artículo mencionan que las leyes en conjunto conforman un material particularmente rico, que denotan las características actuales de cada región. Sin embargo, los procesos políticos diversos en cada país refleja hasta qué punto del neoliberalismo construyó hegemonía en términos de ciertos modos de pensar en la educación.

Según lo leído, revisado y analizado, en este artículo me atrevo a sugerir que el mismo tiene **una finalidad Académica**. Tomemos en cuenta que este artículo lo desarrollaron profesionales de la educación, ligados al ámbito educativo (educación superior). Por otro lado, el artículo analiza un aspecto específico de la educación, (leyes de educación) buscando dar a conocer la semejanza y diferencia de las mismas en los distintos estados de Suramérica. Para Artiles, Otero & Barrios (2009) La investigación científica/ académica es un proceso que contiene un conjunto de fases sujetas a normas y reglas genéricas de actuación científica y también debe ser considerada como un elemento clave en la actividad de la universidad, porque a través de la misma se logra la relación de las funciones docencia e investigación.

El artículo pretende dar a conocer a la comunidad educativa, sobre los cambios de las políticas y leyes públicas en materia educativa de diez países Suramérica, desde el año 2003 en adelante, a partir de un análisis comparativo entre los fines y principios de la ley de educación de cada uno de estos estados. Cabe señalar, que este no presenta ninguna propuesta de mejoramiento, o actividades a realizar. Este es un análisis de documentos de políticas públicas de educación, que describe las similitudes y diferencias de cada política pública de los países antes mencionados.

El artículo tiene como finalidad el poder compartir y contrastar estos resultados con otras investigaciones y una vez validados, se incorporen como recurso bibliográfico a disponibilidad de los interesados

de la comunidad académica. Artilles, Otero & Barrios (2009) estos autores sostienen que las pretensiones de la investigación son las de adquirir conocimientos nuevos acerca de la realidad, que busquen un acercamiento máximo a la verdad y que contribuyan al acervo teórico de las ciencias con conducción a la realidad empírica y vuelva nuevamente a la teoría aportando nuevos conocimientos. En suma, la investigación científica es “un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y los fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad” (Ander-Egg E, 1987:57).

**Naturaleza Descriptiva:** Este artículo es de naturaleza descriptiva ya que el mismo tiene como objetivo ir detallando y describiendo desde una perspectiva comparada, las leyes generales de educación vigentes en los países latinoamericanos del sur. Para Espinoza (1993) la investigación comparada es descriptiva cuando se ciñe a comparar datos. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1986). Es decir, se enfoca en temas específicos a ser analizados, en este caso en las leyes de educación.

Estas fueron las leyes analizadas en el artículo.

Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” n. 070, **Bolivia**, 2010; Ley General de Educación n. 20.370, **Chile**, 2009; Ley General de Educación n. 18.437, **Uruguay**, 2009; Ley Orgánica de Educación, **Venezuela**, 2009; Ley de Educación Nacional n. 26.206, **Argentina**, 2006; Ley General de Educación n. 28044, **Perú**, 2003; Ley General de Educación n. 1.264, **Paraguay**, 1998; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, **Brasil**, 1996; y Ley General de Educación n. 115, **Colombia**, 1994.<sup>1</sup> La Ley Orgánica de Educación Intercultural de **Ecuador** no fue considerada debido a que fue aprobada recientemente, luego de un arduo proceso de debate, y el texto definitivo aún no se estaba disponible al momento de finalización de este artículo.



Saforcada y Vassilles (2011) mencionan que los fines y principios vigentes en Suramérica están incorporados por planteos tradicionales, con nuevos matices vinculados a cuestiones políticas actuales. Es decir, que mantienen algunas concepciones o leyes de los años 70, 80 y 90 en relación con políticas educativas y que las mismas se han modificado por la situación política que vive cada estado.

Adicional, plantean que los procesos de la ley en algunos países de Suramérica tienen como objetivo la formación para la ciudadanía y para el trabajo y que los fines apuntan al desarrollo del país. Este fin, se percibe en los países de Argentina Chile y Uruguay. Es decir, que asocian la educación con el desarrollo (social, económico o sostenible) basadas en racionalismos neoliberales, las mismas que se enfocaban en el mercado y la competitividad (Feldfeber, 1997).

Por otro lado, se menciona también que las leyes educativas de los países Colombia, Argentina, Chile, Brasil, y Uruguay comparten un rasgo medular que es el “desarrollo integral de la persona humana o educando, desarrollo de la personalidad en todas sus dimensiones”. A esto se suma Ecuador, quien también tiene como uno de sus fines en la educación “El desarrollo pleno de la personalidad de las y los estudiantes, que contribuya a lograr el conocimiento y ejercicio de sus derechos”. Es decir estos cinco países tienen en común “el desarrollo integral del educando en todas sus dimensiones”.

Sin embargo, algo muy novedoso se puede notar en Uruguay, ya que excluye el componente religioso, proponiendo como fin de la educación “el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna. La diversidad que se presentan en los fines educativos de cada estado, se enlaza con la idea de educación permanente, de un compromiso enfocado al respeto de los derechos y obligaciones que cada individuo es poseedor por residir en determinado estado, en términos de políticas educativas.

En este breve resumen, de un apartado del artículo se puede notar que el mismo es de naturaleza descriptiva, ya que describe cada uno de

los temas que se plantea en la introducción del artículo, a partir de los documentos (ley de educación).

**Sentido Dinámico:** En investigaciones pedagógicas comparativas el sentido de la comparación dinámica se lo realiza sobre transformaciones y corrientes pedagógicas (Espinoza, 1983). En el caso de este artículo, el mismo está siendo analizado desde una perspectiva comparada, las leyes generales de educación vigentes en los países latinoamericanos del sur, las mismas que han ido evolucionando con los diferentes gobiernos de turno de cada país. Es decir, se analiza las corrientes pedagógicas que involucran la política educativa y la situación política actual de los diferentes gobiernos.

Cabe recalcar, que los economistas utilizan desde hace mucho tiempo los términos «estática» y «dinámica» para distinguir las investigaciones que analizan los fenómenos económicos tal como se presentan en un momento determinado de las que estudian los mismos fenómenos en sentido vertical, es decir, en sentido cronológico Rosselló, (1963). En el área de la educación el sentido de las investigaciones "dinámicas" corresponden a informar en primer lugar acerca de la intensidad y amplitud de las "corrientes" educativas. De hecho, estas ayudan, por consiguiente, a descubrir el ritmo, cada vez más rápido, de la evolución de la educación y de las reformas y cambios que esta aceleración provoca. De acuerdo con el artículo presentado por Saforcada y Vassilles (2011) Latinoamérica es, sin dudas, una región dinámica, que ha vivido numerosos cambios políticos y sociales en los últimos años y que presenta hoy un panorama muy diverso y la educación, como no podría ser de otro modo, acompañó y acompaña estos procesos. De hecho, manifiestan que, en los años 90, fue una de las dimensiones de las reformas del Estado que se impulsaron en la región con especial énfasis en la calidad de la educación, el protagonismo del sector privado y de los particulares, la autonomía de la escuela y los agentes, la evaluación y la rendición de cuentas, la competencia y la eficiencia conformaron el núcleo de las políticas educativas de

modernización neoliberal y de las leyes que las acompañaron (Feldfeber, 2000; Tiramonti, 2001; Krawczyk y Vieira, 2008). Entre los componentes de estas reformas educativas, uno de los de mayor gravitación simbólica fue la sanción de leyes generales de educación que encarnaban las orientaciones dominantes. A la fecha los diez países latinoamericanos del sur del continente, siete han sancionado nuevas leyes luego del año 2000. Los tres restantes aún mantienen las acuñadas en la década del 90.

Sin embargo, este artículo destaca los alcances que tuvo el mismo para su desarrollo. En primer término, el análisis que se presenta no tuvo en consideración, salvo en algunas cuestiones generales, el devenir histórico de los sistemas educativos en cada uno de los países ni la coyuntura de sanción de cada ley. En segundo lugar, no se ha considerado otras leyes – como los decretos reglamentarios, las leyes de educación superior o los reglamentos de carrera magisterial – íntimamente vinculadas con las leyes generales. Cada norma debería ser leída a la luz de los procesos sociales históricos del país, inscripta en el contexto en el que fue aprobada y en vínculo con otras legislaciones. No obstante, este tipo de análisis excedía largamente las posibilidades del presente trabajo.

A pesar de esas limitaciones, los autores consideraron que con este estudio ayudan a construir una mirada comparada que permita sistematizar lo que establecen, regulan y norman las leyes generales de educación en los países suramericanos, de tal manera que constituya un aporte para comenzar a tejer algunas claves de comprensión respecto de la realidad latinoamericana actual en materia de política educativa.

El cubo presentado por Bray y Thomas (1995) provee un enfoque tridimensional de la categorización de diversos objetos de los estudios comparados. La primera dimensión es la geográfica/espacial) donde son identificados siete niveles diferentes tales como regiones del mundo /continentes, países / Estados, provincias, distritos, escuelas, aulas e individuos. La segunda dimensión corresponde a los agrupamientos demográficos no espaciales que incluyen grupos étnicos, etarios,

religiosos, de género y poblaciones enteras. Y la tercera recoge los aspectos -relativos a la educación y la sociedad como curriculum, enseñanza, metodología, finanzas, estructuras de gestión, cambios políticos, y mercados laborales.

El artículo de Saforcada y Vassilles (2011) es un estudio comparado de las leyes educativas públicas entre 10 países de Latinoamérica en los comienzos del siglo XXI (desde el Neoliberalismo al Postconsenso de Washington. Tomando en cuenta el cubo de Bray y Thomas, de manera general se puede decir que el estudio toma dos dimensiones del cubo, la primera dimensión (Nivel de Localización / Geográfico), se encuentra en el Nivel 2 que atribuye a los países. Para Broaclfoot (2000) los países han sido la unidad de análisis dominante, y continúan siéndolo. Y la tercera dimensión (Aspectos de la educación y la sociedad) en este caso se atribuye al cambio político.

Saforcada y Vassilles mencionan en su artículo que la mayoría de las leyes sancionadas en la última década, en un contexto de revisión y crítica de los gobiernos neoliberales de décadas anteriores, contienen afirmaciones que dan cuenta de la principalidad del Estado respecto de la responsabilidad por la educación. Es decir se ha tomado una serie de aspectos a ser comparados entre los diferentes países. Por ejemplo; el rol principal que asume el Estado en la responsabilidad por garantizar una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes a través del financiamiento y de la definición y el desarrollo de la política educativa Argentina y Uruguay coincide con este principio.

Por otro lado, Chile, la responsabilidad estatal replica enunciados propios de los '90, en los cuales la responsabilidad estatal tiene menos alcance y asume un rol subsidiario al definir las funciones del Estado en torno a la protección de los derechos y deberes de los padres de educar a sus hijos. Estos autores sugieren que los procesos de las políticas. A esto Bowe et al, (1992) enfatiza la importancia del contexto y muestra que las políticas cambian según el mismo. Por otro lado Taylor et al, (1997) sostiene que las políticas educativas se extienden desde antes hasta

después de la producción de su enunciación, a través de las diferentes etapas de implementación y reinterpretación.

En el artículo se puede encontrar algunas similitudes sobre los fines y concepciones que asume el estado en la educación, lo cual ha permitido conocer que no se manejan los mismos sistemas educativos en Latinoamérica, ya que cada país mantiene su propia política, según los gobiernos de turno. A esto Carretero, (1997) afirma que cuando se comparan los sistemas educativos de distintos países, se encuentran diferencias significativas pero también se perciben semejanzas considerables en la realidad social y educativa de cada país. De igual manera, Nóvoa, (2010) menciona que la comparación de los sistemas educativos es una estrategia para mejorar la educación pues permite la reflexión conjunta, intercambios y acuerdos.

Es decir que el cubo propuesto por Bray y Thomas, hace hincapié en que los estudios comparados, se debe establecer la base de comparabilidad, con el fin de determinar los fundamentos para la interpretación significativa de los resultados. Esto implica que cuando los investigadores eligen las unidades de comparación, deberían identificar los parámetros de comparabilidad y su relevancia causal con los fenómenos educativos. Las similitudes y diferencias de cada una de las unidades deben ser examinadas en su contexto, para calibrar si realmente son significativas desde el punto de vista educativo.

El artículo presenta un **enfoque metodológico cualitativo**, ya que el mismo presenta un análisis de diferentes documentos relacionados con la materia en educación. Picciano (2004) sostiene que la investigación cualitativa se basa en "significados, conceptos, contextos, descripciones y marcos ambientales.

Los autores del artículo no realizan una tabulación de datos estadísticos. El artículo es un análisis documental de las leyes generales de educación que ha permitido encontrar algunas similitudes y diferencias, en relación con los 4 tópicos fundamentales mencionados en la introducción de este análisis.

En relación con el análisis de los diferentes documentos de la ley general de Educación, los autores presentan algunas similitudes y diferencias encontradas en los diez países tales como; *educación intercultural bilingüe y plurilingüe, el que asume rol del estado en la obligatoriedad y gratuidad de la educación, derecho a la educación en términos de derecho social, igualdad y universalidad, comparten reformas “neoliberales” en cuanto a la “calidad educativa”*. De hecho para Bray et al (2010) sostienen que al final los resultados de la investigación cualitativa, en lugar de explicar relaciones estadísticas entre conceptos cuidadosamente delineados y medidos, los investigadores cualitativos tienden a proveer descripciones ricas, profundas y detalladas.

El artículo hace referencia a la primera década del siglo XXI, la cual ha sido particularmente productiva en términos de leyes generales de educación que revisan aspectos importantes de sus antecesoras sancionadas en los '90. Y por otro lado se evidenció el modo en que el contexto de crisis del Consenso de Washington habilitó otras enunciaciones político-educativas que hubieran sido casi impensables dos décadas atrás. Esta consecuencia se puede ver la responsabilidad del Estado en la arena política, sindical y educativa de los países de la región.

Para el análisis en el contexto del postconsenso de Washington ha sido fundamental realizar dos operaciones analíticas. La primera de ellas ha sido el papel de la historia en términos del modo en que las diversas matrices socioeducativas prefiguran las discusiones y definiciones sobre los temas político - pedagógicos que son parte de la agenda. Sin una mirada a la construcción histórica de la educación institucionalizada en la región, difícilmente hubiera sido posible analizar, por ejemplo, porque la cuestión de la laicidad encuentra diversos posicionamientos y variadas resoluciones en los países suramericanos. La segunda operación analítica ha sido la de procurar identificar continuidades y rupturas con el pasado reciente.

El artículo hace referencia a **aspectos relacionados con la multiculturalidad y homogeneidad** en algunos y muy pequeños casos. La multiculturalidad se ve reflejada en los fines y roles que asume el estado en la ley de educación de forma general. Por ejemplo en relación con las asociaciones que se desarrollan entre la educación y la cultura con diferentes expresiones, que van desde la preservación del patrimonio o la herencia cultural (Argentina y Paraguay) hasta la creación de cultura (Perú), la comunicación creativa de la cultura de la comunidad (Paraguay) y el respeto a la diversidad cultural (Argentina, Colombia, Chile, Paraguay, Perú). Venezuela y Bolivia van más allá. Venezuela establece que la educación es “pluricultural, multiétnica, intercultural, y plurilingüe”. Bolivia, en sintonía con su nueva Constitución, que en un giro inédito e histórico establece el Estado plurinacional, asigna a la educación un lugar primordial disponiendo que estará “orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado plurinacional y el vivir bien.

En el artículo la homogeneidad puede reflejarse en los procesos políticos con regímenes neoliberales en cada uno de los Estados de los 10 países analizados. Por ejemplo en los años 90 entre los componentes de las reformas educativas, uno de los de mayor gravitación simbólica fue la sanción de leyes generales de educación que encarnaban las orientaciones dominantes. Tales como el énfasis en la calidad de la educación, el protagonismo del sector privado y de los particulares, la autonomía de la escuela y los agentes, la evaluación y la rendición de cuentas, la competencia y la eficiencia conformaron el núcleo de las políticas educativas de modernización neoliberal y de las leyes que las acompañaron. Es decir algunos de estos aspectos del pensar la educación algún permanecen vigentes en las leyes de Educación. Por otro lado los autores sostienen que en a la fecha, de los diez países latinoamericanos del sur del continente, siete han sancionado nuevas

leyes luego del año 2000. Los tres restantes aún mantienen las acunadas en la década del 90.

A continuación presentare algunas acotaciones importantes, tratando de comparar con los aportes de los investigadores propuestos en su artículo. Los fines y concepciones de la educación son planteadas en base de decisiones políticas educativas. Estas en su mayoría se enfocan al desarrollo del país y al desarrollo integral del ser humano.

En el artículo no menciona la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de Ecuador en relación con los fines. Unos de los fines es "El fortalecimiento y la potenciación de la educación para contribuir al cuidado y preservación de las identidades conforme a la diversidad cultural y las particularidades metodológicas de enseñanza, desde el nivel inicial hasta el nivel superior, bajo criterios de calidad; c. este fin se comparte con los países de (Colombia, Argentina, Chile, Brasil, Uruguay, y Perú).

Otro de los fines de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de Ecuador menciona que "El desarrollo de la identidad nacional; de un sentido de pertenencia unitario, intercultural y plurinacional; y de las identidades culturales de los pueblos y nacionalidades que habitan el Ecuador. Este fin tiene relación con los fines expresados en las leyes de Educación de (Bolivia, Venezuela, Paraguay, Argentina, Colombia, Chile y Perú).

Según el artículo, se puede dar cuenta que las leyes de educación de forma general expresadas en los diez países de Latinoamérica mantienen algunos matices y aspectos "neoliberales".



### Bibliografía del capítulo

- Artiles Visbal, L., Otero Iglesias, J., & Barrios Osuna, I. (2009). Metodología de la investigación para las ciencias de la salud. *La Habana: Editorial Ciencias Médicas*, 169-81.
- Bowe, R., Ball, S & Gold, A. (1992): *Reforming Educational and Changing schools: Case Study in Policy Sociology*. London: Routledge.
- Bray, M., & Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard educational review*, 65(3), 472-491.
- Bray, M., Adamson, B, & Mason, M. (2010). Educación comparada: enfoques y métodos.
- Carretero, M. (1997). ¿ Qué es el constructivismo. *Progreso*. Recuperado de: [http://www.educando.edu.do/Userfiles P, 1](http://www.educando.edu.do/Userfiles/P,1).
- Dankhe, G. (1986). Metodología de la investigación. Definición del tipo de investigación.
- Espinoza, V. M. (1983). La educación comparada: breve estudio documental. *Educar*, (3), 169-181
- Feldfeber, M. (1997) La propuesta educativa neoliberal. *Revista Espacios*, Buenos Aires.
- Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 23-42.
- Picciano, Anthony G. (2004): *Educational Research Primer*. London; New York: Continuum.
- Roselló, P. (1963). Consideraciones sobre la estructura de la educación comparada. *Revista Española de Pedagogía*, 3-14.
- Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011) Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. *Revista Educación & Sociedad*.
- Stiglitz, J. E. (2004). El consenso post-consenso de Washington. Ponencia presentada en la conferencia Initiative for Policy Dialogue, celebrada en Barcelona en septiembre 2004

Taylor, Sandra, Rizví, Fazal, Lingard, Bob & Henry, Miriam (1997):  
*Educational Policy and the Politics of Change*. London: Routledge.

LEY ORGANICA DE EDUCACION INTERCULTURAL. Ecuador. Registro Oficial  
Suplemento 417 de 31-mar.-2011. Última modificación: 09-dic.-2016

## **Análisis de la Reforma de la educación superior contemporánea en Ecuador: implicaciones para el reclutamiento, contratación y retención de profesores.**

La educación superior en el Ecuador presentó un gran avance entre el año 2003 y 2017, esto ha sido ovacionado por muchos organismos internacionales de regulación de la educación, sin embargo, actualmente, hay una escasez de investigación sobre cómo las universidades ecuatorianas están haciendo frente a las reformas contemporáneas de la educación superior bajo el gobierno de Correa que empezó en el año 2010.

En 2012, Rafael Correa, presidente de Ecuador, fue citado en el New York Times diciendo: "Ecuador probablemente tiene las peores universidades de América Latina". Correa, quien obtuvo un doctorado en economía de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, pasó gran parte de su mandato como presidente tratando de mejorar la calidad de la educación superior en Ecuador. Su plataforma como presidente, revolución ciudadana, había sido aumentar el acceso a los servicios públicos, incluida la educación postsecundaria, a todos los niveles socioeconómicos, al tiempo que aumentaba el control y la calidad de la educación superior en el país. Las instituciones de educación superior en Ecuador (IES) históricamente tenían una supervisión gubernamental limitada antes de 2007, pero debido a los esfuerzos de reforma, el sector actualmente opera dentro de un entorno altamente regulado por el estado.

En 2012, la Ley Orgánica de Educación Superior definió el desarrollo, la transparencia y el aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior existentes y nuevas. Este estudio comparativo describe los desafíos que los administradores educativos tienen para reclutar, contratar y retener al profesorado en un entorno

donde los recursos fiscales y humanos son limitados. La investigación refleja la complejidad actual del ambiente de educación superior en Ecuador bajo las reformas contemporáneas y crea un espacio para la discusión sobre las perspectivas únicas de los administradores de las instituciones públicas y privadas.

Además, el enfoque en la producción y publicación de investigaciones de los docentes en la región ha desbordado la capacidad de las universidades de suministrar instalaciones de investigación o juntas de revisión de investigación. Con todo esto en mente, se puede introducir el contexto de la reforma contemporánea de la educación superior en Ecuador.

Tabla 4  
*Esquema de análisis del estudio de Johnson*

<b>Ejes</b>	<b>¿Cómo se reflejan en la obra analizada?</b>
Finalidad	¿Intervencionista? ¿Académica?
Naturaleza	¿Descriptiva? ¿Explicativa?
Sentido	¿Estática? ¿Dinámica?
Objeto, área y grupos	En relación con el planteado del cubo de Mark Bray
Perspectiva	¿Es posible identificarla en función del modelo de Epstein?
Enfoque metodológico	¿Es posible identificar los pasos realizados?
Uso de las estadísticas	¿Cuál es su lugar en el trabajo total?
Tratamiento de la diferencia	El lugar del contexto y de la historia (etnocentrismo, homogeneidad, multiculturalidad)
Tratamiento de lo local y lo global	El lugar del Estado, de las tendencias globales y de las especificidades locales

Tomado de folio de material educativo del seminario de política y sistemas educativos de Guillermo Ruiz.

En el proceso de análisis debido a los principios de la tarea doctoral, se detalla la finalidad, naturaleza, sentido, objeto, perspectiva, enfoque metodológico, uso de estadísticas, tratamiento de la diferencia y tratamiento de lo local y global como se ve en la anterior tabla.

La idea entonces es realizar un análisis retrospectivo de lo realizado en el estudio comparado de Amanda Johnson (2017) Reforma de la educación superior contemporánea en Ecuador: implicaciones para el reclutamiento, contratación y retención de profesores.

**Finalidad:** Cowen (2000) se plantea que para identificar la finalidad hay que identificar las siguientes preguntas: ¿En qué medida la Educación Comparada aparece? ¿Es aprovechada para la formación en la comprensión del nuevo contexto global? Si así lo fuera, ¿es considerada como una herramienta metodológica o como una teoría? ¿Con finalidades académicas o intervencionistas? ¿Cuáles son los temas educativos que hoy se consideran importantes y requieren de la comparación para su análisis? Por ello se toma esta decisión basado en el siguiente párrafo:

A medida que Ecuador se posiciona para ser un productor de conocimiento, el entorno de la educación superior se ha convertido en una competencia por los recursos. La matrícula gratuita de educación superior pública, la centralización gubernamental de los presupuestos de las universidades públicas y el control del gasto, y la amenaza de suspensión de actividades por parte de la unidad de garantía de calidad respaldada por el Estado, tienen muchas universidades que buscan formas de satisfacer las demandas de las políticas de reforma. La teoría de la dependencia de los recursos proporciona una forma de estructurar la discusión sobre la reforma de la educación superior en Ecuador y las acciones que los administradores toman en respuesta al cambio organizacional de la educación superior. Ayuda a explicar que las políticas nacionales y la dinámica del mercado se encuentran entre las

fuerzas que configuran el acceso a los recursos y la capacidad de una organización para realizar operaciones y desarrollar la autonomía de la organización (Jonhson, 2017).

Las respuestas fueron armando una idea de lo que este documento analizado hacía y basado en Ferrer (2002) que aporta las definiciones de Cowen (2017) sobre estas características se identificó que el estudio aquí analizado tiene una finalidad o **propósito académica**, definida de forma en que cuando se pretende estudiar el «cuerpo de teorías» de la Educación Comparada con la finalidad de mejorar (en nuestras facultades) la comprensión de la educación desde una perspectiva transnacional.

**Naturaleza:** El propósito de este estudio de caso cualitativo e interpretativo luego de explorar los desafíos que enfrentan los administradores en las instituciones de educación superior en Ecuador al reclutar, contratar y retener al profesorado bajo LOES 2010 y sus políticas posteriores. La pregunta de investigación que guio el estudio es: ¿Qué desafíos enfrentan los administradores de nivel superior (vicerrectores, decanos de escuelas y directores de programas) en virtud de los LOES de 2010 al reclutar, contratar y retener profesores calificados?

El enfoque interpretativo se basa en la definición de Ferrer (2002):

a) Definición de los sistemas educativos: «Los sistemas educativos constituyen organismos vivos, constantemente modificados por las presiones y los conflictos políticos e ideológicos.»

b) Definición del objetivo de la Educación Comparada: «La Educación Comparada debe procurar descubrir la fuerza espiritual, intangible que, en todo sistema de educación eficaz, en realidad, sustenta el sistema escolar y es responsable de su eficiencia.»

c) Esta fuerza se compone a partir de una serie de factores externos a la escuela que se deben considerar:

el Estado, la Iglesia, la economía, la familia, las minorías nacionales, la influencia de las universidades, los problemas financieros y la política.

d) La finalidad práctica de la Educación Comparada es que nos permite conocer mejor el propio sistema educativo; permite emplearla, también, como un eficaz instrumento para la reforma educativa.

**Sentido:** Según Márquez (1972) la comparación puede realizarse en forma dinámica, es decir, en forma evolutiva. Podemos comparar sistemas o aspectos de éstos, no en su situación en un determinado y preciso momento histórico, si no en su evolución histórica. Este tipo de estudio (dinámico) permite detectar las "tendencias educativas.

El conocimiento de las tendencias es de sumo interés para el planificador. Rosselló (1963) señala que se puede simbolizar la educación comparada dinámica por una veleta, indicadora de la dirección del viento. Para dicho comparatista, la educación comparada dinámica consiste en el "estudio de la vida de una corriente educativa, de su proceso evolutivo, de su tendencia al alza, a la estabilidad o la baja". Una corriente educativa es "un conjunto homogéneo de acontecimientos de carácter educativo cuya importancia, a través del tiempo y del espacio, crece, se estabiliza, disminuye o desaparece.

Por lo tanto, se cree que el **estudio es dinámico** por tener una visión futurista, es decir que existe la inseguridad de cómo harán las IES para no perder los docentes que hacen que la Educación Superior del país progrese y estos no busquen empresas privadas dejando de lado el ser educador. Jonhson (2017) lo confirma cuando menciona "que los marcos de garantía de calidad son una preocupación creciente para la educación superior en todo el mundo en un entorno de cambios continuos, a la vez que cada vez es más difícil medir la calidad de manera útil.

Como integrantes en el panorama de la evaluación de la calidad de la educación superior en Ecuador, la mayoría de los administradores

universitarios están obligados a implementar estándares que consideran que pueden no captar la naturaleza de su institución. Por lo tanto, un tema final que surgió de las entrevistas es el desafío de utilizar un marco de evaluación y acreditación para contratar profesores que sea inflexible y no siempre adecuado para el departamento o la escuela que lo implementa. Un decano en una universidad privada observó" (p. 11).

**Objeto, área y grupos:** Según la división del cubo de Bray, Adamson y Mason (1995) queda de la siguiente manera:

- **Ubicación geográfica:** Ecuador.
- **Grupos sin ubicación geográfica:** Educación superior.
- **Aspecto de la educación y la sociedad:** Retención de docentes en la actividad educativa.

Tabla 5  
Fuente de información

<b>Posición de participantes</b>	<b>Tipo de IES</b>
1 Decano de la Universidad Privada de Ciencias Sociales y Humanidades	Privada
2 Director de Diseño y Comunicación Visual Universidad Pública	Pública
3 Subdirector de Diseño y Comunicación Visual Universidad Pública	Pública
4 Director de Sistemas de Información de la Universidad Pública	Pública
5 Vicerrector de Facultad Universidad Pública	Pública
6 Decano de Estudios Internacionales Universidad Privada	Privada
7 Decano de Artes Liberales y Educación Universidad Privada	Privada
8 Subdirector de Ingeniería Pública Universidad Pública	Pública
9 Director de Administración y Marketing Universidad Privada	Privada
10 Vicerrector de Academia Universitaria Privada	Privada



**Perspectiva:** El estudio se centra más en el modelo neorelativista de Epstein (1988) ya que se caracteriza por su desconfianza en la elaboración de leyes generales que permitan explicar los fenómenos educativos, además de la inutilidad que (según sus defensores) ello supone para el avance de la ciencia y la mejora de la educación. Es esta reivindicación de la relatividad, como característica de la investigación científica, el punto de partida de este modelo. Lo particular (por impotencia de investigar correctamente lo general) se convierte en el punto de mira de los diferentes comparatistas adscritos a esta corriente de pensamiento.

Desde el enfoque de la autora de este trabajo, Ferrer (2002) menciona que el neorelativismo se caracteriza por evitar el divorcio que en bastantes ocasiones se ha producido entre la teoría y la práctica educativa, poniendo el acento especialmente sobre esta última con el fin de incidir sobre la realidad. Al menos, teóricamente, este objetivo estará siempre presente como principio rector de su modalidad de investigación (p. 42).

Aunque a este nivel, el sentido de padres de familia se considera abstracto, está claro que son ellos quienes aún toman decisiones sobre el estudio superior de sus hijos, en especial a los que quieren que estos estudien en IES privadas, entonces desde Modelo de Epstein (1988) para la participación de los padres se considera que es la toma de decisiones, es decir que es la que incluye a las familias como participantes en las decisiones escolares, el gobierno y las actividades de defensa a través de los consejos escolares o equipos de mejoramiento, comités y organizaciones de padres.

Para demostrar porque Jonhson (2017) tiene este enfoque se menciona que en su trabajo ella escribe que algunos países de América Latina, como Colombia y Chile, han intentado privatizar la educación superior pública para eliminar la carga financiera de la supervivencia de

los hombros de los gobiernos, aunque sus esfuerzos se han enfrentado a una gran reacción de los constituyentes de la educación superior. Ecuador ha tomado una ruta alternativa y ha puesto a las instituciones públicas bajo la gestión financiera del gobierno. Como resultado del control más estricto del gobierno sobre las universidades públicas y sus presupuestos operativos y de hacer que la educación superior pública esté libre de matrícula, uno de los principales hallazgos es el desafío de la competencia entre los docentes entre las universidades públicas y privadas: crear un ambiente incierto para las instituciones públicas y crear interdependencia entre Los dos tipos institucionales, una característica de la dependencia de los recursos. Debido a que los recursos financieros son limitados para las universidades públicas, las universidades privadas pueden atraer más talento de la facultad debido a los salarios más altos, creando un resultado al que un administrador se refiere como canibalismo entre las universidades.

**Enfoque metodológico:** El estudio no se rigió por análisis del problema, se pretende identificarlo estrictamente desde el punto de vista teórico y esto a la vez da condiciones específicas iniciales, su objetivo es estudiar la plasmación del problema a nivel normativo e institucional nacional, en las diferentes áreas de comparación, atendiendo además a los factores contextuales que en cada una de ellas tienen mayor influencia sobre el problema objeto de estudio (Ferrer, 2002).

**Uso de las estadísticas:** El estudio no se rigió por estadísticas, en cambio de ello, hizo un estudio descriptivo explicativo a través de las entrevistas realizadas a las IES antes revisadas en la tabla 2.

Las entrevistas se grabaron y luego se analizaron utilizando la técnica de análisis de datos de Rubin y Rubin (2005). El análisis de datos de Rubin y Rubin (2005) "implica clasificar, comparar, pesar y combinar material de las entrevistas para extraer el significado y las implicaciones, revelar patrones o unir descripciones de eventos en una narración coherente" (p. 201) . La codificación y el análisis de los datos se completaron utilizando Dedoose Versión 6.2.17, una herramienta de

análisis de datos basada en la web, para todos los datos de entrevistas y artefactos organizacionales. Los códigos surgieron de las entrevistas y los datos secundarios. El análisis de datos codificados implicó la clasificación y agrupación de códigos relacionados (agrupaciones de códigos padre-hijo en Dedoose), y el uso de la visualización de la nube de palabras que se encuentra en Dedoose para ordenar, clasificar, pesar y comparar códigos. La segunda etapa del análisis de datos se construyó hacia implicaciones más amplias de la investigación.

**Tratamiento:** La investigación sobre cómo los docentes están respondiendo a la ley y el nuevo papel que se espera que cumplan como investigadores es una vía para futuras investigaciones. Los administradores y la facultad están bajo una intensa presión para asegurar que Ecuador cumpla con sus objetivos como país que busca el conocimiento y la innovación, pero sus instituciones y constituyentes pueden sufrir para lograr estos nobles fines.

Según los datos de 2015 del Sistema Nacional de Información de Educación Superior, la Universidad San Francisco de Quito, una universidad privada de tamaño mediano, tenía más de 150 profesores con doctorados, mientras que la mayoría de las instituciones públicas no alcanzaron este número. En el mismo conjunto de datos, la Universidad Central del Ecuador, una de las instituciones públicas más grandes del país, tenía solo 77 profesores con doctorado (Sistema Nacional de Información de Educación Superior – SNIES, 2017). Además, las universidades privadas, si bien pueden proporcionar salarios más atractivos, también pueden proporcionar instalaciones para la investigación que las universidades públicas pueden no tener en cuenta su falta de financiación. Las instituciones privadas tienen una ventaja en el reclutamiento de profesores de calidad dados sus presupuestos más grandes.

**Tratamiento de lo local y lo global:** Como resultado de los ambiciosos desarrollos de políticas que rodean la educación superior en Ecuador, los docentes con títulos avanzados se han vuelto de gran

importancia para lograr la calidad institucional y la producción de conocimiento. Además, el enfoque del Estado en la innovación en tecnología y ciencia y su énfasis en la producción de conocimiento coloca a los administradores en un complejo nexo de relaciones entre el gobierno, las universidades públicas y privadas.

Las universidades públicas, limitadas por su dependencia del gobierno para obtener recursos financieros, buscan vías alternativas para encontrar profesores que cumplan con la ley. Las universidades privadas, que reciben poca o ninguna financiación del gobierno y dependen de la matrícula estudiantil u otras fuentes, tienen la capacidad de atraer al profesorado debido a que tienen tanto dinero como instalaciones para realizar investigaciones.

Como comentó un administrador, las instituciones privadas son los ganadores de la reforma. Además, en un entorno donde muchas universidades dependen de un grupo limitado de recursos financieros y humanos, las universidades ecuatorianas intentan enfrentar los desafíos de implementar un marco y una ley de acreditación inflexible. Queda por ver si las universidades podrán cumplir plenamente con el requisito de Ley Orgánica de Educación Superior del 2010 (aún vigente); sin embargo, las ideas de los administradores ayudan a resaltar varias implicaciones para el futuro del reclutamiento, contratación y retención de docentes en Ecuador.

### **Bibliografía del capítulo**

- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (1995). Investigación en educación comparada: Enfoques y métodos. CERC (Centro de Investigaciones en Educación Comparada) .
- Cowen, R. (2000). Educación comparada encarnada. *Educación Comparativa*, 10-25.
- Cowen, R. (2017). Educación comparada encarnada. *Educación Comparativa*, 10-25.
- Epstein, E. (1988). *El significado problemático de 'comparación' en educación comparada*. Frankfurt.
- Ferrer, F. (2002). *Teoría y metodología de la educación comparada en la actualidad*. Barcelona: Ariel.
- Jonhson, A. (2017). Reforma de la educación superior contemporánea en Ecuador: implicaciones para el reclutamiento, contratación y retención de profesores. *Análisis de las políticas de educación*, 1-17.
- Marquez, Á. (1972). *Educación comparada: teoría y metodología*. El Ateneo.
- Roselló, P. (1963). *Sobre la estructura de la educación comparada*. Chicago: 103-117.
- Sistema Nacional de Información de Educación Superior – SNIES. (2017). *Número de docentes en el Ecuador, 2012-2015*. Obtenido de <http://www.senescyt.gob.ec/visorgeografico/>

LOAYSA MINA ROBERTO

## **Análisis de la inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina**

La educación comparativa, o la pura historia, puede enseñarnos mucho de las experiencias de diferentes países en la expansión de la cobertura y el cumplimiento de los objetivos de eficiencia y equidad. una ruta podría ser comenzar a preguntar si el formulador de políticas era un "determinista", "estructuralista radical" o alguna otra etiqueta.

Según Bray, Adamson, y Mason (1995) desde una perspectiva práctica, gran parte del campo de la educación comparada se ha preocupado por copiar modelos educativos. Los encargados de diseñar políticas públicas en un contexto generalmente buscan información sobre modelos foráneos, luego pueden decidir imitar esos modelos con o sin adaptación previa (p. 5).

El presente análisis se hace en el estudio monográfico presentado por Néstor López en la Revista de la Sociedad Española de Educación Comparada, en el número 27 del año 2016 intitulado como "Inclusión educativa y diversidad cultural en América latina" este artículo se resume mencionando los desafíos que enfrentan las políticas de equidad educativa en América Latina, región signada por una gran diversidad cultural.

Tras detenerse en aportar algunas precisiones en torno a las nociones de equidad y diversidad, el texto pasa a una breve caracterización de la heterogeneidad social y cultural en los países latinoamericanos para centrarse luego en identificar un conjunto de factores y dinámicas propias del funcionamiento del sistema educativo en particular en el nivel medio de enseñanza, que hacen obstáculo a la meta de una educación para todos.

López (2016) creador de este artículo presenta su trabajo haciéndose una pregunta central en el debate sobre las políticas educativas en América Latina: ¿Cómo hacer que esas políticas sean equitativas en países signados por su gran diversidad cultural e identitaria? Para poder responder a esa pregunta es necesario poner el foco en dos conceptos que están presentes en ella: Equidad y diversidad. Ambas aparecen como conceptos centrales en ese debate, cada una de esas categorías está asociada a otra que la estructura, y que la completa en su sentido. No es posible hablar de equidad sin hacer referencia a la idea de igualdad (p.p. 35-36)

**Finalidad:**

López (2016) menciona:

Buscaré hacer un aporte en la búsqueda de respuestas a esa pregunta inicial, centrando el análisis en un campo de análisis que podría definirse como “equidad educativa y diversidad cultural”. Lo haré aceptando estas dos premisas como punto de partida: no se puede hablar de equidad sin hablar de igualdad, y no se puede abordar el tema de la diversidad prescindiendo de la desigualdad. Igualdad y desigualdad, paradójicamente, son dos conceptos que piden estar presentes en este trabajo, aunque no se los convoque.

Este artículo se mueve en esos dos registros, desarrollando inicialmente algunas categorías de análisis que serán luego utilizadas para reflexionar sobre la situación educativa de la región. En este caso, se pone el énfasis en la escuela media, por ser allí donde más se hace visible la dificultad por abordar el desafío de garantizar una educación de calidad en un contexto de gran diversidad. Este texto, elaborado en un tono más cercano al ensayo o la reflexión, se inscribe en la

expectativa de generar un aporte en el debate actual sobre las políticas de equidad educativa en América Latina

Como análisis a sus palabras, se puede decir entonces que López ingresa su trabajo en el campo de lo internacional, es decir alrededor de lo que se entiende por igualdad y equidad entre los países de América Latina, esto es muy relacionado a lo que (Cowen, 2017) menciona en su ensayo que es oportuno rescatar las perspectivas históricas que dan testimonio y enfatizar las formas en que el poder político y económico internacional reestructura los sistemas educativos, pero para hacerlo, en esta ocasión, con la máxima flexibilidad y apertura de enfoque.

**Naturaleza:** El trabajo de López no describe una metodología, sin embargo, al mencionar que es un trabajo monográfico, pero con una connotación del tipo ensayo, se puede pensar que según lo observado se encuentra desarrollado en uno más analítico, conceptual, donde uno busca poner en juego categorías que aparecen como productivas. El otro, atento a lo que provee lo empírico que habla de ese territorio.

López (2016) señalaba que:

Diferentes autores, ofrecen herramientas conceptuales desde donde poder identificar la especificidad de cada uno de esos términos, así como la relación que se establece entre ambos. Amartya Sen señala que toda teoría normativa del orden social que haya resistido el paso del tiempo se basa en un principio de igualdad. En algunos casos se busca igualdad en el ejercicio de las libertades, en otros igualdad en el acceso a bienes elementales, igualdad de recursos o de derechos, pero en todos los casos hay como factor común la búsqueda de una igualdad como horizonte. Es decir, lo que diferencia una corriente de pensamiento de las otras no es el



promover o no la igualdad, sino cuál es el tipo de igualdad que promueven.

Esto indica que además de que el análisis documental se hizo presente en este ensayo, que además de hacer una valoración empírica, se hizo una teórica que sustentó las variables que defendía. Al explorar analogías y diferencias en su lectura, este trabajo se considera descriptivo, pero da sus propias observaciones de lo encontrado, por lo tanto podría recurrir a una interpretación propia del autor que defiende las de otros autores.

**Sentido:** En el sentido de esta investigación de López (2016), primero se hace referencia a Marquéz (1972) que explica que al comparar podemos estudiar un hecho educativo en un determinado momento (comparación estática), o estudiar su evolución (comparación dinámica) (p. 134).

En este caso, el análisis fue hecho de forma dinámica, pues hace una evaluación de estudios presentados indicando la diversidad de las aulas como por ejemplo cuando cita:

Con la conformación de los Estados Nacionales, hacia fines del siglo XIX, llegaron a la región italianos, árabes, familias de Europa del Este u otras oleadas de migrantes que sumaron complejidad al mapa de identidades de la región. La globalización, como fenómeno más reciente, profundizó los procesos migratorios, permitiendo la llegada de familias provenientes de zonas hasta ahora poco visibles en el territorio, y acelerando los procesos de movilidad entre países limítrofes (López, 2016, pág. 42).

En este, así como en otros párrafos, López hace un análisis en sentido dinámico,

**Objeto, área y grupos:** Las dinámicas de las instituciones se materializan en el accionar de sus agentes. Son ellos, los directivos, los maestros o el personal de apoyo, quienes día a día expresan en sus actos a las instituciones escolares que enmarcan su función. Lo que ellos hacen les da vida a las instituciones, pero al mismo tiempo habla de ellas. Las dimensiones que se definieron en la monografía de López (2016) se conforma con la siguiente clasificación de Bray:

- Ubicación geográfica: Latinoamérica.
- Grupos sin ubicación geográfica: Agentes educativos, las instituciones y el Estado.
- Aspecto de la educación y la sociedad: Hay que desarrollar estrategias de participación y de movilización que mantengan vivos los principios que subyacen a la agenda de derechos humanos, y al mismo tiempo abrir un fuerte debate sobre qué Estado es el que se necesita para que se apropie de esa agenda y la haga efectiva.

El panorama que se presenta es, sin dudas, complejo. Por un lado, las sociedades latinoamericanas se caracterizan por su extrema y creciente heterogeneidad. En el marco de profundas desigualdades -las más pronunciadas del planeta- los procesos de diversificación identitaria y cultural se van ampliando.

**La perspectiva** se centra más en el modelo neopositivista de Epstein (1988) por las siguientes razones: Los datos que ofrece el documento provienen de las experiencias y de la realidad de los hechos, de varias obras que cita como referencia a lo que explica como parte de una nueva realidad que se debe forjar con lo mencionado. No hace mención de los factores económico neomarxistas ni de la desconfianza por las leyes neorrelativistas.

**Enfoque metodológico:** Uno de los enfoques de Epstein (1988) es entender que hay determinadas características que se dan de forma

similar en todas las sociedades. De esta forma se procura descubrir cómo estos elementos comunes inciden de forma diferente en cada una de ellas. En este caso, se estudian los aspectos educativos comunes a cada una de estas sociedades, bajo un enfoque comparativo, con el fin de ver si producen resultados distintos o no y se basa en la conclusión de López (2016) que dice:

Las sociedades latinoamericanas se caracterizan por su extrema y creciente heterogeneidad. En el marco de profundas desigualdades -las más pronunciadas del planeta- los procesos de diversificación identitaria y cultural se van ampliando. Convergen allí una mayor capacidad de circulación de las personas en el territorio, las posibilidades que dan las nuevas tecnologías de interactuar con grupos de pertenencia que exceden a los alcances de lo local y adscribir a ellos, y al mismo tiempo la posibilidad creciente que tiene cada uno de mostrarse tal como es, en un clima de mayor aceptación de la diversidad. Por el otro, y de la mano de esos procesos, la demanda de una educación de calidad para todos en la que prime como central el principio de no discriminación, y de un Estado garante del derecho a la educación (p. 50)

**Uso de las estadísticas:** El trabajo o utilizó métricas estadísticas ni cálculos cuantitativos, como se explicó anteriormente, la información es bibliográfica y documental de la cual se describieron las conclusiones con la propia interpretación del autor.

**Tratamiento de la diferencia:** López (2016) menciona que para que haya una verdadera equidad habrá que avanzar hacia un horizonte de igualdad en los logros educativos, esto tiene una dimensión técnica operativa -en la cual identificar diferentes propuestas educativas para cada contexto social y cultural es uno de los ejes centrales- pero también tiene un claro e ineludible componente político.

Hay que desarrollar estrategias de participación y de movilización que mantengan vivos los principios que subyacen a la agenda de derechos humanos, y al mismo tiempo abrir un fuerte debate sobre qué Estado es el que se necesita para que se apropie de esa agenda y la haga efectiva.

**Tratamiento de lo local y lo global:** López (2016) “Desde un punto de vista político, es fundamental tener presente que detrás de esos aparentes acuerdos que moldean la agenda actual hay grandes tensiones” (p. 50).

No todos los sectores de la sociedad creen que la educación es un derecho de todos, y muchos ven amenazados sus privilegios si se habla de avanzar hacia sociedades donde la redistribución y el reconocimiento sean principios de justicia fundantes. Por ello, ese principio el análisis del autor señala que el tratamiento deba ser global, pues los aspectos que causaron la desigualdad es global, es decir toma a toda Latinoamérica en contexto de dónde parte la desigualdad pero entra a los estados a tomar decisiones definitivas como se lee en el siguiente párrafo:

La escuela fue la principal institución abocada a esta tarea (crear las naciones), y la estrategia adoptada por ella fue igualar el trato hacia todos sus alumnos. El principio subyacente a esta estrategia era que, tratando a cada uno de ellos como el ciudadano deseado, se terminarían convirtiendo en él. Tratando a indígenas y criollos como ese mexicano imaginado, ellos serían ciudadanos mexicanos. Los migrantes recién llegados de España e Italia al margen oeste del Río de la Plata serían convertidos en argentinos en la medida en que las instituciones estatales los trataran como ese argentino soñado por los fundadores de la nación. La estrategia de construcción del nuevo

ciudadano de las naciones que comenzaban a nacer era precisamente negarles su identidad. El trato hacia quienes habitaban el territorio no se basaba en quiénes realmente eran, sino en la imagen que se tenía de quienes debían ser. La negación de la identidad de los sujetos está en el origen de las instituciones estatales, y en particular en el origen de la escuela. Su función primordial en ese momento no era reforzar identidades preexistentes, sino por el contrario construir una nueva (López, 2016, pág. 49).

### **Bibliografía del capítulo**

- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (1995). Investigación en educación comparada: Enfoques y métodos. CERC (Centro de Investigaciones en Educación Comparada) .
- Cowen, R. (2017). Educación comparada encarnada. *Educación Comparativa*, 10-25.
- Epstein, E. (1988). *El significado problemático de 'comparación' en educación comparada*. Frankfurt.
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 35-53.
- Marquez, Á. (1972). *Educación comparada: teoría y metodología*. El Ateneo.

## LOMBEIDA ALEJANDRO MARÍA PIEDAD

### **Análisis del reporte regional decenal comparado de la educación en América Latina y el Caribe 2014**

Este informe fue preparado para la Reunión de la Global EFA<sup>4</sup> Meeting (GEM) que se llevaría a cabo en Muscat, Omán, entre el 12 y 14 de mayo del 2014. El propósito de GEM es abrir un foro internacional de diálogo, la coordinación y la colaboración en torno a los objetivos de desarrollo educativo. Este informe es un estudio comparado, proporcionando una evaluación de los progresos de América Latina y el Caribe hacia los objetivos de la EFA, la identificación de los desafíos pendientes para la región, y proporcionar ideas sobre las estrategias e iniciativas que contribuyan a hacer frente a estos retos.

En términos generales, el informe identifica varios de los principales avances regionales para alcanzar los objetivos de la educación para todos; aplicando sistemáticamente, criterios más estrictos de las mencionadas explícitamente en los objetivos de Dakar, lo que sugiere que la región puede y debería fijarse objetivos más ambiciosos.

Por otra parte, los análisis comparativos con otros países indican que América Latina en su conjunto tiende a colocar mejor los avances en los aspectos básicos de la educación cuando se toman las diferencias de contexto de los países en cuenta. Sin embargo, el informe hace hincapié en al menos tres aspectos críticos. En primer lugar, los logros mencionados no se replican en todos los países: existen marcadas diferencias dentro de la región, y muchos países están lejos de alcanzar incluso los objetivos básicos de Dakar. Segundo, desigualdades internas son extremadamente agudo en casi todos los países de la región, con la clase social, el nivel de pobreza y el lugar de residencia siendo las

---

<sup>4</sup> (Education For All)

manifestaciones más comunes de esta desigualdad. Incluso cuando los más desfavorecidos han avanzado en términos absolutos, su situación en relación con los más privilegiados no ha mejorado significativamente. Por último, el progreso educativo cada vez debe ser juzgado de acuerdo a los nuevos criterios relativos a la calidad, en lugar de la simple expansión de la educación.

**El reto de la calidad de la educación:** La visión multidimensional del derecho a la educación, lo que incluye el derecho a aprender y ser bien tratados en el sistema escolar, coloca calidad de la educación en el centro de las preocupaciones. Esto es aún más relevante debido a los importantes aumentos en cobertura, lo que cada vez colocar retos de calidad en el centro de educación de la región para todos los programas en cuestión. Uno de esos problemas es adoptar una definición amplia y no reduccionista del concepto de “calidad educativa”.

**Logro de aprendizaje y control de calidad:** Los logros académicos de los alumnos de la región son preocupantes en la mayoría de los países con información disponible: un promedio de aproximadamente un tercio de los alumnos de primaria y casi la mitad de los alumnos secundarios no parecen haber adquirido el aprendizaje básico de alfabetización. En matemáticas, los resultados son aún más insatisfactoria. Por otra parte, existe una desigualdad dramática en el rendimiento académico que afectan a los alumnos más desfavorecidos (especialmente los más pobres).

**Los maestros y calidad de la educación:** El pilar fundamental de la calidad de la educación es la capacidad profesional de los maestros: no puede haber una verdadera mejora en la calidad de la educación si los alumnos no son enseñados por maestros capaces de generar mayores oportunidades de aprendizaje. Aunque sólo cuenta con información parcial, todo indica que la enseñanza en la región no coincide con las características de una profesión de alto estatus: salarios y condiciones de trabajo inadecuadas, la formación inicial de baja calidad y oportunidades de desarrollo profesional limitado.



En el marco de la educación para todos, la supervisión básica de la situación maestro ha consistido en la observación de la disponibilidad de los docentes y su formación especializada. En cuanto al número de alumnos por maestro, en 2010 la situación general en América Latina y el Caribe fue intermedia, en la que era muy cerca de la media en comparación con otras regiones del mundo, tanto en términos de educación primaria (19 alumnos por maestro) y secundaria (16 alumnos por maestro).

Además, la última década ha sido testigo de este otoño proporción en la enseñanza primaria y secundaria, especialmente el primero - en el que el número medio de alumnos por maestro cayó por cuatro alumnos. Este patrón de mejora se aplica a la mayoría de los países con información comparable, excepto Colombia - donde la proporción de alumno a maestro aumentó en ambos ciclos escolares (y secundaria, en particular).

Este promedio regional oculta definitivamente una amplia gama de situaciones, con algunos países (como Nicaragua) que tiene alrededor de 30 alumnos por maestro en la enseñanza primaria y secundaria, mientras que otros (como Cuba) tienen alrededor de 10 alumnos por maestro en ambos niveles. Dado el avance en la cobertura de la educación en las últimas décadas en los países de la región, el hecho de que las razones promedio de alumnos por profesor no son comparativamente altos (e incluso disminuido durante la década anterior) no debe ser subestimado, ya que refleja los esfuerzos considerables para aumentar la número de docentes disponibles en varios niveles de la educación.

En cuanto a la calidad de la formación docente (medido por el porcentaje de profesores con formación certificada según los requisitos de cada país), en el 2011, 81% de los profesores de primaria y el 71% de los profesores de secundaria habían certificado de formación docente. Sin embargo, existen dramáticas diferencias regionales en el nivel de

profesionalización docente, como en algunos países (sobre todo en el Caribe) sólo la mitad de los profesores de primaria y secundaria están certificados, mientras que en otros países la proporción es superior al 90%. Cuba merece una mención especial en este sentido, ya que el 100% de los profesores de primaria y secundaria fueron certificados en 2011 (Unesco, 2015).

Entre 2000 y 2011, los países de América Latina y el Caribe, en promedio, no hicieron ningún progreso significativo en este sentido en la educación primaria o secundaria. Esto no quiere decir que la última década vio ningún cambio, pero que éstas se contrastante: algunos países aumentaron significativamente el número de maestros certificados (como en Panamá y Bahamas en la enseñanza primaria y Saint Kitts y Nevis en secundaria), mientras que la proporción se redujo considerablemente en otros (como Montserrat y Anguila en la enseñanza primaria y Montserrat y Belice en secundaria). En términos generales, los esfuerzos parecen haber sido más centrado en aumentar el número de docentes disponibles que en elevar el nivel de formación del profesorado.

Las limitaciones de la formación inicial se podrían resolver mediante sistemas de formación continua de calidad. Sin embargo, un informe reciente encontró que la situación regional no es buena señal en este sentido. De acuerdo con los autores del informe, la formación continua es bastante irrelevante y no coordinada, no tener en cuenta la variedad de situaciones de maestros, la realidad de las escuelas o los desafíos prácticos de la enseñanza. Todo esto se traduce en acciones de bajo impacto en áreas relevantes para la profesión docente (Unesco, 2013).

### **Educación y tecnologías de la información y de la comunicación:**

La formación de habilidades es cada vez más importante en el ámbito educativo como requisito para formar parte de la sociedad del conocimiento: las TIC no son sólo un recurso de aprendizaje de gran alcance, también son herramientas cada vez más relevantes para la

vida. El potencial de las TIC no sólo radica en la cultura digital, sino también en la promoción de habilidades modernas y mejorar el rendimiento educativo de los estudiantes en general. En los países de la región, el acceso de los hogares a estas nuevas tecnologías depende en gran medida de la situación socioeconómica de las familias, lo que significa que el sistema escolar ha sido la principal herramienta para la reducción de la brecha tecnológica. Una vez dicho esto, la brecha sigue siendo grande en la mayoría de los países.

**El reto de la calidad de la educación:** *Objetivo 6. “Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y garantizando los reconocidos y los resultados de aprendizaje medibles se consiguen por todos, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales” (Unesco, 2013).*

La perspectiva del derecho a la educación ha evolucionado desde un enfoque casi exclusivo en la escolarización a una preocupación por el aprendizaje efectivamente adquirida por los niños y jóvenes, que se ha colocado la calidad de la educación en el centro de la agenda. Es esencial el enfoque en el aprendizaje, ya que pone de relieve el desarrollo efectivo del potencial de los estudiantes, para que puedan ejercer sus derechos, participar en la sociedad y tener una experiencia de vida digna. La preocupación por la calidad de la educación es completamente relevante en América Latina y el Caribe, y no debe ser visto como un objetivo secundario en relación con el aumento de la cobertura. Lo que es más, las dos dimensiones están estrechamente vinculados.

La expansión de preescolar, primaria y secundaria ha traído en los alumnos de los grupos con los recursos económicos, sociales y culturales más bajos, y para ellos es vital para mejorar la calidad educativa para incluir la igualdad en el aprendizaje como una forma esencial de compensar el impacto de su desfavorecidos. En términos regionales, dentro de los países existen retos de la educación y las condiciones mínimas para el aprendizaje adecuado que se

encuentran pendientes del siglo XX, así como los desafíos del siglo XXI, tales como la reducción de la brecha digital y el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo y la resolución de problemas que son vitales por participar en la sociedad del conocimiento y el ejercicio de la ciudadanía en entornos cada vez más plurales y globalizados.

**Logros de aprendizaje en la educación:** La prueba SERCE-2006 de la American Laboratory UNESCO América para la Evaluación de la Calidad de la Educación proporciona la mejor información regional comparativa sobre el rendimiento académico de los alumnos de primaria. Se trataba de 16 países, y los alumnos de tercero y sexto grado evaluados en lectura y matemáticas, y los alumnos de sexto grado en ciencias. Los resultados del SERCE-2006 sugirieron que, en los países participantes, un promedio de uno de cada dos alumnos de tercer grado no había alcanzado el nivel de rendimiento II (que se considera un nivel básico de logro) en matemáticas, mientras que uno de cada tres no había alcanzado este nivel de alfabetización. Por otra parte, hubo marcadas diferencias entre los países. Por ejemplo, mientras que el 7% de los alumnos de tercer grado en Cuba no logró el nivel de rendimiento II, la cifra alcanzó el 49% en Panamá y el 78% en la República Dominicana. Las diferencias nacionales en las matemáticas eran aún más sorprendentes (Unesco, 2008).

De acuerdo con el estudio de la UNESCO en datos del SERCE, los factores que explican la diferencia en el rendimiento de los estudiantes incluyen las condiciones socioeconómicas y culturales y el promedio para la escuela; clima escolar y la percepción del mismo alumno, la gestión de la enseñanza; años de experiencia en la enseñanza; y años en la educación pre-primaria. Las influencias negativas en el rendimiento académico de los niños incluyen la pertenencia a grupos indígenas, el trabajo infantil y la repetición de grado.

Los resultados del SERCE-2006 también muestran que los países de América Latina varían mucho en cuanto a la medida en que sus sistemas

escolares reducen o aumentan la desigualdad de logro académico de los alumnos con un género diferente, el nivel socioeconómico, etnia o lugar de residencia. Esto sugiere que la calidad de las condiciones y procesos educativos puede hacer una enorme diferencia en la reducción de la desigualdad. Un caso especialmente llamativo identificado por SERCE es Cuba, que ha logrado reducir las desigualdades de rendimiento relacionados con el estatus socioeconómico más que cualquier otro país de la región. Del mismo modo, las diferencias en los recursos disponibles en las escuelas de Cuba no fueron un factor relevante en el logro desigual entre los alumnos de cualquier materia o grado evaluados por el SERCE.

***Entorno escolar y en su relación con la calidad de la educación:***

Existe una considerable evidencia empírica sobre la relevancia de entorno escolar a rendimiento de los alumnos en los países de América Latina y el Caribe. En el estudio SERCE-2006 antes mencionado, el entorno escolar fue una de las variables más significativas constantemente detrás de rendimiento académico los alumnos de primaria en los países de la región. Los factores asociados con el entorno escolar incluyen la gestión de los maestros de la conducta en clase y el buen uso del tiempo de instrucción, que fue el aspecto más influyente en el aprendizaje.

Análisis a nivel de país desagregado mostró que la asociación positiva entre el entorno escolar y rendimiento de los alumnos se ha replicado en la mayoría de los casos, de una manera intensa y sistemática que sólo fue superado por la asociación con el nivel socioeconómico de los alumnos. Además, PISA-2009 encontró que en la mayoría de los países latinoamericanos (México, Brasil, Colombia, Panamá, Perú, Trinidad y Tobago y Perú), la dimensión específica del entorno de disciplina de la escuela tuvo un efecto significativo y positivo en los logros de alfabetización de los alumnos que participan. (Unesco, 2013)

La creciente importancia del medio ambiente escolar ha llevado al desarrollo de políticas públicas en la región que incluyen esta dimensión como una manera clave de mejorar el aprendizaje (especialmente entre los grupos desfavorecidos). Por desgracia, las recientes políticas encaminadas a mejorar el entorno escolar tienden a centrarse en la reducción de la violencia o intimidación utilizando enfoques basados en el castigo y control, sin ningún tipo de propuestas positivas para promover la sana convivencia (Cox & Reimers, 2005).

Estos resultados estaban de acuerdo con la bibliografía citada en las escuelas eficaces. Para la región en su conjunto, el indicador de entorno escolar medido a nivel de la escuela y la percepción pupila del entorno escolar se positiva y significativamente asociada con tercero y sexto rendimiento de los alumnos de grado en los tres sujetos evaluados (alfabetización, matemáticas y ciencias naturales).

**Ciudadanía y la calidad de la educación:** Educación para la ciudadanía es ahora reconocido, junto con los logros de aprendizaje académico, como uno de los objetivos del sistema educativo, que incluye el conocimiento, las habilidades y las actitudes que los estudiantes puedan participar en el comportamiento de mente cívicamente, ejercer sus derechos y participar en la sociedad.

Los Cívica Estudio Internacional de Educación Ciudadana (ICCS-2009), llevada a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, fue una exploración en profundidad de cómo los jóvenes de diversos países se están preparando para asumir su papel como ciudadanos. En América Latina, sólo México, Guatemala, República Dominicana, Colombia, Paraguay y Chile participaron en el ICCS-2009 (Unesco, 2013).

Sin embargo, los factores internos a los sistemas escolares también podrían explicar estas diferencias. En América Latina, los bajos

niveles de conocimientos cívicos también podría ser atribuible a la baja prioridad dada a estos temas en la escuela y los problemas relacionados con la enseñanza de la educación ciudadana (Cox & Reimers, 2005). Es importante señalar que los estudiantes con mayor conocimiento cívico tienden a rechazar las dictaduras o justificaciones de desobedecer las leyes.

### **Educación y tecnologías de la información y de la comunicación:**

El potencial de las TIC no sólo radica en la cultura digital, sino también su uso en la promoción de capacidades modernas y mejorar el rendimiento educativo de los estudiantes en general. De hecho, América Latina tiene una amplia brecha digital en términos de acceso y el tipo de uso de TIC por parte de los estudiantes. La incorporación de las TIC en la educación ha sido desigual, con la región a la zaga en general. Una vez dicho esto, en la última década los países de la región han hecho esfuerzos considerables con el apoyo de la cooperación internacional (Schultz, 2009).

En términos de acceso a las TIC, el panorama general es negativo. En 2000, sólo el 15% de los hogares tenía ordenadores con software educativo e Internet, subiendo al 19,1% en 2006. La ausencia total de TIC en el hogar se redujo de 66% a 52,5% en el mismo período (aunque una completa falta todavía es la situación más común). En cualquier caso, esta exclusión es muy desigual. Mientras que una serie de países (en particular los países del Cono Sur, como Chile y Uruguay) tienen indicadores muy cerca de la media de la OCDE, otros lejos de la media de América Latina. Políticas de educación pública relacionadas con las TIC han ido de alguna manera a atenuar estas desigualdades. En 2009, jóvenes de 15 años de la región tenían un acceso similar ordenador a la media de la OCDE. Una vez más, el panorama es variado (Sunkel, 2011).

A fin de que dicho acceso limitado a convertirse en un instrumento eficaz para la mejora de la educación, las TIC que están disponibles deben ser utilizados adecuadamente. En primer lugar, la colaboración de maestros es vital en este sentido. Por desgracia, la región va a la zaga en esta área. De acuerdo con el estudio SERCE-2006, sólo los maestros en Cuba, Chile y Uruguay utilizan habitualmente las TIC en su vida diaria y por lo tanto están en la mejor posición para utilizar de forma intensiva en el aula. Así como el acceso, el uso de las TIC también debe ser abordado como un problema específico. El principal uso de las TIC por los alumnos de la región es recreativo: juegos, música y la comunicación electrónica (y especialmente el último) son los principales usos de las TIC por los estudiantes de la región. Una vez dicho esto, los últimos años han visto el aumento del uso de las TIC para el trabajo escolar, que está vinculada a su mayor disponibilidad en las escuelas.

**La educación primaria, el acceso y la finalización:** *Objetivo 2. Asegurar que para el 2015 todos los niños, especialmente las niñas, los niños en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad.* (Unesco, 2013)

Universalizar la educación primaria es, sin duda, el principal objetivo clave de la educación a nivel mundial para todos los movimientos. En este sentido, América Latina y el Caribe habían llegado a una situación positiva en general para el año 2000, con una tasa neta ajustada educación primaria matrícula de 95% (que está muy cerca de la cifra alcanzada por las regiones más ricas). Sin embargo, los próximos 10 años eran una historia de progreso desigual y fuertes contrastes entre los países, lo que significa que el objetivo de la educación primaria universal no puede darse por sentado en la región.

En primer lugar, la tasa neta ajustada promedio de matrícula en la enseñanza primaria se estancó (93% en 2011), lo que significa que los países de la región habían hecho ningún progreso adicional en los 10



años comparados. Esta falta de progreso, sin duda disimular alto contraste situaciones nacionales: mientras que algunos países aumentaron drásticamente la enseñanza primaria entre 2000 y 2011 (en particular, Granada, Guatemala, Nicaragua y Bahamas - con los avances de 10 o más puntos porcentuales), otros experimentaron una disminución significativa en el mismo período (incluyendo Saint Kitts y Nevis y Jamaica).

Información disponible (de las encuestas de hogares), muestra que, en promedio, no hay grandes diferencias en cuanto a los niños de diferentes quintiles de ingresos familiares que asisten a la enseñanza primaria. En 2010, la brecha entre los niños del quintil más rico y los del quintil más pobre era sólo 3 puntos porcentuales (que era una mejora sobre la brecha de 7 puntos porcentuales observada en 2000). En particular los países como El Salvador, Guatemala y Honduras han logrado grandes progresos en la reducción de la brecha aumentando significativamente el acceso a la educación primaria para los alumnos de las familias más pobres.

En segundo lugar, a través de la educación primaria en su conjunto, las tasas de repetición en 2010 fueron un promedio de casi el 5% en los países de América Latina y el Caribe (frente al 6,8% en 2000). En otras palabras, cada año alrededor de 1 de cada 20 alumnos se quedó en el mismo grado. Como resultado de la repetición y el ingreso tardío al sistema escolar, en 2010 la proporción promedio de la región de más edad los alumnos de enseñanza primaria fueron del 9% (aunque la cifra fue del 21% en Colombia, Brasil y Nicaragua). En tercer lugar, la región ha logrado avances importantes en cuanto a la deserción escolar, con tasas de abandono país promedio cae del 13% al 8,3% entre 2000 y 2010. El trabajo infantil es particularmente

importante en varios países, ya que afecta a la entrada y la deserción finales tasas (Preal, 2007).

La tendencia general en la región con respecto a la retención al final del ciclo primario es ligeramente positivo, con la tasa de supervivencia media en el último año de la enseñanza primaria (quinto grado) pasando de 84,7% a 87,6% entre 2000 y 2010. De acuerdo con nuestro análisis, los países con más recursos (medidos por el PIB per cápita) tenían tasas de retención promedio más altos en el quinto grado; Además, los países que gastan más en educación (como porcentaje del PIB) no tienden a alcanzar las tasas de supervivencia de quinto grado superior.

Los países con un mayor porcentaje de alumnos que repiten un grado en la escuela primaria tienden a tener menores tasas de supervivencia de quinto grado que es probablemente debido a que los alumnos que repiten un grado son más propensos a continuación a abandonar. La situación de los países de la región es relativamente favorable: los países de América Latina y el Caribe en su conjunto tienen una tasa de supervivencia de quinto grado más alto que otros países, controlando por otras variables.

Por último, la tasa media de finalización de la educación primaria en América Latina aumentó de 81,6% entre las personas de 30 a 34 años a 90,2% entre los mayores de 15 años a 19 (siendo este último nacidos entre aproximadamente 1990 y 1995, y por lo tanto educado principalmente en el década pasada). Sin embargo, la mayor desigualdad en la realización de la enseñanza primaria sigue siendo asociada con el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos, con el progreso más limitado en la última década. En 2010, mientras que un promedio del 96% de los jóvenes de 15 a 19 desde el quintil más rico se había completado la educación primaria, sólo el 73% del quintil más pobre había logrado el mismo. En otras palabras, los alumnos de los quintiles más pobres eran casi siete veces más probabilidades de no completar la educación primaria que los del quintil más rico.

Sobre la base de los patrones nacionales en los últimos años (1998-2011), hemos llevado a cabo una proyección de situaciones probables de los países en 2015. Basándose en los datos oficiales, de acuerdo con nuestras estimaciones, se espera que la tasa de matriculación bruta promedio regional en la enseñanza primaria a ser del 90% en 2015, ligeramente inferior a la situación actual. Existe una clara desaceleración en la región en este sentido. En relación con las tasas de retención de quinto grado, nuestros resultados indican que, entre 2000 y 2010, los países de América Latina y el Caribe aumentaron su tasa de supervivencia promedio de quinto grado por alrededor de cinco puntos porcentuales más que en otros países en el mundo después de haber controlado por las características relevantes.

El principal desafío de la región en términos de educación primaria es asegurar que las personas que viven en zonas rurales, la pobreza extrema o comunidades indígenas (es decir, los grupos sociales más marginados) se puede acceder a una educación primaria de calidad y completar este ciclo de la enseñanza mediante la adquisición de las habilidades necesarias para mover a la educación secundaria. Los principales problemas críticos que enfrenta la universalización de la educación primaria incluyen la garantía de la educación efectivamente libre (incluyendo no sólo las tarifas sino también los costos indirectos), asegurando la entrada a la escuela a la edad adecuada, evitando la repetición de grado y reducir las tasas de abandono para que los alumnos completen su educación primaria y facilitar su transición a la escuela secundaria.

Durante la última década, las tasas netas de matrícula de la región se han estancado en el 94%, lo que sugiere que el principal reto es promover el acceso a la educación primaria entre los grupos más marginados. Por tanto, es crucial para reducir la desigualdad social con el fin de mejorar la utilización del sistema de educación. De hecho, la segregación social de la región sobre la base de los ingresos, el área geográfica o condición indígena se reproduce en las escuelas.

**La enseñanza secundaria:** Durante la última década, la educación secundaria en la región se expandió ligeramente (con tasas netas de matrícula promedio de aumento del 66% al 74%), y hay señales de una desaceleración en el crecimiento de la población entre los jóvenes que completan este ciclo. Esto a pesar del hecho de que, en 2000, casi la mitad de los jóvenes de 20 a 24 años no había completado la escuela secundaria (Unesco, 2015).

Esto se cree que es debido a altas tasas de repetición y deserción, en lugar de a los problemas de acceso o disposición. Los países de la región son muy desiguales en términos del nivel de escolarización entre los adolescentes y jóvenes: mientras que en algunos países la educación secundaria se ha convertido en muy extendida, en otros países se tiende a limitarse a una minoría de la población. En todos los países, esta desventaja tiene un impacto desproporcionado en los jóvenes más pobres y los que viven en zonas rurales, aunque en muchos países estos fueron los grupos que se habían beneficiado de la mayor parte de los avances en la década anterior.

El buen trato en la escuela es parte de la idea extendida del derecho a la educación, lo que significa que el entorno escolar (la promoción de respetuoso y no discriminatorio, saludable y no violenta la convivencia en la comunidad escolar) se convierte en una preocupación relevante. Un buen ambiente escolar es parte de la calidad de la educación. Además, la evidencia disponible en la región muestra que un mejor ambiente escolar se asocia con un mayor rendimiento académico entre los alumnos y menores tasas de deserción. Por otra parte, la evidencia sugiere que los alumnos con un estatus socioeconómico más alto tienden a asistir a las escuelas con los indicadores del entorno mejor escuela, lo cual hace que sea un factor de desigualdad.

**La educación superior:** En la década de 2000, el acceso a la educación superior aumentó en la región, con un crecimiento promedio de 40%. Esto coloca a la región como un todo en el promedio de las

tendencias internacionales. A pesar de la tendencia de crecimiento fue muy generalizado, hay sin embargo una gran heterogeneidad entre los países en cuanto a este nivel de educación. El patrón de crecimiento de enseñanza superior era muy desigual, beneficiando principalmente a los grupos de altos ingresos y las zonas urbanas (Unesco, 2013).

*Objetivo 3. "Asegurar que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a programas de aprendizaje y preparación para la vida apropiadas."*

El tercer objetivo del Marco de Acción de Dakar hace una referencia genérica a la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de adultos y jóvenes. Ha habido un rápido crecimiento de la matrícula de educación superior en la región, sobre todo en la última década. Utilizando el número de estudiantes de educación superior por cada 100.000 habitantes, las cifras correspondientes a los 30 países de América Latina y el Caribe con la información disponible aumentó de 2.316 en 2000 a 3.328 en 2011, lo que representa un aumento de poco más de 40% en 10 años (Unesco, 2013).

Cabe señalar que esta tendencia positiva se observó en todos los países con datos comparables, aunque en algunos países el aumento fue más rápida. Este fue el caso de Cuba, donde la proporción de alumnos de la enseñanza superior aumentó casi cinco veces durante la década. A pesar de este progreso, el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe aún está crónicamente atrás. De acuerdo con estimaciones de la CEPAL sobre la base de encuestas de hogares, matrícula de educación superior en 2010 fue de alrededor de un tercio de la cohorte de edad de 18-24 años (y la cifra es dos veces mayor en los países desarrollados).

Habiendo dicho esto, esta considerable expansión de la educación superior se ha distribuido de manera desigual en toda la población: mientras que el 0,7% de 25-29 años en la educación superior más bajo quintil de ingresos

completado de América Latina, la cifra fue del 18,3% entre los del quintil más rico. El crecimiento absoluto más rápido en la última década se ha experimentado por los quintiles superiores (aunque los quintiles más bajos han crecido más rápidamente en términos relativos). La expansión por lo tanto, no ha resuelto la enorme desigualdad social cuando se trata de acceso a la educación superior (Cox & Reimers, 2005).

Sistemas de educación superior de América Latina tienen una contribución vital en términos de acceso a la sociedad de la información. Para avanzar hacia la sociedad del conocimiento, los países de América Latina y el Caribe deben masificar aún más los sistemas de educación superior, fortalecer sus propias capacidades científicas y tecnológicas y tomar mejores conexiones con la sociedad.

El primer desafío de los sistemas de educación superior de la región es asegurar la expansión equitativa al convertirse en impulsores de la movilidad social y la divulgación. El segundo reto está respondiendo a las nuevas demandas que la globalización y la sociedad de la información a cabo en los países en desarrollo: a generar su propia capacidad de producción científica y tecnológica. El último desafío que enfrentan los sistemas de educación superior es conectar mejor con y ser más abierto a sus sociedades.

### Bibliografía del capítulo

- Cox, C., & Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y las democracias en las Américas: Una agenda para la acción*. Trinidad y Tobago: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Preal. (2007). *Informe de Progreso Educativo Nicaragua 2007: Apostar por la Educación*. Obtenido de [https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2261&debut\\_5ultimasOEI=20](https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2261&debut_5ultimasOEI=20)
- Schultz. (2009). *Theory of Occupational Adaptation*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Sunkel, G. (2011). *Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales beneficios*. México: Cepal.
- Unesco. (2008). *Segundo estudio comparativo Serce*. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-ilece/second-regional-comparative-and-explanatory-study-serce/>
- Unesco. (2013). *Agenda internacional de la educación*. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/advocacy/global-action-week/gaw-2013/key-messages/>
- Unesco. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Paris: Ediciones del Imbunche .
- Unesco. (2015). *Regional report about education for all in Latin America and the caribbean*. Santiago de Chile: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

## **Educación superior en América Latina, un estudio comparativo en el cono sur: Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile, Brasil y el Estado de São Paulo.**

El presente documento, se elaboró con la intención de aplicar correctamente el método de análisis del estudio comparado compartido por el talentoso Doctor Guillermo Ruiz, quién dio una pauta adecuada que consiste en nueve pasos fundamentados en (Epstein, 1988); (Bray, Adamson, & Mason, 1995); (Ferrer, 2002) y (Cowen, 2017).

Entre los nueve puntos de análisis se tomó en cuenta que la comparación que el trabajo de Saad (2010) tiene objetivo de contribuir a aclarar las cuestiones concernientes a la educación superior por medio del estudio comparativo entre los países del Cono Sur de América Latina, partiendo del análisis de las agendas de las políticas públicas para la educación en Brasil, Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile.

Fueron varios los resultados obtenidos: el conglomerado educativo superior del Mercosur muestra notables rasgos de heterogeneidad en cuanto a sus dimensiones y también en cuanto a sus calidades y recursos. Al mismo tiempo, en cuanto a las similitudes, los países coinciden en la búsqueda de la democratización del acceso a la educación por medio de la expansión de las Instituciones de Enseñanza Superior. Además, este estudio acota que tiene también como objetivo de investigar alternativas y posibilidades para la Educación Superior brasileña, comparándola con la realidad de otros países de América Latina. Además, propone una investigación acerca del sistema brasileño subrayando la importancia de las instituciones provinciales (estaduais) y locales (municipais) en el estado de São Paulo, Brasil (Saad, 2010).

Según Bray, Adamson, y Mason (1995) en una perspectiva declarada como práctica para ellos la mayoría de las veces se habían



hecho comparaciones para copiar modelos educativos, pero en realidad lo que se busca es identificar contextualizaciones que puedan ser aplicadas en otras realidades y que estos pueden ser adaptados.(p. 5), la comparación que se realizó se enmarca en tres dimensiones que se pueden observar en la tabla 1.

De acuerdo con Cowen (2017) existen 3 **tipos de finalidades** en el estudio comparado de la educación, el primero es en el ámbito personal o adentrado en la institución o contexto investigado, luego la finalidad en el ámbito nacional que es básicamente el establecer el porqué del éxito o fracaso de un sistema educativo incluso estableciendo parámetros foráneos y el tercero, comprender una finalidad internacional, comparando estructuras mundiales. A partir de esta aclaración, y entonces luego de analizado el tema, la finalidad del trabajo de Saad es de ámbito nacional debido a que tiene como objetivo de investigar alternativas y posibilidades para la Educación Superior brasileña, comparándola con la realidad de otros países de América Latina. Además, propone una investigación acerca del sistema brasileño subrayando la importancia de las instituciones provinciales (estaduais) y locales (municipais) en el estado de São Paulo, Brasil (Saad, 2010), es decir que el estudio es de fuera hacia adentro.

A pesar de que existe una cita de la autora Saad de Carnoy (2006) quién afirma que las dos bases de la globalización son la información y la innovación, y que ambas se basan en el conocimiento, y que si por un lado el conocimiento es fundamental para la globalización, por el otro su transmisión es profundamente afectada por ella. La demanda de educación se ha tornado muy intensa y urgente; la exigencia de niveles más altos de educación es resultado de los cambios en la producción, que ha pasado a utilizar conocimiento intensivo en los procesos productivos. Esto es contraproducente mencionarlo en este estudio, pues no se encontró ningún dato o referencia posterior a este aspecto global nombrado.

La autora de forma acertada indica sobre la finalidad del estudio:

El Brasil, por su extensión territorial y diversidad, presenta mayor variedad de categorías administrativas de enseñanza superior. Tenemos instituciones públicas federales, provinciales y municipales, y también instituciones privadas de varios tipos (confesionales, comunitarias, filantrópicas y particulares con o sin fines lucrativos). Las instituciones privadas se han expandido más que la enseñanza pública, aunque en las últimas décadas se han creado nuevas universidades federales y ha aumentado el número de vacantes en las universidades provinciales, mediante la creación de nuevos cursos y nuevos campus. El problema que nos planteamos es: ¿cómo integrar la enseñanza superior del Cono Sur y hacerla más accesible a toda la población? (Saad, 2010, p. 10).

Es decir, transponiendo un problema que debe ser analizado para llevarlo a una solución, la autora hace énfasis en que el acceso a la educación se convirtió en una cuestión crucial para el desarrollo de los países y para la plena ciudadanía de sus habitantes. En este contexto, se hace fundamental el estudio de las posibilidades de crecimiento de la enseñanza superior en los países latinoamericanos. Este crecimiento debe ser entendido en dos aspectos: equidad de acceso a la enseñanza superior para todos los jóvenes e integración de los sistemas de enseñanza superior de los países de América Latina. Al ampliar el acceso, la educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad no es únicamente una cuestión de acceso, el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumno. Este empeño debe abarcar el adecuado apoyo económico y educativo para los estudiantes que proceden de comunidades pobres y marginadas

Por la **naturaleza** la autora dice que para fundamentar teóricamente este estudio recurrió a los documentos de la Cepal (Comisión Económica para América Latina) (2010), Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2008), a los trabajos de Durham (2000) y a estudios anteriores (Lucchesi, 2002; 2006; 2007 y 2010). El procedimiento utilizado es el método comparativo, pues se compara la realidad de los países de América Latina considerándose en especial Brasil y el estado de São Paulo. Por lo tanto, es una comparación descriptiva que resultará de una comparación en la que solo se expondrán las analogías y diferencias.

En cuanto al **sentido de la investigación**, según Marqués (1972) el aspecto que examinó Pedro Rosselló es que al hacer el proceso de comparación se puede estudiar un hecho educativo en un determinado momento (comparación estática), o estudiar su evolución (comparación dinámica) (p. 134). Entonces, se encontró que el estudio de Saad es una comparación dinámica pues se hace la comparación de las varias situaciones en evolución.

La investigación presenta datos estadísticos oficiales que posibilitan observar cuantitativa y cualitativamente las lagunas y diferencias en el desarrollo de etapas en el cuadro de la enseñanza superior; se presentan datos del Ministerio de Educación de Brasil y del estado de São Paulo, así como de Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile, en un estudio comparativo del Cono Sur de América Latina.

Entre el **Objeto, área y grupos**, tal como se observa en la tabla 1 estos son:

Tabla 6.  
*Dimensión de comparación del estudio de Saad (2010).*

Dimensión	Aspecto
Ubicación geográfica:	Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile, Brasil y el Estado de São Paulo.
Grupos demográficos	Población general de estudiantes universitarios
Aspecto de la educación y la sociedad	Educación Superior

Tomado de Saad, M. (2010). Educación superior en América Latina, un estudio comparativo en el cono sur: Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile, Brasil y el Estado de São Paulo. *Reencuentro*, 10-18.

Se cree en que la ***perspectiva*** escogida por la autora es la neorrelativista de Epstein (1988) menciona este modelo se caracteriza, por su desconfianza en la elaboración de leyes generales que permitan explicar los fenómenos educativos, además de la inutilidad que ello supone para el avance de la ciencia y la mejora de la educación. Esto se piensa basado en los siguientes afirmaciones de Saad(2010):

1. La enseñanza pública es más eficaz para alcanzar la equidad en el acceso a la educación superior en el Cono Sur.
2. En algunos países la enseñanza privada también ha contribuido para el acceso a la educación superior, evidenciando relaciones de complementariedad.
3. La integración entre los sistemas de educación superior del Cono Sur es una medida urgente y necesaria como un primer paso para una integración con toda la América Latina.

Saad (2010) afirma que cuando se piensa en los dos aspectos del problema propuesto –la integración internacional de la enseñanza superior del Cono Sur y la equidad en el acceso para toda la población– se verifica que estos son los primeros pasos de un largo camino de transformación de la universidad. Esto ocurre en todo el mundo y es un

cambio epistemológico que reestructura los lazos entre las comunidades científicas mundiales y entre cada universidad y la sociedad del saber local en la cual está inserta.

**El enfoque metodológico** se hizo basado en Ferrer (2002) que cita a Epstein (1992, 415) señalaba dos tipos de enfoques básicos de la investigación en Educación Comparada:

- a) Concebir cada sociedad como única respecto al resto. Se utilizan las otras sociedades para poner de relieve la particularidad de ésta. Así los sistemas educativos son sui generis y cada uno de ellos forma parte de una sociedad irrepetible.
- b) Entender que hay determinadas características que se dan de forma similar en todas las sociedades. De esta forma se procura descubrir cómo estos elementos comunes inciden de forma diferente en cada una de ellas. En este caso, se estudian los aspectos educativos comunes a cada una de estas sociedades, bajo un enfoque comparativo, con el fin de ver si producen resultados distintos o no.

A partir de la década de 1970 se observa en el Brasil una significativa ampliación de la participación del sector privado en la educación, lo que no ocurre en los demás países de América Latina. “Entre 1960 y 1980 hubo una gran expansión de la educación superior en América Latina, aunque de manera desigual. Brasil, a pesar de su expansión, continuó con un contingente menor de estudiantes.

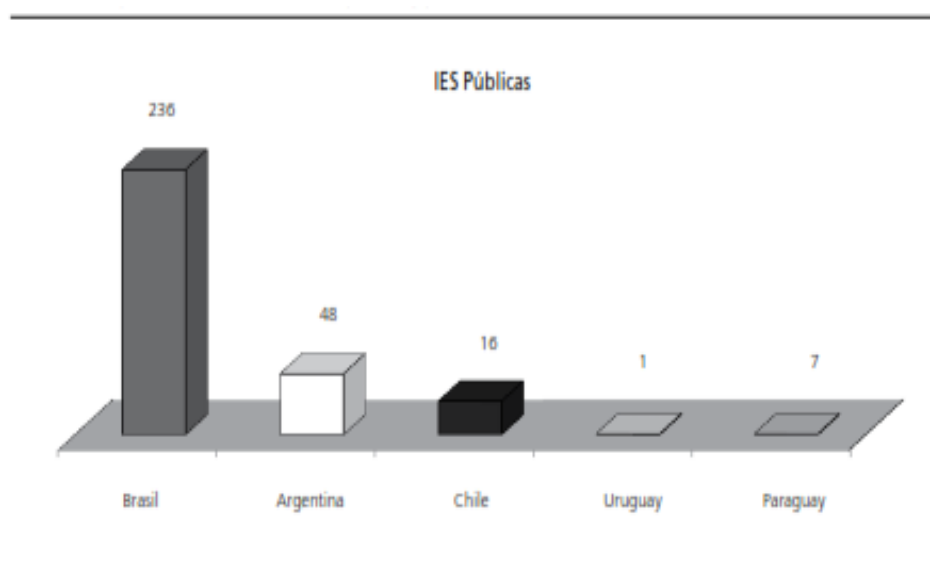
Los **datos estadísticos** fueron citados de varias fuentes o estudios realizados en los países antes anotados, primero se habla de la educación superior de hace 30 años, en 1986, Argentina, Ecuador, Costa Rica y Venezuela llegaron a más de 20% de 11 estudiantes en cursos superiores” (Luchessi, 2007 p. 520).

El mayor contingente de estos estudiantes se encontraba en instituciones públicas. El crecimiento de la educación superior privada en

Brasil en los últimos años estuvo relacionado con la adopción de políticas públicas de privatización de servicios públicos.

Es interesante observar los siguientes gráficos que hacen una comparación de los tipos de i es que existen en algunos países de América del Sur (Brasil, Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay). Como demuestran los gráficos, en todos los países estudiados es mayor el número de instituciones privadas que públicas.

Esta diferencia es mucho más acentuada en el Brasil. En el otro extremo, la Argentina es la que presenta menor diferencia entre el número de instituciones de los dos sistemas. <sup>236</sup> El número de alumnos de cada una de estas instituciones varía mucho, inclusive considerando solamente las universidades –sin considerar las facultades e institutos aislados, además de que el concepto de universidad pública es distinto en los países mencionados: mientras que en Brasil y Argentina son estatales, en Chile se trata de fundaciones de derecho público (estatales, pero sin las prerrogativas de las instituciones públicas).



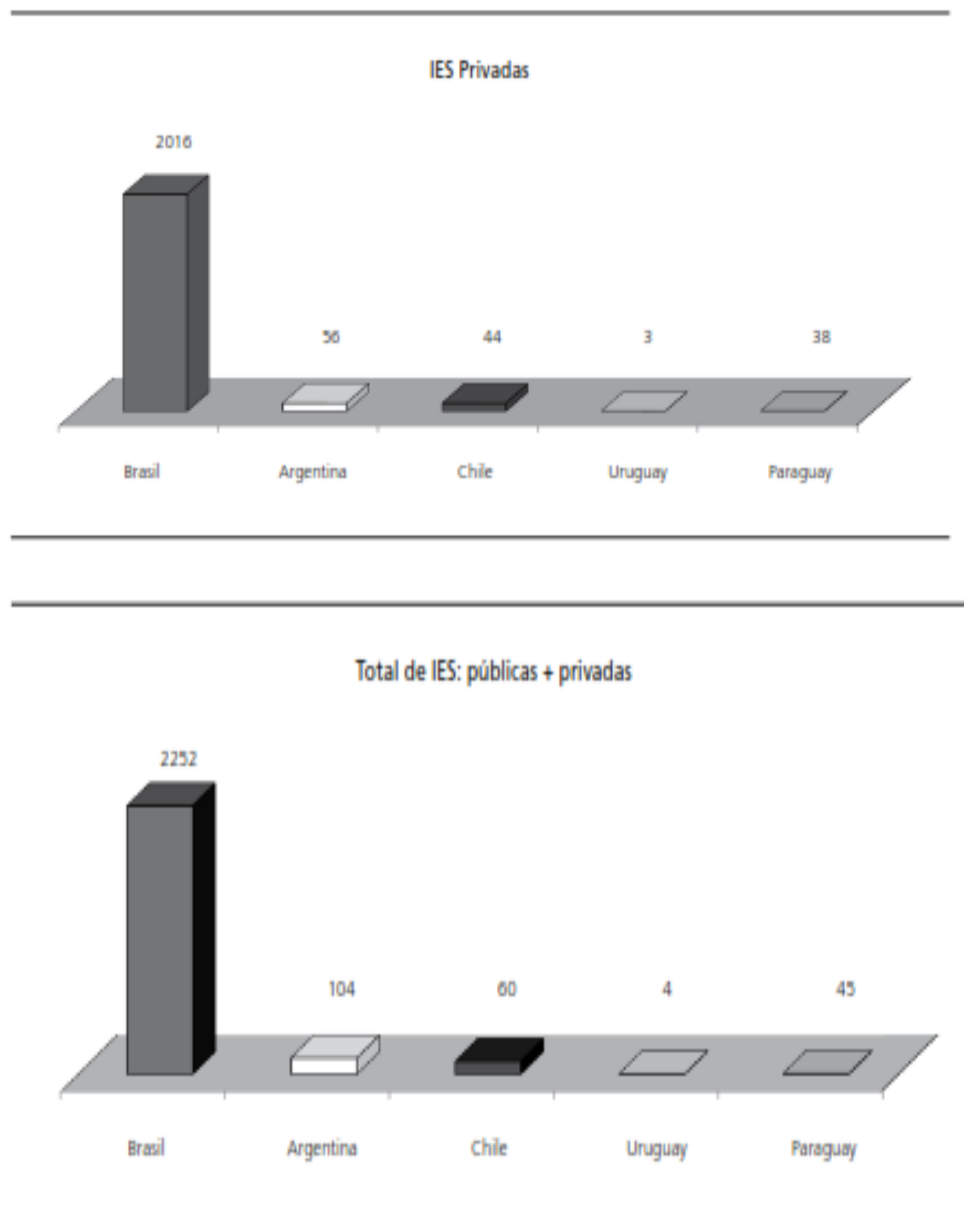


Figura 4 Comparación de las universidades públicas y privadas en el Cono Sur 2007/2008 (en unidades).

Tabla 7

*Categorías administrativas de las IMES del (Consejo Estatal de Educación), según el Inep.*

Categoría administrativa	Año			
	1998	2001	2004	2007
Estadual	1	1	1	
Municipal	29	21	23	24
Particular	12	16	11	10
Total	42	38	35	34

En la estadística se contrastó lo antes revisado en la figura 1 con la tabla 2 para describir que Brasil es una República Federativa que comprende 27 estados (provincias). El estado de São Paulo se ubica Martha Abrahão Saad Lucchesi, Educación superior en América Latina, un estudio..., pp. 10-18. en la Región Sudeste, limitando con los estados de Minas Gerais y Rio de Janeiro al noroeste y norte, con Paraná al sur, con Mato Grosso do Sul al oeste y con el Océano Atlántico al este. Ocupa una área de 248,808.8 km<sup>2</sup>, un poco mayor que el Reino Unido. Su capital es la ciudad de São Paulo. Este estado es la tercera unidad administrativa más poblada de América del Sur, superada apenas por el propio país, Brasil, y ligeramente por Colombia. Está al frente de Argentina y de todos los otros países sudamericanos. Cuenta con el mayor número de habitantes del Brasil: son más de 40 millones de personas (41,962,935) distribuidos en 645 municipios. Existen tres universidades provinciales ubicadas entre las mejores del mundo: Universidad de São Paulo (usp), Universidad Estadual Paulista (Unesp) y Universidad Estadual de Campinas (Unicamp). Como ejemplo de la diversidad de las i es en Brasil surgen las Instituciones Municipales de Enseñanza Superior (imes); se expanden



más intensamente entre 1964 y 1968, cuando el gobierno trata de responder.

En cuanto al **tratamiento de la diferencia**, se observa en los documentos que en los años de 1960, el interior del estado de São Paulo se transformaba en una de las zonas más ricas y desarrolladas del país, ambiente adecuado para la proliferación de *imes*; aunque creadas por leyes municipales, ellas podrían ser de Derecho Público, Privado o Autárquico. Las IMES surgen como instituciones públicas, aunque algunas de ellas hayan sido creadas como fundaciones de Derecho Privado. Esta ambigüedad de su identidad deviene de la complementariedad entre enseñanza superior pública y privada.

Cuando se piensa en los dos aspectos del problema propuesto –la integración internacional de la enseñanza superior del Cono Sur y la equidad en el acceso para toda la población– se verifica que estos son los primeros pasos de un largo camino de transformación de la universidad. Esto ocurre en todo el mundo y es un cambio epistemológico que reestructura los lazos entre las comunidades científicas mundiales y entre cada universidad y la sociedad del saber local en la cual está inserta.

En relación con las categorías administrativas (o formas de naturaleza jurídica) los análisis han demostrado que por más que haya diferencias entre los países del Cono Sur y de América Latina, como un todo se puede observar que la tendencia es la expansión de la enseñanza superior con predominio del crecimiento de las instituciones privadas.

Hay que señalar que se trata de un desafío: considerando la situación de pobreza de gran parte de la población del Cono Sur, la enseñanza pública se muestra más eficaz para alcanzar la equidad en el acceso a la enseñanza superior, confirmando así la primera hipótesis propuesta. 16 Reencuentro: Equidad en la educación / 59 / Diciembre 2010 Las instituciones municipales pueden ser una vía de acceso a la enseñanza superior, especialmente para las poblaciones que viven fuera

de los grandes centros urbanos –como por ejemplo en el estado de São Paulo, donde contribuyeron al desarrollo del interior y al acceso a este nivel de enseñanza.

***Del tratamiento de lo local y lo global: El lugar del Estado, de las tendencias globales y de las especificidades locales*** todos los países demuestran expectativas en la integración, intercambio y producción del conocimiento incorporando redes de investigadores del Cono Sur. De acuerdo con la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en la América Latina y en el Caribe (2008), tanto el sistema público de educación superior como el privado son convocados a participar de la tarea de la integración internacional de la universidad latinoamericana. La integración internacional y el acceso universal a la enseñanza superior son condiciones previas para que se obtenga la equidad buscada en la enseñanza, como paso para que las universidades del Cono Sur se conviertan en instrumentos de cohesión social.

Según Saad (2010) en algunos de los países estudiados, como Brasil, la enseñanza privada creció más que la pública. Para que las poblaciones con menos recursos tuvieran acceso a ella, fueron creados programas de financiamiento estatal, como el Fies y el Pro-Uni. El Pro-Uni (Programa Universidad Para Todos), creado por el Gobierno Federal en 2004 e institucionalizado por la Ley nº 11.096 del 13 de enero de 2005, ofrece becas, totales o parciales, en instituciones de enseñanza privada, que en compensación reciben exención de algunos impuestos.

El Fondo de Financiamiento al Estudiante de la Enseñanza Superior (Fies) es el sistema de financiamiento de becas que serán reembolsadas al final del curso de pregrado. En relación con la cantidad de instituciones, con la excepción de la Argentina, el número de instituciones privadas es varias veces mayor que el de las públicas. La integración entre los sistemas de enseñanza e investigación de los países del Cono Sur es todavía muy incipiente. Puede mencionarse la iniciativa de la Unila (Universidad de Latino Americana), ubicada en Brasil cerca de la triple

frontera (Brasil, Paraguay y Argentina), determinados intercambios de estudiantes y algunos primeros pasos para la armonización de la legislación a partir de acuerdos internacionales celebrados entre los gobiernos de la región (Buenos Aires, 8 de junio de 2010). Urge reflexionar acerca de un nuevo modelo de políticas públicas para la educación superior que sea adecuado a la realidad de América del Sur, en especial a la de los países que son parte –o podrán venir a serlo– del Mercosur.

### **Bibliografía del capítulo**

- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (1995). Investigación en educación comparada: Enfoques y métodos. CERC (Centro de Investigaciones en Educación Comparada) .
- Cowen, R. (2017). Educación comparada encarnada. *Educación Comparativa*, 10-25.
- Epstein, E. (1988). *El significado problemático de 'comparación' en educación comparada*. Frankfurt.
- Epstein, J. &. (2004). *Moving Forward: Ideas for Research on School, Family, and Community Partnerships*. Sage Publications.
- Ferrer, F. (2002). *Teoría y metodología de la educación comparada en la actualidad*. Barcelona: Ariel.
- Marqués, Á. (1972). *Educación comparada: teoría y metodología*. El Ateneo.
- Neufeld, M., & Thisted, A. (1999). *De eso no se habla: Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ruiz, G. (2016). La educación secundaria en cinco países de América del Sur . *Revista Española de Educación Comparada*, 97-121.
- Saad, M. (2010). Educación superior en América Latina, un estudio comparativo en el cono sur: Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile, Brasil y el Estado de São Paulo. *Reencuentro*, 10-18.

## **Análisis del estudio comparado de la elección de padres del tipo de escuela semipública en España (Valencia) y la de los Estados Unidos de Norteamérica (Michigan)**

La presente investigación compara la elección de escuelas de padres de familia en España y en los Estados Unidos observando otros estudios realizados a centros de educación concertados (Una escuela concertada es aquella que se encuentra a medio camino entre la escuela pública y la privada. Su administración es privada, pero su financiación es mayoritariamente pública, junto con puntuales aportaciones por parte de los padres cuyos hijos estudien en el centro), las escuelas privadas y las escuelas financiadas con fondos públicos con las escuelas públicas autónomas en los Estados Unidos, el objetivo es buscar similitudes y semejanzas. La investigación contrasta un estudio que analiza la Comunitat Valenciana (Comunidad Valenciana) de España y la ciudad de Michigan en los Estados Unidos. El documento concluye con una discusión sobre la elección escolar en ambos sistemas educativos basado en tres aspectos, la elección, la desregulación y la responsabilidad.

Este documento examina los problemas de elección de escuelas en la Comunidad Valenciana de España y Michigan en los EE. UU. Mediante el examen del papel y la función de los centros concertados de España (escuelas semi privadas) y las escuelas públicas autofinanciadas. El documento también explora las razones por las cuales las comunidades españolas y americanas organizan y operan estas escuelas en el contexto de los sistemas de educación pública nacionales más grandes.

Específicamente, se examina las similitudes y diferencias de los centros concertados y las academias de escuelas públicas de Michigan, y cómo estos modelos escolares facilitan la elección en sus respectivos

países. La elección de escuela sigue siendo un tema importante en Europa y en los Estados Unidos. Estudios recientes han destacado las opciones de elección de escuela y el rendimiento estudiantil en Inglaterra, Dinamarca, Francia y España (Albert & García-Serrano, 2010; Glenn, 2007). Los defensores de la elección afirman que las políticas de elección pueden mejorar el rendimiento estudiantil, mejorar la diversidad y beneficiar a los estudiantes en desventaja económica (Salisbury, 2005).

Los estudios en España han abordado el impacto de la asistencia escolar privada en los resultados educativos superiores (Albert & García-Serrano, 2010), la demanda de concertados por parte de los padres (Jacott & Rico, 2006) y el funcionamiento de la elección escolar en España (Villarroya, 2003). Sin embargo, no se ha hecho ningún trabajo para comparar el sistema de concertado en España con el sistema de escuelas autónomas en los Estados Unidos. Esta investigación llena ese vacío.

El estudio que se tomó para la comparación es el de Angloinfo (2015) utilizó entrevistas con personas que trabajan en la región valenciana, explorando el apoyo del gobierno español a los concertados, las características únicas de la educación proporcionada dentro de estas escuelas, las leyes que las crean y cómo las personas las explican como una característica de la elección escolar. Luego se comparan estos hallazgos en un estudio de departamento de educación de Estados Unidos NCES 2014-083 <https://charterschoolcenter.ed.gov/category/states/michigan> con una discusión similar acerca de los centros de estudio de Michigan, tomados de entrevistas con personas que trabajan dentro de ese sistema. Para definir adecuadamente el presente trabajo se realizaron las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Cómo se comparan los sistemas de elección educativa representados por los concertados españoles y las escuelas charter de Michigan en sus motivaciones y métodos para establecer y

financiar escuelas, y los roles que desempeña la ideología en su operación?

2) ¿De qué manera pueden entenderse los concertados españoles y las escuelas autónomas de Michigan, utilizando un marco de elección escolar que examine el uso de los sistemas, la desregulación y la responsabilidad para promover mejores resultados educativos para los estudiantes?

### **La educación en Estados Unidos**

En el sistema educativo en los Estados Unidos, cada estado tiene un sistema educativo diferente establecido por su constitución y estatutos estatales. Las constituciones estatales generalmente requieren que el gobierno establezca y mantenga un sistema de educación pública, y los estatutos estatales especifican que la educación primaria y secundaria (K-12) se proporcione a todos los estudiantes de forma gratuita (Umpstead, Pogodzinski y Lund, 2007). En la década de 1990, comenzó el movimiento de escuelas autónomas, y ahora 42 estados permiten que las escuelas autónomas proporcionen una educación pública no tradicional a los estudiantes (NACSA, 2015).

### **Estructura educativa de los Estados Unidos**

El sistema educativo de los Estados Unidos se puede dividir en los mismos cuatro niveles según la edad de los estudiantes que en España. (UNESCO, 2012). Las leyes de educación obligatoria de los EE. UU. Exigen que los niños asistan a la escuela desde aproximadamente los seis años hasta los 1618 años, según el estado (UNESCO, 2012). El Departamento de Educación de los Estados Unidos informó que 50,262,751 niños se matricularon en escuelas públicas de los Estados Unidos y sus territorios en 2012-2013 (Departamento de Educación de los Estados Unidos, Centro Nacional de Estadísticas de la Educación [NCES], 2013). Opción escolar en los Estados Unidos Según el NCES, entre 1993 y 2007, el porcentaje de niños que asisten a una escuela pública que no es la escuela pública

tradicionalmente asignada aumentó del 11% al 16%. El porcentaje de niños que asisten a escuelas privadas también aumentó (NCES, 2009).

### Escuelas *chárter* en los Estados Unidos

El concepto de escuela *chárter* nació del deseo de los políticos de mejorar las escuelas públicas. La idea era que las universidades, los distritos escolares y otras entidades podían autorizar escuelas individuales que operaran independientemente de los distritos escolares tradicionales.

#### Estudiantes de escuelas *charter* superan a otros

El porcentaje de estudiantes de escuelas *charter* que pasan las pruebas estatales de lectura y matemáticas supera a los estudiantes de escuelas públicas tradicionales.

■ Escuelas *charter* ■ Escuela pública tradicional

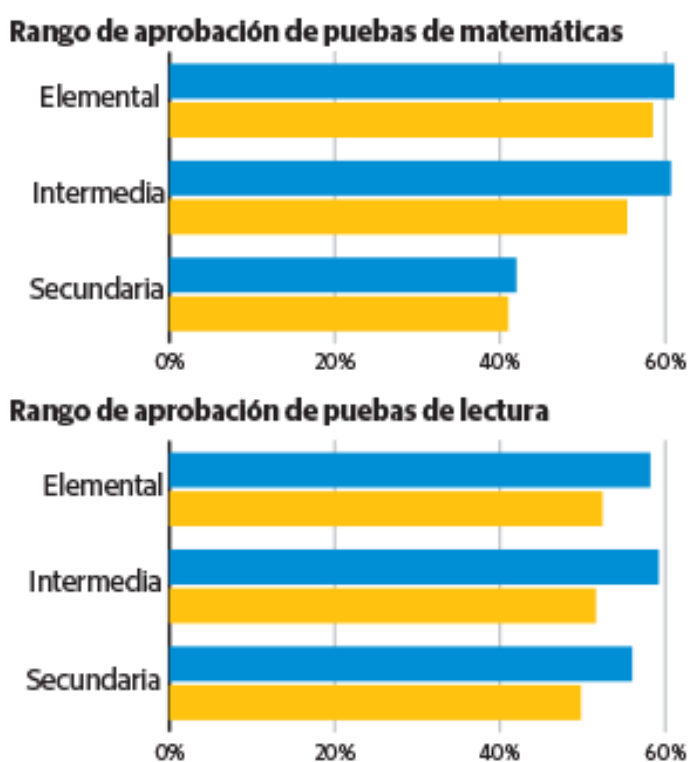


Figura 1 Nivel de aprobación de pruebas de USA en escuelas *charter*

Estas escuelas especiales experimentarían con diferentes pedagogías y configuraciones y desarrollarían modelos para una mayor participación de los padres y operaciones escolares efectivas (Price & Jankens, 2015).



También proporcionarían una "opción" para los padres que deseaban escapar de las escuelas tradicionales del vecindario que constantemente no lograban un progreso satisfactorio en el logro estudiantil (Price & Jankens, 2015). El Departamento de Educación de los EE. UU. (2014) definió una escuela autónoma pública como una escuela financiada con fondos públicos que generalmente se rige por un grupo u organización en virtud de un contrato (charter) con la entidad autorizadora (NCES, 2014). La agencia de alquiler exime a la escuela de ciertas reglas y regulaciones; a cambio, la escuela debe cumplir con ciertos estándares de responsabilidad. En 1991, Minnesota promulgó una ley para crear la primera escuela autónoma. Para el año escolar 2011-2012, la legislación de las escuelas autónomas se había aprobado en 42 estados y en el Distrito de Columbia (NCES, 2014).

#### **Financiamiento y servicios de escuelas chárter**

Si bien generalmente existen diferencias filosóficas, organizativas y de gestión entre las escuelas chárter y las escuelas públicas tradicionales, muchos de los requisitos legales, de gobierno y de instrucción son los mismos (Price y Jankens, 2015). Los ingresos por alumno de escuelas chárter difieren ampliamente debido a las variaciones en la forma en que las escuelas chárter son financiadas por los estados. En un estudio reciente de escuelas autónomas en 21 estados y el Distrito de Columbia, se encontró que las escuelas autónomas promedian \$ 2,980 (21%) menos en los ingresos operativos por alumno que las escuelas públicas tradicionales (Miron y Urschel, 2010). Sin embargo, las finanzas de las escuelas charter son difíciles de medir, ya que muchas escuelas charter reciben fondos públicos y privados, así como asistencia y recursos en especie.

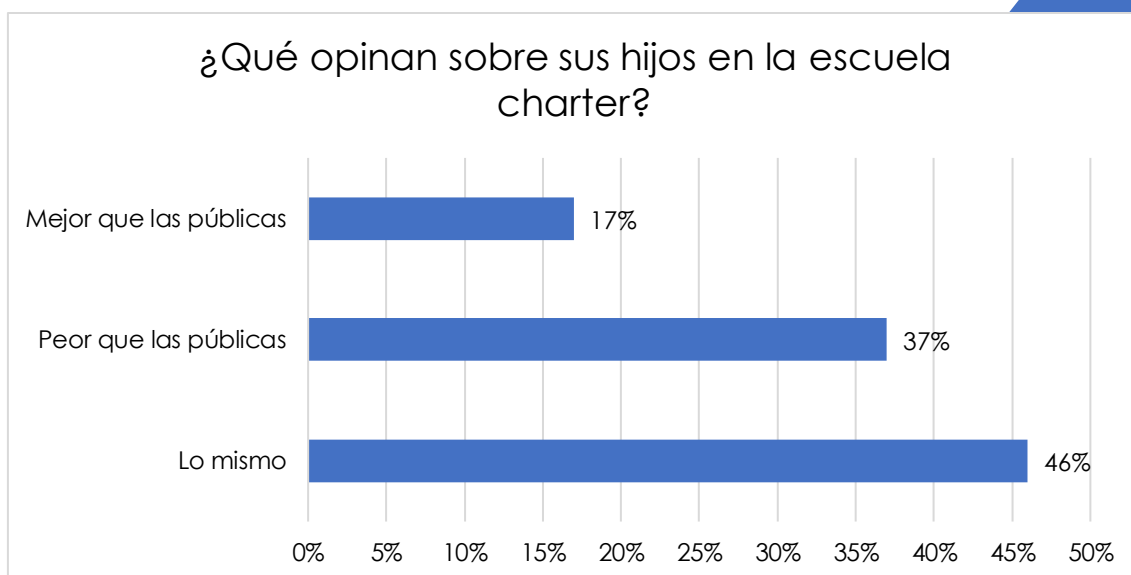


Figura 2 Opinión sobre la educación Charter

Bifulco y Reback (2011) concluyeron que las escuelas charter pueden tener impactos fiscales negativos en los distritos locales porque: (1) operar dos sistemas de escuelas públicas bajo un gobierno separado puede crear costos adicionales, y (2) las políticas de financiamiento estatales de las escuelas charter pueden distribuir recursos para o lejos de los distritos (Bifulco & Reback, 2011).

### **Motivación y establecimiento de escuelas autónomas**

La motivación para la legislación de escuelas autónomas en Michigan siguió a una conversación nacional en la década de 1990 en torno a brindar a los padres la posibilidad de elegir un nuevo enfoque de la educación en las escuelas de sus hijos. Los miembros de la sociedad de los Estados Unidos se estaban volviendo insatisfechos con la falta de control sobre las decisiones importantes de la vida. Desde modelos de automóviles, hasta restaurantes y cafeterías, la elección ya no era solo "agradable de tener", sino que se convirtió en un derecho.

Los padres se estaban involucrando más en la educación de sus hijos, y el marco predeterminado de las escuelas operadas por el gobierno ya no era adecuado. Los padres, educadores y legisladores comenzaron a buscar no solo una selección de opciones existentes, sino también mejores opciones. La cuestión de a qué escuelas podrían asistir

los estudiantes de Michigan se convirtió cada vez más en un tema políticamente cargado. Antes de la ley de elección escolar de 1994, los distritos escolares estaban determinados únicamente por los límites geográficos, y los estudiantes se asignaban a las escuelas según el lugar donde vivían. Los tomadores de decisiones de Michigan no estaban satisfechos con los resultados educativos del sistema de escuelas públicas y querían mejores opciones. Un representante de un representante proporcionó una perspectiva de esta motivación inicial.

Creo que la motivación inicial fue la mejora de los resultados de los estudiantes en base a la idea de que las personas cambian su comportamiento en función de la competencia del mercado, y la competencia por los estudiantes animaría a las escuelas a establecer prácticas operativas más adaptativas y satisfacer las necesidades de los estudiantes. Los formuladores de políticas estaban buscando resultados a largo plazo. Establecer un sistema para competir con la estructura actual de las escuelas públicas sería "una interrupción saludable del sistema escolar público tradicional".

Según el departamento de educación de Michigan el cambio a las escuelas autónomas no fue solo un alejamiento del sistema escolar tradicional, sino una estrategia para cambiar el sistema general: creo que el ímpetu inicial fue más una opción y enviar un mensaje. Un mensaje muy completo a la comunidad de las escuelas públicas tradicionales de que no debe ser demasiado complaciente. El viejo adagio comercial de que, "si no cuida a su cliente, alguien más lo hará".

### **El sistema de educación español**

La Constitución española estableció los derechos educativos básicos garantizados a los ciudadanos españoles. Cuatro garantías son particularmente relevantes para la elección de la escuela: (1) el derecho de los estudiantes a una educación gratuita; (2) el derecho de los padres a "asegurarse de que sus hijos reciban instrucción religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones"; (3) el derecho de las

personas físicas y jurídicas a establecer centros educativos; y (4) el derecho de los maestros, padres y alumnos (cuando corresponda) a compartir el control y la gestión de los centros (Constitución española, 1978). Izquierdo y González (2015) mencionan que el sistema educativo español, organizado por la Ley para mejorar la calidad de la educación, se divide en cuatro niveles: Pre primaria (edades 3-5), Primaria (edades 6-11), Secundaria (edades 12-17) y Terciaria (edades 18-22) (UNESCO, 2012). Los niños deben asistir a la escuela desde los seis años hasta los 16 años. Matriculación nacional neta (definida como el número de estudiantes en el grupo de edad teórico para un nivel dado de educación que realmente están matriculados en ese nivel, como porcentaje de la población total de ese grupo de edad) hasta el final de la educación secundaria supera el 95% (UNESCO, 2012).

Después de completar la educación secundaria obligatoria, un estudiante puede optar por continuar con la formación profesional o estudios de bachillerato. El bachillerato dura dos años, normalmente entre los 16 y los 18 años, y confiere la credencial de bachillerato (bachiller) (AngloInfo, 2015). La correlación entre los niveles de grado educativo de España y Estados Unidos se presenta en la siguiente Tabla.

Tabla 8

Niveles del sistema escolar en España y Estados Unidos por rango de edad

Rango de edad	España	Estados Unidos
0-3	Educación infantil primer ciclo	Guardería
3-6	Educación infantil Segundo ciclo	Educación preescolar
6-12	Educación primaria	Educación primaria
12-16	ESO	Educación Secundaria Obligatoria
16-18	Bachillerato	Educación Secundaria Postobligatoria

Fuente: Adaptado de AngloInfo: The Global Ex Pat Network: Schooling and Education in Spain (2015).

El sistema de escuelas públicas españolas está compuesto principalmente por tres tipos de escuelas: (1) escuelas públicas, (2) escuelas privadas pero financiadas por el estado (concertados) y (3) escuelas privadas. La educación en las escuelas públicas es gratuita, aunque por lo general hay costos adicionales para libros y materiales. A partir de las escuelas primarias, las familias cuyos ingresos están por debajo o no muy por encima del salario mínimo (establecido por la ley en España) pueden obtener vales (bonos) para pagar libros (AngloInfo, 2015).

Los concertados tienen tarifas más bajas que otras escuelas privadas, la alternativa educativa más cara. En 2008-2009, las escuelas públicas educaron al 67,4% de los alumnos españoles, 26,0% a los concertados y las escuelas privadas al 6,6% (Gobierno de España - Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2015).

La Constitución española de 1978 reconoció la educación como un derecho fundamental que el gobierno debe garantizar. El artículo 27.2 protege los derechos de los padres a elegir la educación moral y religiosa de sus hijos. La Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa, El LOMCE, por un lado, otorga a los padres el derecho a elegir las escuelas de sus hijos, y por otro lado requiere que los concertados satisfagan las necesidades de la escolarización, incluidas las necesidades de las poblaciones desfavorecidas, y que ofrezcan innovación pedagógica. La Constitución española exige que tanto las escuelas públicas como los concertados cumplan con el artículo 27.2. Debe haber una escuela pública en cada aldea, pero los concertados tienden a ubicarse en ciudades donde la demanda de educación es mayor.

En la Comunidad Valenciana durante el año académico 2013-2014, el 71% de los lugares disponibles para estudiantes en las escuelas públicas estaban ocupados, en comparación con el 87,5% de los concertados. En los casos en que la demanda por una opción educativa

específica excede la oferta, las escuelas deben considerar ciertos criterios: nivel de ingresos, proximidad al hogar o empleo de los padres y hermanos en la misma escuela. Estas regulaciones se aplican tanto a las escuelas públicas como a los concertados (Jacott & Rico, 2006).

Las escuelas también deben considerar la asistencia previa de los niños a las clases de preescolar en la misma escuela; Si bien solo el 10% del peso total de los criterios, este elemento afecta a los concertados en particular. Las escuelas asignan prioridad de admisión en función de los valores totales asignados. La demanda de escuelas preprimarias es especialmente alta debido a la escasez de programas disponibles; en el nivel medio-primario, la oferta educativa es igual o superior a la demanda. (Jacott y Rico, 2006).

La financiación gubernamental de la educación en España difiere según el tipo de escuela. Las escuelas públicas (el 63% del total de escuelas en España a partir de 2006) están financiadas por las comunidades autónomas. Los concertados (30% del total) generalmente son propiedad de la Iglesia Católica, individuos o asociaciones, y sus ofertas educativas principales son financiadas por las comunidades autónomas. Las escuelas privadas están conectadas a instituciones privadas de nivel superior, como las universidades o la Iglesia católica española (Jacott y Rico, 2006). Esta es una opción muy costosa para las familias, como lo demuestra el hecho de que solo un bajo porcentaje de las familias puede darse el lujo de inscribir a sus hijos.

Para comparar y contrastar los concertados españoles con los anuncios de servicio público de Michigan, se empleó el enfoque de estudio de caso. El sello distintivo de la investigación de estudios de caso es el estudio intenso de un caso dentro de su contexto (Yin, 2009). Los investigadores utilizan con frecuencia estudios de casos para la exploración y descripción de procesos poco estudiados como este. Este análisis se centró en escuelas de elección en dos ubicaciones: la Comunidad Autónoma de Valencia y Michigan. Las técnicas de recolección de datos incluyeron la revisión de las leyes relevantes y otros

materiales disponibles públicamente relacionados con los sistemas escolares de España y Michigan. Se pretende que los investigadores educativos y los responsables de la formulación de políticas conozcan aspectos fundamentales de los dos sistemas.

La Comunidad Autónoma de Valencia, que consta de Valencia, Alicante y Castellón, se encuentra en la costa este de España en el Mar Mediterráneo. Es una de las 17 regiones autónomas de España, que abarca aproximadamente el 4,6% de la masa terrestre de España y tiene aproximadamente 4,5 millones de habitantes, o el 10,5% de la población de España. Durante el año académico 2014-2015, había 1696 escuelas públicas, 427 concertados y 640 escuelas privadas (en su mayoría, guarderías infantiles) que educaban a 638,000 estudiantes de 3 a 16 años de edad y otros 150,000 de 16 a 18 años de edad. Los idiomas de instrucción en las escuelas varían, pero las clases se imparten normalmente en una combinación de castellano y valenciano en esta región (Valencia Trader, 2014); El valenciano es la lengua catalana que se habla en la zona sur de su dominio lingüístico.

### **Motivación y establecimiento de concertados**

La motivación inicial del gobierno español para los concertados fue su deseo de educar a su población total de estudiantes. Cuando se aprobó el LODE en 1985, la demanda de educación pública era mayor que la que el sistema escolar público existente podía satisfacer porque muchos de los niños de España asistían a escuelas privadas en ese momento. El gobierno aprovechó el extenso sistema de escuelas privadas del país al establecer una red de centros subsidiados, proporcionando subsidios a las escuelas anteriormente privadas aprobadas para unirse a la red. Hoy en día, el sistema cumple con el doble objetivo de satisfacer la demanda de educación pública y brindar a los padres la posibilidad de elegir la educación de sus hijos.

Cualquier persona natural o jurídica es elegible para comenzar una escuela en España; Sin embargo, la escuela no está garantizada para

convertirse en un concertado. Los propietarios de la escuela deben postularse al departamento de educación de la comunidad autónoma para formar parte del sistema de concertado una vez que la escuela haya sido establecida formalmente como una escuela privada y esté operativa. La escuela debe estar abierta durante al menos cinco años académicos completos antes de solicitar fondos públicos. Sin embargo, puede solicitar una incorporación progresiva al sistema de acuerdo; dicha aplicación cubre solo los grupos para niños de tres años, y luego progresa desde allí. Normalmente, la financiación pública no está disponible para ayudar con el proceso de formación de la escuela; Los procesos para establecer una escuela y convertirse en un concertado son independientes.

Al decidir si otorgar la solicitud de una escuela para convertirse en un concertado, el departamento de educación considera si la escuela se ha establecido en un área de necesidad. El gobierno debería brindar más apoyo para el establecimiento de nuevas escuelas privadas que deseen unirse al sistema, señalando que "a veces nos parecemos al hermano pobre" en el sistema integrado (portavoz de la Asociación 1, comunicación personal, 8 de abril, 2015).

### **Fondos concertados**

Las autoridades educativas de las comunidades autónomas brindan apoyo financiero a todos los concertados. La cantidad depende del nivel educativo de la escuela en particular. Todos los costos de una educación primaria y secundaria básica (edades 3-16) están cubiertos, y los concertados deben proporcionar esta educación a los padres de forma gratuita. El gobierno regional también brinda apoyo para la educación no obligatoria (es decir, los dos últimos años antes de la universidad): bachillerato y escuela vocacional. Los padres cubren el resto de los costos de la educación no obligatoria para sus hijos.

En los concertados, el gobierno regional asume el costo de los salarios de los docentes, incluidas las contribuciones sociales, y



proporciona dinero para los costos de las escuelas, tales como los salarios del personal administrativo y de servicios. Las autoridades pagan los salarios de los maestros directamente a los maestros en nombre de los dueños de las escuelas. Los salarios son los mismos que para los maestros que trabajan en escuelas públicas. Se les puede pedir a los padres de los estudiantes que asisten a concertados que paguen por cosas tales como "comidas escolares, para el autobús, para las actividades extracurriculares, para los deportes y para el aprendizaje de idiomas" (Representante de la Asociación # 2, comunicación personal, 8 de abril, 2015).

Las escuelas también pueden cofinanciar actividades complementarias buscando donaciones de los padres. Un entrevistado explicó que la mayoría de los concertados piden donaciones voluntarias de entre 15 y 50 euros cada mes a los padres, que la mayoría de los padres pagan. Existe cierta ambigüedad acerca de los requisitos financieros para los padres cuyos hijos asisten a conciertos. Algunos padres han presentado quejas de que algunas actividades complementarias en los concertados no eran realmente voluntarias u opcionales, como afirmaban las escuelas.

La ley garantiza que la educación básica será gratuita, ya sea pública o concertada. Cuando una familia se niega a pagar las actividades complementarias, sus hijos aún pueden estudiar en la escuela de concertados, pero no es un camino fácil para caminar. Los niños son muy sensibles a los prejuicios sociales, y estar solo mientras el resto almuerza o aprende inglés es una fuente de incomodidad. Muchas familias en esta situación abandonan la escuela tarde o temprano. Estas preocupaciones se confirman en los gastos reales de los padres para los estudiantes que asisten a escuelas de español.

Según un comunicado de prensa del Instituto Nacional de Estadística (2015), el gasto promedio por año de los estudiantes españoles en las escuelas para el año escolar 2011-2012 fue el siguiente: Almuerzo (542 € en público y 869 € en concertados); transporte (94 € en público y

515 € en concertados); cuidado de niños después del horario escolar (286 € en público y 366 € en concertados); Actividades complementarias (79 € en público y 92 € en concertados).

Aunque algunos concertados educan a los estudiantes a un costo hasta un 50% menos que las escuelas públicas, según un estudio reciente de Izquierdo y González (2015), cada unidad o grupo en una escuela promedio (18 grupos, dos por nivel, nueve niveles de edades 3-11) cuesta 72.970 € en una escuela pública y 63.805 € en un concertado: una diferencia de sólo 9.165 €. El mismo artículo explica que, si se tienen en cuenta las contribuciones de las familias a los concertados (509 € por niño en preescolar y 298 € en la primaria, como promedio), el costo para el grupo de concertados es mayor que para el público. Pero el hecho es que la comunidad autónoma ahorra 9.165 € para cada grupo en el sistema de concertados. De hecho, este es un ejemplo de copago donde los ciudadanos privados están subsidiando a la comunidad autónoma y no al revés.

### **Regulación y responsabilidad**

Los concertados siguen la mayoría de las mismas reglas que las escuelas públicas en España. A cambio, deben proporcionar una educación gratuita, reportar información financiera, respetar las reglas de participación de la comunidad en la educación y ofrecer servicios complementarios gratuitos y no discriminatorios, tales como asesoramiento, almuerzo, transporte y seguro escolar. (Villarroya, 2003).

Las autoridades públicas establecen el programa de educación general y toman decisiones sobre el tamaño del sistema, el número de unidades, la supresión o la creación de unidades y los aumentos en el número de plazas en las escuelas para todas las escuelas bajo el sistema de acuerdos. Los concertados también deben seguir el calendario, las tareas, el plan de estudios y las políticas lingüísticas del gobierno. La responsabilidad de los concertados es exclusivamente financiera y

curricular: es decir, el uso de fondos públicos debe estar justificado y el currículo nacional debe seguirse.

Los principios constitucionales fundamentales de la participación de maestros y padres también deben ser respetados por los concertados en su toma de decisiones. A pesar de tener autoridad para tomar decisiones, el propietario de la escuela debe permitir la participación de maestros y padres en decisiones importantes, como por ejemplo, cómo se adapta el currículo general al contexto de la escuela, cómo se organizan las actividades complementarias y extracurriculares y cómo se manejan los problemas operativos de la escuela. manejado.

A diferencia de las escuelas públicas, los concertados pueden tener una declaración escolar que debe ser respetada por todas las familias que inscriben a sus hijos en esa escuela. La declaración es usualmente de naturaleza religiosa, generalmente afirmando la adhesión a los valores y creencias católicas. Otra diferencia entre las escuelas públicas y los concertados es que los consejos escolares de los concertados pueden establecer sus propios criterios de selección para sus maestros. Con base en esos criterios, el propietario y el director de la escuela eligen personal para trabajar en la escuela. Los profesores deben estar certificados según las normas de formación docente de España. En contraste, el proceso de contratación de escuelas públicas coloca a todos los maestros calificados en un grupo regional de maestros, y los trabajos se otorgan según los resultados de los exámenes.

Las escuelas públicas no pueden seleccionar a los miembros de su personal; más bien, los maestros son asignados por el gobierno. Un encuestado explicó que las posiciones docentes en concertados se consideran buenas opciones, pero no son tan deseables como las posiciones docentes en las escuelas públicas. Los puestos docentes en ambos tipos de escuelas tienden a ser permanentes, aunque los consejos escolares concertados pueden despedir a un maestro. En consecuencia, hay muy poca rotación de docentes en España.

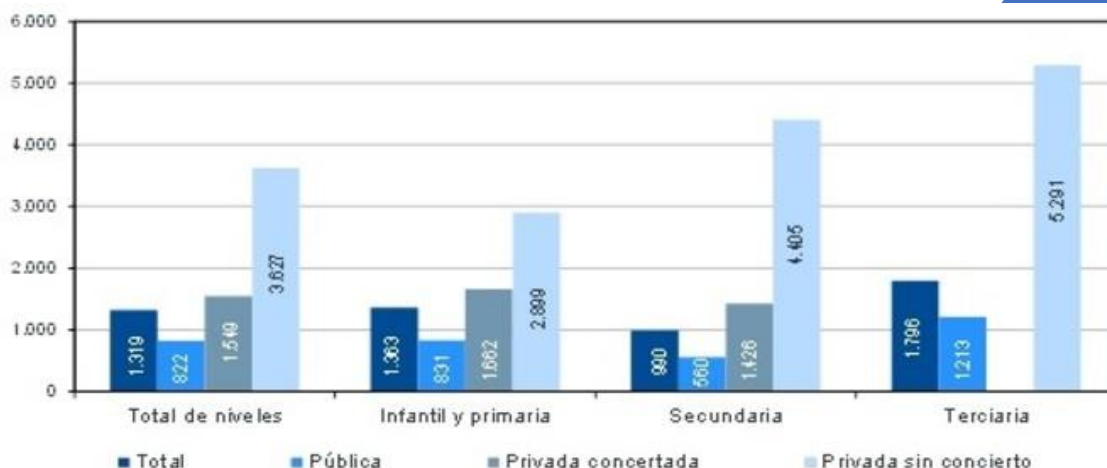


Figura 3 División promedio de estudios por tipo de centro en España  
<http://www.expansion.com/sociedad/2016/03/08/56debeab268e3e1b228b4597.html>

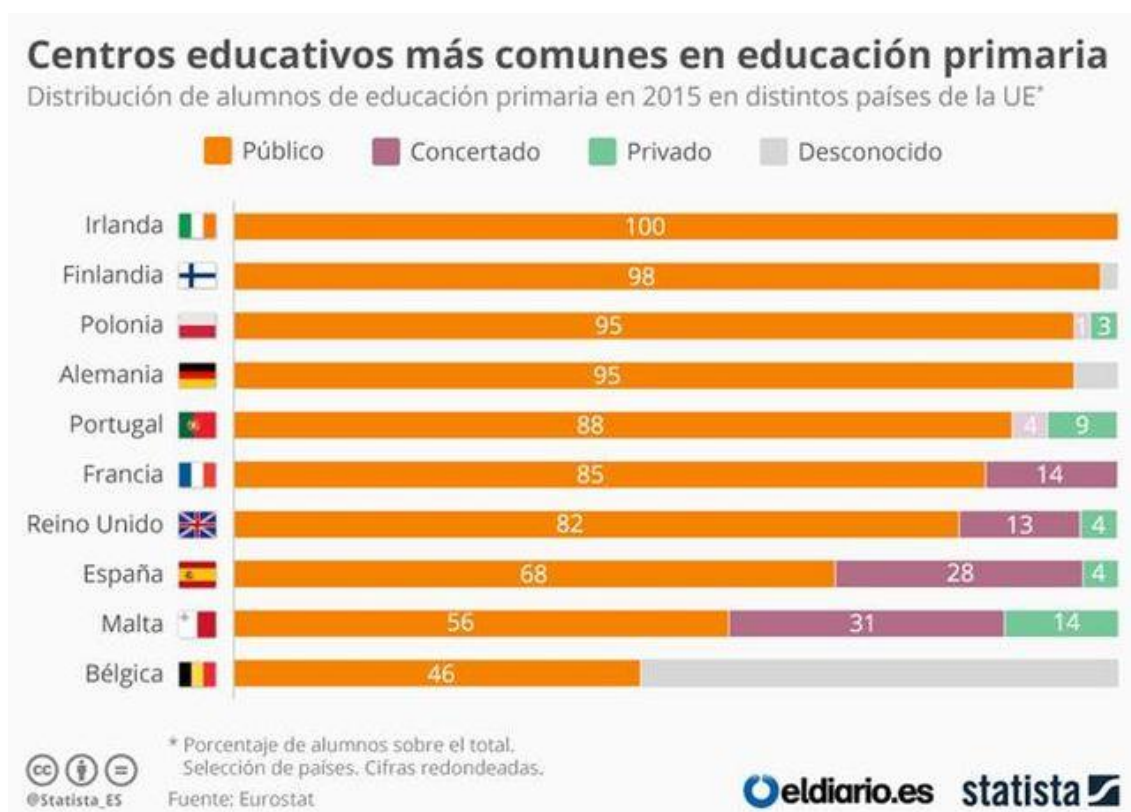
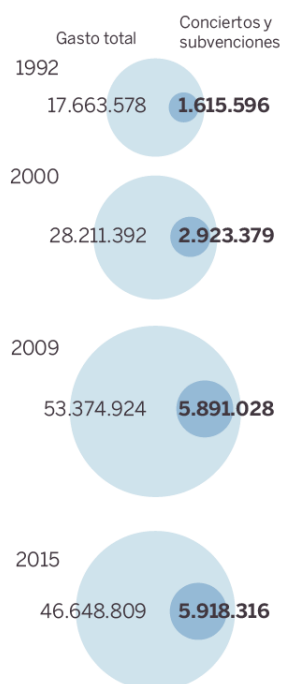


Figura 4 Comparación de centros de estudios Europa

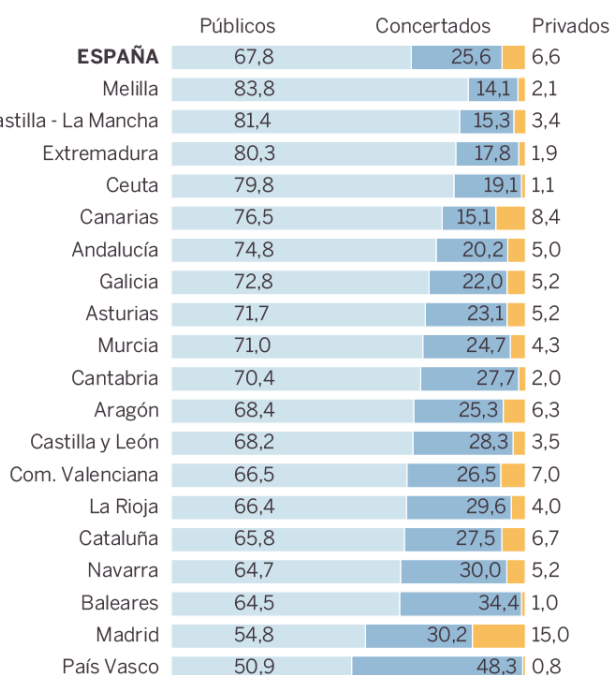
### GASTO QUE DESTINAN LAS ADMINISTRACIONES A LA EDUCACIÓN

En euros



### POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

% de alumnos por titularidad del centro. Curso 2015 - 2016



Fuente: Datos y cifras del curso escolar 2017/2018 (Ministerio de Educación). EL PAÍS

Figura 5 Comparación de centros concertados en España

### Conclusión

Este artículo examina los sistemas educativos españoles y estadounidenses a través de la lente teórica del concepto de elección de escuela, que consta de tres palancas de políticas: elección, desregulación y responsabilidad (Gawlik, 2007). En los Estados Unidos, una narrativa común sobre las escuelas autónomas es que reciben más autonomía a cambio de una mayor responsabilidad en relación con los resultados educativos. Este acuerdo difiere del de las escuelas públicas tradicionales, donde el financiamiento es automático (generalmente se basa en la asistencia de los alumnos o en los ingresos del impuesto a la propiedad local); los resultados educativos no suelen afectar la financiación de las escuelas o la existencia continua.

En contraste, las escuelas autónomas deben estar autorizadas por una entidad educativa o gubernamental, y cada una de ellas debe renovarse periódicamente. Las escuelas autónomas se consideran exitosas si los padres las eligen una opción educativa para sus hijos. El

sistema de acuerdos de conciertos españoles (conciertos educativos) funciona de una manera similar. Ofrece a los padres la posibilidad de elegir escuelas privadas apoyadas por el estado para sus hijos. A cambio del apoyo estatal, los concertados deben cumplir con los requisitos financieros y curriculares clave, pero no están sujetos a todas las regulaciones que rigen las escuelas públicas. Los concertados también se consideran exitosos si los padres las eligen.

En cuanto al establecimiento de programas, el programa de España está patrocinado federalmente y financiado regionalmente, mientras que el programa de los Estados Unidos está patrocinado y financiado por el estado. Si bien esta diferencia es importante, la motivación inicial detrás de cada sistema fue sorprendentemente diferente. En España, la financiación pública federal de la educación privada fue un intento de aumentar el acceso a las escuelas privadas de alta calidad de las distintas regiones al reducir los costos de inscripción para las familias, especialmente las familias de los estratos económicos medio y bajo. Al hacerlo, la ley buscó integrar estas escuelas de alta calidad en el sistema nacional de escuelas públicas con aportes limitados de las regiones. En los EE. UU., Las escuelas autónomas fueron principalmente iniciativas regionales y, en Michigan, específicamente, los PSA tenían como objetivo abordar la educación pública inadecuada, real o percibida, al ofrecer a los padres opciones de libre mercado. El objetivo de elección fue impulsar la innovación y la mejora de la calidad de la educación en todo el sistema.

En última instancia, la comparación entre concertados y escuelas autónomas puede proporcionar a los formuladores de políticas en ambos países una perspectiva de formas alternativas de pensar en el apoyo gubernamental a las escuelas públicas no tradicionales a partir de sistemas que han funcionado bien durante los últimos 25 a 30 años. Cada uno proporciona un conjunto de características únicas, pero relacionadas, que ofrecen una opción educativa para las familias. El modelo valenciano ha demostrado ser especialmente efectivo para

hacer esto con un alto nivel de calidad educativa. Aunque las escuelas charter en los Estados Unidos tienen muchos proponentes, sus resultados de calidad han sido más variados. El examen de comparación queda como sigue:

Tabla 9

Comparación de los marcos de elección de escuela de Michigan, EE. UU. Y Valencia, España

UBICACIÓN	ELECCIÓN	DESREGULACIÓN	RESPONSABILIDAD
Escuelas Chárter de los EE. UU. En Michigan, EE. UU.	Los PSA ofrecen a los padres una alternativa a las escuelas públicas tradicionales inscritas Compite para niños.	Se supone que estas escuelas son más innovadoras en sus ofertas educativas porque se les ha dado más autonomía y flexibilidad que las escuelas públicas tradicionales.	Son más responsables ante las leyes que se aplican a ellos y por el progreso académico de sus estudiantes porque tienen un nivel adicional de responsabilidad de parte de los autorizadores.
Valencia, España Concertados	Los concertados ofrecen a los padres una alternativa a las escuelas públicas y las redes de escuelas privadas al crear escuelas privadas con apoyo estatal y	Aunque están mucho más regulados que las escuelas privadas, los concertados tienen flexibilidad con respecto a algunas regulaciones de las escuelas públicas, como la contratación de	Este aspecto del marco de elección no encaja con nuestra exploración del sistema de concertado español. Estas escuelas tienen más responsabilidad que las escuelas privadas pero el

	se presentaron en un momento en la historia del país donde el sistema de escuelas públicas carecía de la capacidad de educar a todos los niños.	maestros, por lo que tienen la capacidad de crear entornos educativos innovadores.	mismo nivel de responsabilidad que las escuelas públicas.
--	---	--	---

Fuente: Educación global



## Bibliografía del capítulo

- AngloInfo: la red global de patentes: escolarización y educación en España (2015). Obtenido de <http://spain.angloinfo.com/family/schoolingeducation/>
- Burns, C. (2013, 31 de julio). SISD disuelve oficialmente las escuelas de Buena Vista. ABC12-WJRT-TV. Obtenido de <http://www.abc12.com/story/22966432/sisdoofficially-dissolves-buena-vista-schools>
- Centro Mackinac de Políticas Públicas. (2006). La toma de posesión de las escuelas de Detroit muestra pocos resultados previstos. Obtenido de <http://www.mackinac.org/7556>
- Departamento de Educación de EE. UU., Centro Nacional de Estadísticas de Educación. (2014). La condición de la educación 2014 (NCES 2014-083), inscripción en la escuela autónoma. <https://charterschoolcenter.ed.gov/category/states/michigan>
- El comerciante de valencia. (2014). Información sobre el sistema escolar español. El comerciante de valencia. Obtenido de <http://www.valenciatrader.com/valencia/valenciaschools/spanishschoolsystem>
- Fernández Llera, R., y Muñiz Pérez, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en español: Un círculo vicioso [Escuelas privadas financiadas por el estado y opción escolar en España: Un círculo vicioso]. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 97-118.
- Gawlik, M. A. (2007). Más allá de la puerta de la escuela charter: autonomía percibida por el maestro, *Educación y Sociedad Urbana*, 39, 524-553.
- Instituto Nacional de Estadística. (2012, 28 de diciembre). Encuesta sobre el Gasto de los Hogares en Educación [Encuesta sobre el gasto de los hogares en educación]. Obtenido de <http://www.ine.es/prensa/np763.pdf>
- Izquierdo, J., & Gonzalez, R. (2015). Cumplimiento de los principios de la economía, la eficiencia y la eficiencia en la gestión de los fondos

- públicos para la enseñanza primaria en la Comunitat Valenciana. *Auditoría Pública*, 65, 31 - 40.
- Loeb, S., y Cullen, J.B. (2004). Reforma de las finanzas escolares en Michigan: evaluación de la propuesta A. En J. Yinger y W. Duncombe (Eds.), *Ayudando a los niños dejados atrás: Ayuda estatal y la búsqueda de la equidad educativa* (pp. 215-250). Cambridge, MA: MIT Press.
- Michigan Radio Newsroom. (2013, 3 de julio). Los distritos escolares en conflicto pueden ser disueltos bajo la nueva ley [transmisión de radio]. Obtenido de <http://michiganradio.org/post/struggling-school-districts-can-be-dissolved-under-new-law>
- Salisbury, D. F. Elección de escuela: Aprendiendo de otros países [Comentario]. (2005). Instituto CATO, <http://www.cato.org/publications/commentary/school-choice-learning-other-countries>.
- Smith, B. (2013, 26 de julio). Las escuelas de tinta primero se disuelven; estudiantes divididos en 4 distritos. MLive. Obtenido de [http://www.mlive.com/education/index.ssf/2013/07/inkster\\_first\\_schools\\_to\\_be\\_di.html](http://www.mlive.com/education/index.ssf/2013/07/inkster_first_schools_to_be_di.html)
- Sugar, M., & Sugar, J. (2013, mayo). Cronología y hechos históricos sobre emergencias financieras municipales en Michigan. Sugar Law Center. Obtenido de <http://sugarlaw.org/wpcontent/uploads/2013/05/Emergency-ManagerTimeline-Background-Facts.pdf>
- Villarroya, A. (2003). Una mirada a la elección escolar en España. *Revista Mediterránea de Estudios Educativos*, 7 (2), 21-36.

## NOBLECILLA OLAYA ANA JACQUELINE

### **Análisis comparativo entre los sistemas de educación superior del Ecuador y Bolivia.**

El estudio comparado de Macías y Vásquez (2017) empieza por una narración de la situación actual, las complejidades de la región latinoamericana contemporánea, llenas de matices e imbuidos de una variedad de transformaciones dinámicas, se evidencia la contención de dos posiciones radicalmente opuestas: una genuina, emancipadora, estrechamente vinculada a los intereses nacionales (hablando de Ecuador) y que responde a las más altas genuinos de sus comunidades y culturas. El otro es estático, conservador, tradicional y comprometido con la hegemonía económica y política, pretendientes de homogeneización y aplanamiento de identidades, culturas y comunidades.

En este contexto, urge a la educación superior, a sus científicos e instituciones que forman parte de ella, a comprender la esencia de las realidades y analizar el papel que deben desempeñar, tanto en el debate como en lo sociopolítico, lo ideológico, prácticas culturales y económicas de la región. Por lo tanto, es esencial comprender la esencia de los sistemas educativos con base en el respeto por la diversidad, asumiendo posiciones de integración que apoyen un verdadero desarrollo continental, siempre bajo el precepto de que para América Latina no existe un dilema posible entre integración y neutralidad, la realidad.

Macías y Vásquez (2017) menciona que está claro que o bien nos integramos o nos desintegramos. Este incidente nos obliga a comprender nuestras realidades, a reconocer nuestras similitudes y diferencias, y la educación superior no debe o no puede escapar de esa reflexión. Sobre esta base y como una modesta contribución al conocimiento de nuestras realidades plurales, este documento asume, como objetivo principal, la proyección de un estudio comparativo entre los sistemas de educación

superior, Ecuador y Bolivia, como un requisito previo para consolidar una línea de Investigación que fortalece el desarrollo de estudios comparativos entre diferentes contextos universitarios de la región (p. 71).

En el proceso de análisis de este estudio se detalla la finalidad, naturaleza, sentido, objeto, perspectiva, enfoque metodológico, uso de estadísticas, tratamiento de la diferencia y tratamiento de lo local y global.

**Finalidad:** La universidad latinoamericana se caracteriza por estar inmersa en contextos políticos, económicos y sociales que no son producto de iniciativas de comunidades científicas sólidas con fuertes tradiciones académicas establecidas (Marquez, 1972). Se considera que el propósito de este estudio es alertar a la comunidad científica el avance que tuvo el Ecuador en los últimos años en la educación superior que sin embargo de haber obtenido mejoras, las consideraciones de Márquez tuvieron cabida en este país, pero eso se verá al final del documento, por ahora hay que establecer que el estudio aquí analizado tiene una finalidad o **propósito intervencionista**, la definida por Cowen (2017) en la que se deben comprender las realidades con el **ámbito internacional**, para conseguir **estructuras mundialistas respetando idiosincrasias** y a reconocer nuestras similitudes y diferencias, y la educación superior no debe o no puede escapar de esa reflexión. Por esta razón, tienen avances asimétricos y en ocasiones dramáticamente diferentes.

En esta situación, el continente es una expresión de tendencias globales que requiere acercarse más a su contenido y a la interconexión social; entre ellos, el aumento de la privatización de la educación en general y de la universidad en particular, la reducción de la financiación estatal a la red de instituciones públicas; el supuesto de que la educación es un servicio que exige rentabilidad y no un derecho que requiere legitimidad.

Sobre esta base y como una modesta contribución al conocimiento de nuestras realidades plurales, este documento asume, como objetivo principal, la proyección de un estudio

comparativo entre los sistemas de educación superior, Ecuador y Bolivia, como un requisito previo para consolidar una línea de Investigación que fortalece el desarrollo de estudios comparativos entre diferentes contextos universitarios de la región. Sin embargo, el fortalecimiento de las universidades públicas en detrimento de las privadas, a partir de fondos sustanciales del Estado en tiempos de auge económico, como en los casos de Bolivia y Ecuador, ha provocado la saturación de la matrícula en el sector de educación pública, como un acceso alternativo a Enseñanza superior, motivada por la gratuidad universitaria financiada (Macías & Vásquez, 2017).

Este fenómeno, independientemente de que de alguna manera aumente la confianza y estimule las inversiones estatales en las universidades públicas, también requiere una mirada de racionalidad a este problema y, a través de él, visualiza los desafíos que impone la inscripción en el sistema.

En este caso, se considera que se está de acuerdo con Raivola (1990) que menciona que la comparación no se utiliza con el propósito exclusivo de construir una teoría explicativa. A menudo es empleada en la creación de un marco de referencia en el que puedan relacionarse observaciones diferentes.

**Naturaleza:** Las principales figuras de la educación comparada nunca se han limitado a los estudios **descriptivos**, simplemente señalan las similitudes y diferencias entre los sistemas o prácticas educativas, pero siempre se han movido hacia la explicación o la interpretación y la identificación de patrones o tendencias recurrentes que podrían expresarse como principios subyacentes mediante los cuales los sistemas educativos podrían entenderse y analizar los problemas. Los autores de este estudio analizado tomaron una postura netamente **descriptiva** de la información brindada del progreso de la enseñanza superior, no hacen interpretaciones de lo encontrado, un ejemplo de ellos es:

En el caso de Bolivia describieron a los centros de educación superior como públicos y privados. En respuesta al modelo de coordinación con el gobierno central, existen dos tipos de universidades: a) Las autónomas b) No autónomas. Los primeros son aquellos que eligen libremente sus políticas académicas y la gestión de recursos. Los últimos, mientras tanto, están bajo inspección gubernamental, por mandato constitucional. Las Universidades Públicas Autónomas son 12 ("iguales en jerarquía", según la "Constitución de la Universidad Boliviana". De éstas, dos son de "régimen especial". Se diferencian de las anteriores porque no reciben financiamiento estatal y porque Pertenecen a corporaciones definidas, una al ejército y la otra a la iglesia católica). Otros reciben un subsidio anual "necesario y suficiente" y están en el Presupuesto General de la Nación. El Ejército y las universidades católicas, sin embargo, no pueden recibir fondos estatales, por disposición constitucional. Las demandas de democratización hechas por el cuerpo estudiantil llevaron a la adopción de un sistema de gobierno conjunto, en el que cada sector tiene una representación y un poder equivalente al 50%.

La educación comparativa, en particular, con su interés en temas internacionales relevantes para la educación y el contacto que genera entre las naciones y los individuos, es visto por muchos de sus contribuyentes como un punto de crecimiento para la armonía internacional. Las unidades que han sido comparadas pueden ser descritas fructíferamente mediante las variables comparativas, es decir los criterios de equivalencia para la clasificación de los fenómenos. Por lo tanto, el objetivo de una comparación descriptiva es elaborar conceptos según los cuales serán clasificados y ordenados los diferentes fenómenos.

Cuando nos referimos a la comparación como un problema metodológico es necesario que establezcamos una distinción entre el propósito descriptivo y el proposicional: Nuestro objetivo es distinguir fenómenos ideográficos interesantes o establecer generalizaciones

nomotéticas. Estas clases de equivalencia creadas con un propósito descriptivo hacen posible una comparación preliminar que es el primer paso en la construcción de una teoría (Raivola, 1990).

Si la definición se ampliara para incluir un énfasis general en el desarrollo o la dinámica del cambio, la educación comparativa podría limitarse a descripciones imposiblemente estáticas de los sistemas existentes. El tiempo dirá si los tres campos se desarrollarán por separado o se mantendrán en una relación de superposición y apoyo mutuo y, además, si sus contrapartes se desarrollarán entre Ecuador y Bolivia.

**Sentido:** Según Márquez (1972) que en su obra menciona que en un caso nos limitamos a comparar el estado o la situación de esta enseñanza a principios de siglo o en la actualidad (comparación estática), o estudiar la evolución histórica de esta enseñanza (comparación dinámica) y sus posibilidades futuras o evolución probable. (p. 15)

Esto demuestra lo que se debe considerar al poner el sentido del estudio, en especial para que se aclare la apreciación propia. Cabe indicar que el mismo autor ahonda diciendo que la comparación estática y la dinámica pueden ser tanto descriptivas como explicativas. Podemos limitarnos a describir la evolución histórica, o estar interesados en explicarla, en determinar los factores que históricamente han concurrido en Ecuador y Bolivia. Por lo tanto, se cree que el **estudio es estático** por ser un análisis de corte de tiempo actual sin historicidades y descriptivo según lo demuestra el siguiente fragmento.

Según el estudio de Macías y Vásquez (2017) el fortalecimiento de las universidades públicas en detrimento de las privadas, a partir de fondos sustanciales del Estado en tiempos de auge económico, como en los casos de Bolivia y Ecuador, ha provocado la saturación de la matrícula en el sector de educación pública, como un acceso alternativo a enseñanza superior, motivada por la gratuidad universitaria financiada. Tenga en cuenta que este fenómeno, independientemente de que de alguna manera

aumente la confianza y estimule las inversiones estatales en las universidades públicas, también requiere una mirada de racionalidad a este problema y, a través de él, visualiza los desafíos que impone la inscripción en el sistema. Se ha hecho necesario establecer ciertos parámetros de admisión para detener este ataque y servir como plataforma de análisis para el estudio comparativo de los casos de Ecuador (15´900,000 habitantes) y Bolivia (10´671.200 habitantes), que se encuentran en diferentes momentos con respecto a cambios en el sistema de educación superior y, por lo tanto, con diversos niveles de desarrollo en los parámetros que se describirán más adelante, teniendo en cuenta la similitud y el alcance de sus sistemas políticos.

Así mismo en el estudio la conclusión del autor confirma esta posición estática (desde la actualidad) pues menciona que después de llevar a cabo esta investigación, al comparar los sistemas de educación superior en Ecuador y Bolivia, se pueden establecer en términos de desempeño que, a pesar de sus similitudes culturales y geográficas, el proceso de implementación de CONAES en Bolivia es bastante lento. Por lo tanto, los intentos de tener una regulación adecuada por parte del estado no han sido posibles.

**Objeto, área y grupos:** En esta situación, el continente es una expresión de tendencias globales que requiere acercarse más a su contenido y a la interconexión social; entre ellos, el aumento de la privatización de la educación en general y de la universidad en particular, la reducción de la financiación estatal a la red de instituciones públicas; el supuesto de que la educación es un servicio que exige rentabilidad y no un derecho que requiere legitimidad. El estudio de Macías y Vásquez (2017) según la división del cubo de Bray, Adamson y Mason (1995) queda de la siguiente manera:

- **Ubicación geográfica:** Ecuador y Bolivia.
- **Grupos sin ubicación geográfica:** Educación superior.
- **Aspecto de la educación y la sociedad:** Sistema general,



regulaciones estructurales, caracterización de la universidad, aspectos prácticos, fuentes de financiamiento y tendencias de cambio o mejoras de la calidad.

Para lograr los cambios esperados en los sistemas de educación superior, aún queda mucho por hacer hacia una sociedad más inclusiva en las fronteras nacionales e internacionales. Se convierte en una necesidad para fortalecer las opciones educativas, mejorar los planes de estudio y el contenido. Se requiere trabajar en asuntos regulatorios, especialmente en la promoción de un hábito en el que los procesos de mejora constante se integren en los sistemas de educación superior (Macías & Vásquez, 2017).

**Perspectiva:** El estudio se centra más en el modelo neopositivista de Epstein (1988) porque no existe otra realidad más que los hechos y las relaciones que dan entre ellos. El conocimiento válido es el que se da desde la experiencia, son los hechos los que llevaron a las conclusiones de este estudio. Epstein (1988) menciona que los eruditos positivistas examinan las relaciones invariables que trascienden los límites de las sociedades particulares. El positivismo propone utilizar múltiples datos nacionales o sociales al formular leyes generalizadoras. Los neopositivistas tienden a conectar tales análisis nomológico-deductivos a la explicación funcional (p. 9).

Epstein (1988) cita a Anderson quien identifica tres tipos de correlaciones necesarias para el desarrollo del campo. Estos son (1) patrones de relaciones entre diferentes aspectos de los sistemas educativos que es lo que se observa en el desarrollo de la comparación de los sistemas educativos en el nivel superior entre Ecuador y Bolivia; (2) Una tipología de sistemas educativos. que comprime muchos patrones de datos en construcciones simplificadas, permitiendo así un mayor nivel de abstracción y con esto Macías y Vásquez (2017) delimitan su análisis en sistema general, regulaciones estructurales, caracterización de la universidad, aspectos prácticos, fuentes de financiamiento y tendencias de cambio o mejoras de la calidad. ; y (3) relaciones entre varias

características educativas y sociológicas asociadas, económicas u otras características no educativas como las políticas económicas de ambos gobiernos y su afectación a la educación superior.

**Enfoque metodológico:** El uso de la hermenéutica fue muy importante para realizar este estudio, los datos obtenidos de las leyes y regulaciones de ambos países fueron analizados en los patrones de sistema general, regulaciones estructurales, caracterización de la universidad, aspectos prácticos, fuentes de financiamiento y tendencias de cambio o mejoras de la calidad. El método empírico es netamente cualitativo y los pasos que se dieron, primero hay que analizarlos desde el enfoque de Ferrer (2002) quien menciona que Los términos Educación Comparada y Pedagogía Comparada se utilizan en muchas ocasiones para denominar un objeto y metodología de estudio equivalente. El problema no está tanto en la definición, como en delimitar estos dos factores diferenciadores, y para ello debemos proceder más empírica que teóricamente.

Al inicio se planteó un problema en el que se destaca que Bolivia podría representar un atraso en la educación superior a pesar de tener condiciones similares tanto en su entorno político como social, sin embargo, este país no posee las ventajas económicas del Ecuador, pero se hace énfasis en que el país de la mitad del mundo pasó por los 5 peores años de los últimos 40 años de democracia por el alto índice de corrupción y la caída de los precios del petróleo.

El objetivo normativo fue el de contrastarlos sistemas educativos en las variables antes destacadas y este fue realizado en forma cualitativa entre ambos países sin presentar una hipótesis definida ni subjetiva, el resultado de la investigación no es interpretativo y se basa en la descripción de lo encontrado en los documentos mencionados con anterioridad, por lo tanto, tampoco aparece una predicción.

**Uso de las estadísticas:** El estudio no se rigió por datos estadísticos para su comparación, en realidad se realizó un contraste de realidades

subjetivas basadas en la hermenéutica, los cuadros comparativos que se utilizaron fueron los siguientes:

Tabla 10 Estudio comparado de la educación superior en Ecuador y Bolivia

<b>ECUADOR</b>	<b>BOLIVIA</b>
<b>1.- Características generales:</b>	<b>1.- Características generales:</b>
a. Este sistema está conformado por niveles universitarios, tecnológicos y actuales.	a. Este sistema está conformado por escuelas técnicas, universidades e institutos tecnológicos.
b. Conformado por 55 IES (Instituciones de Educación Superior) y 238 Institutos Técnicos.	b. Conformado por 53 IES.
c. 55 universidades que incluyen 29 públicas, 8 cofinanciadas y 18 privadas.	c. 53 universidades: 12 son públicas y 41 son privadas.
d. 540.718 estudiantes son parte del sistema donde el 62% pertenece al sistema público, el 26,75% cofinanciado y el 11,25% pertenece al sistema privado.	d. 345,000 estudiantes son parte del sistema, donde el 78,35% pertenece al sistema público y el 21,65% pertenece al privado.
e. La estructura del término incluye entre 10 y 12 semestres.	e. La estructura del término incluye entre 10 y 12 semestres.
<b>2. Marcos regulatorios.</b>	<b>2. Marcos regulatorios.</b>
a. Todo el sistema, que incluye instituciones públicas y privadas, está regulado por la Ley Orgánica de Educación Superior de LOES.	a. El sistema público está regulado por el Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana, mientras que el privado está regulado por el Reglamento General de Universidades Privadas.
b. SENESCYT es el organismo principal que rige el sistema de educación superior. Su estructura incluye dos instituciones principales: CES, que está a cargo de las pautas reglamentarias y CEEACES, que está a cargo de la evaluación, acreditación y control de calidad. El nivel	b. El Viceministro de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (VESCyT) comparte una interacción limitada con el sistema de educación pública, y ninguno con el privado.

de interacción que comparten es realmente alto.

d. Existe un sistema estandarizado de registro y reconocimiento de títulos.

c. Carecen de un sistema para reconocer y registrar títulos.

---

**3. Caracterización de las universidades.**

---

**3. Caracterización de las universidades.**

a. Todas las universidades tienen autonomía.

a. Hay universidades autónomas y no autónomas

---

**4. Acceso a estudios superiores.**

---

**4. Acceso a estudios superiores.**

a. El sistema es altamente selectivo; los solicitantes requieren haber concluido estudios de preparatoria, aprobar exámenes de ingreso y tomar exámenes psicológicos, etc.

a. El acceso no es exigentemente selectivo, los solicitantes sólo tienen que haber concluido 10 ° grado. (primer año de bachillerato)

---

**5. Financiamiento**

---

**5. Financiamiento**

a. 1,8% del PIB (PIB: Producto Interno Bruto) es asignado a la educación superior .

a. El 1,25% del PIB se asigna a educación superior.

b. 6% asignado a la investigación.

b. 6% asignado a la investigación.

c. Presupuesto proviene de los impuestos.

c. Presupuesto proviene de los impuestos.

d. Las universidades públicas reciben el 95% de su presupuesto del gobierno, mientras que las universidades cofinanciadas reciben un 60%. Los privados trabajan en condiciones autofinanciadas .

d. Las universidades públicas reciben el 100% de su presupuesto del gobierno, mientras que las privadas trabajan en condiciones autofinanciadas.

e. Todas las universidades públicas reciben fondos del gobierno.

e. Todas las universidades públicas reciben fondos del gobierno.

f. El costo per cápita en la educación superior pública y privada es en promedio de \$ 2,700 por estudiante.

f. El costo per cápita en la educación superior pública y privada es en promedio de \$ 856 por estudiante.

---

**6. Sistema de evaluación.**

---

**6. Sistema de evaluación.**

a. Es obligatorio evaluar a todos los públicos y privados. Las universidades, después de eso, pasan por un proceso de acreditación .

a. Las universidades no son evaluadas mientras. Los procesos de acreditación son opcionales .

---

Fuente: (Macías & Vásquez, 2017)

**Tratamiento:** Ambos países pertenecen a un nivel de educación intermedio. En ambos sistemas, los procesos de inscripción son evidentemente masivos en las universidades públicas. Ambos países están lejos de satisfacer las demandas que son posibles a través de ofertas convenientes, ya que aún se centran en la promoción de contenidos en lugar de desarrollar capacidades y competencias de acuerdo con las necesidades sociales (Macías & Vásquez, 2017).

Se espera que los cambios implementados en el sistema de educación superior ecuatoriano se consoliden, ya que se consideran una referencia dirigida a promover una transformación positiva en otros países que aún no han logrado tomar medidas en la dirección correcta hacia la calidad de la educación superior. Esto no significa que el sistema universitario ecuatoriano sea una panacea porque todavía hay mucho por hacer hacia la excelencia, pero vale la pena decir que se han realizado cambios importantes hacia la mejora con resultados evidentes en términos de calidad, efecto y congruencia con respecto a el sistema.

**Tratamiento de lo local y lo global:** La educación superior se encuentra en medio de una reorganización, impulsada por el cambio de las tendencias demográficas junto con el aumento de los costos, los mercados laborales deslustrados y las preguntas sobre si los estudiantes están preparados de manera efectiva para la fuerza laboral. El quinquenio pasado se produjeron una ola de cierres y fusiones en el Ecuador, y el aumento de los cupos de estudiantes llevó a varias instituciones a realizar reinicios de matrícula, aunque los expertos cuestionan si esto tendrá el efecto deseado.

Las universidades han optado por programas de posgrado, buscando estudiantes internacionales, pero varios académicos y

analistas de políticas han planteado preguntas sobre el valor de algunos de estos programas, y la inscripción de estudiantes internacionales parece estar disminuyendo en respuesta a la inmigración ya que la dolarización hace al Ecuador un país muy caro para estudiar, lo contrario a Bolivia. Incluso las escuelas de medicina que antes tenían gran apertura a colombianos y peruanos hoy ya no dejan ninguna opción a estos extranjeros, lo que hace ver con buenos ojos a Bolivia que no tiene reparos en aceptar a estudiantes en la educación superior.

### **Bibliografía del capítulo**

- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (1995). Investigación en educación comparada: Enfoques y métodos. CERC (Centro de Investigaciones en Educación Comparada) .
- Cowen, R. (2017). Educación comparada encarnada. *Educación Comparativa*, 10-25.
- Epstein, E. (1988). *El significado problemático de 'comparación' en educación comparada*. Frankfurt.
- Ferrer, F. (2002). *Teoría y metodología de la educación comparada en la actualidad*. Barcelona: Ariel.
- Macías, M., & Vásquez, C. (2017). Análisis comparativo entre los sistemas de educación superior del Ecuador y Bolivia. *Innova Research Journal*, 70-83.
- Marquez, Á. (1972). *Educación comparada: teoría y metodología*. El Ateneo.
- Neufeld, M., & Thisted, A. (1999). *De eso no se habla: Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Raivola, R. (1990). Qué es la comparación. Consideraciones metodológicas y filosóficas. *Comparative Education Review*, 297-311.
- Ruiz, G. (2007). *De la planificación de las políticas educativas a la evaluación de la calidad del sistema educativo. Un análisis desde la perspectiva histórica y comparada de la política educacional en el período 1958-1998*. Buenos Aires Argentina: Universidad de Buenos Aires, Tesis Doctoral.
- Ruiz, G. (2016). La educación secundaria en cinco países de América del Sur . *Revista Española de Educación Comparada*, 97-121.
- Ruiz, G., & Acosta, F. (2015). *Repensando la educación comparada: lectura desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización*. Barcelona-España: Octaedro.

Ruiz, G., & Acosta, F. (2017). La educación comparada latina. Tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos. *Educación, Sociedad y Cultura*, 57-75.



## **Análisis comparativo de la educación de la enseñanza superior entre México, Colombia, Chile, Brasil, Ecuador y Europa**

Esta investigación tiene como finalidad conocer la educación superior de varios países por medio de un estudio comparativo de la enseñanza superior entre países como México, Colombia, Chile, Brasil, Ecuador y Europa analizando las características tanto en las instituciones públicas como privadas. El informe de las Naciones Unidas de 2014 en el Índice de Desarrollo Humano ha aumentado considerablemente en Ecuador ubicándolo en el puesto 98 de 187 países y lo define con un índice alto, en este marco nuestra constitución hace énfasis en el mejoramiento de la educación, la misma que se inserta en el Plan Nacional del Buen Vivir, resultados vinculados a la matriz productiva (Gomez & Celis, 2009).

Se ha hablado mucho de la productividad del país y de la necesidad que las Universidades contribuyan al desarrollo económico con profesionales altamente capacitados, en el afán de conseguir logros se ha reformado la Ley de Educación Superior, donde es imperante incluir en el pensum de estudios las pasantías, prácticas preprofesionales y vinculación directa con la colectividad, como ejes de formación académica de los estudiantes de grado (Gomez & Celis, 2009).

Es posible extrapolar la metodología del aprendizaje, basado en el servicio, la misma se ha aplicado en la educación superior española. En las instituciones de educación superior en Ecuador, también se ha desarrollado y en Europa ha dado muy buenos resultados por constituirse un modelo integrador, con normativas claras, y sobre todo por el estímulo que se da al estudiante para que aplique sus prácticas sin ser estas obligatorias en algunos casos.

En Ecuador, los estudiantes de educación superior toman vinculación con la comunidad como una imposición obligatoria, por lo

que llegan con un grado desmotivador a ejercerla, presentan una planificación en sus evaluaciones, valorando puntos muy importantes como el índice de empleabilidad de los estudiantes una vez que realizan las prácticas.

En México la educación superior se ofrece por 549 IES públicas y aproximadamente por 2000 IES privadas, del total, el 66 % de la matrícula es pública y el 34 % privada, esto a nivel licenciatura; en postgrado es 50% para cada subsistema; en el ranking 2015 de las mejores IES de México en el listado de las 50 mejores, 39 son públicas y 11 privadas; de las 2000 IES privadas solo 109 pertenecen a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A. C. (FIMPES), institución que otorga un certificado de calidad y de ellas sólo 36 tienen estatus de excelencia (Ruiz G. , 2016).

El análisis comparado juega un papel importante y refuerza los análisis efectuados en cada país. A través de la comparación internacional es posible evaluar la situación educativa de un país con relación a otro u otros. De esta manera, se puede individualizar debilidades y fortalezas, muchas veces no percibidas en el interior del propio país.

La premisa de los países asociados del MERCOSUR se hayan comprometidos en un proceso de integración basado en el análisis que ayuda a construir políticas integradoras que trasciende los límites fronterizos nacionales, para el intercambio, movilidad u mejora de la calidad de la educación, Los indicadores del MERCOSUR y otros indicadores complementarios, buscan dar cuenta de diversas dimensiones que caracterizan y dan vida a los sistemas educativos de modo que sirvan como instrumento de integración y contribuyan a la formulación de políticas educativas para los países miembros y asociados (Salgado & Moran, 2014).

La realización de este nuevo estudio representa una excelente oportunidad para evaluar los progresos alcanzados y los desafíos que enfrentan los países para el cumplimiento de las metas educativas

incorporadas en los Objetivos de Desarrollo del Milenio, establecidos por la Cumbre impulsada por la ONU en el año 2000 (OREAL, 2015).

El objetivo central del estudio es alimentar y consolidar un sistema de información que sea políticamente relevante y que sirva, por un lado, como instrumento de integración y, por otro, como una instancia que facilite la formulación de políticas educacionales para los países.

**Brasil** es una República Federativa que comprende 27 estados o provincias. El estado de Sao Paulo se ubica en la Región Sudeste, limitando con los estados de Minas Gerais y Rio de Janeiro al noroeste y norte, con Paraná al sur, con Mato Grosso do Sul al oeste y con el Océano Atlántico al este. Ocupa una área de 248,808.8 km<sup>2</sup>, un poco mayor que el Reino Unido. Su capital es la ciudad de Sao Paulo (Saad, 2010). El crecimiento de la educación superior privada en Brasil en los últimos años estuvo relacionado con la adopción de políticas públicas de privatización de servicios públicos. Existen tres universidades provinciales ubicadas entre las mejores del mundo:

- 1) Universidad de Sao Paulo (usp),
- 2) Universidad Estadual Paulista (Unesp) y
- 3) Universidad Estadual de Campinas (Unicamp).

Como ejemplo de la diversidad de las IES en Brasil surgen las Instituciones Municipales de Enseñanza Superior (imes); se expanden más intensamente entre 1964 y 1968, cuando el gobierno trata de responder a la reivindicación de la clase media del acceso a los cursos superiores (Johnson, 2017).

Tabla 11 Categoría Administrativa de las IMES del CEE

## Consejo Estadual de Educación

CATEGORIA				
ADMINISTRATIVA	1998	2001	2004	2007
Consejo Estadual	1	1	1	
Municipal	29	21	23	24
Particular	12	16	11	10
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>38</b>	<b>35</b>	<b>34</b>

Fuente: INEP y CEE

De acuerdo con lo que indica el cuadro de las categorías administrativas del Consejo Estadual de Educación en Brasil existen instituciones públicas federales, provinciales y municipales; En las privadas de varios tipos como confesionales, comunitarias, filantrópicas y particulares con y sin fines de lucro. Existen más instituciones Municipales, pero lo importante es establecer mecanismos de accesibilidad para las universidades.

Podríamos decir que la enseñanza pública es más eficaz para alcanzar la equidad en el acceso a la educación superior. En algunos países la enseñanza privada ha contribuido para el acceso a la educación superior. (Latina, 2010)

La integración entre los sistemas de educación superior es una medida urgente y necesaria como un primer paso para una integración con la América Latina, Cepal (Latina, 2010), (Durham, 2000) y estudios anteriores (Lucchesi, 2002; 2006, 2007 y 2010) (Cepal, 2019).

El subsistema federal se subordina al Ministerio de Educación (MEC) y al Consejo Nacional de Educación (CNE) mientras que los subsistemas provinciales son conducidos por las Secretarías de Estado y los Consejos Estaduales de Educación (CEE). Los dos subsistemas tienen libertad relativa, porque deben subordinarse a la Constitución Federal y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley, n.9.394/96) (Gomez & Celis, 2009).

El Censo realizado a la Educación Superior en el año 2008 por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira, la distribución de Instituciones de Educación Superior es por categoría: Administrativa 90% en instituciones privadas y 10% de Instituciones Públicas, Federales (4,1%), Provinciales (3,6%) y Municipales (2,7%). Las Instituciones Educación Superior Provinciales no registraron crecimiento en relación con 2007, con una disminución del 6% en los cursos ofrecidos (Gomez & Celis, 2009).

En la década de 1970 se observa en Brasil, una significativa ampliación de la participación del sector privado en la educación, lo que no ocurre en los demás países de América Latina. “Entre 1960 y 1980 hubo una gran expansión de la educación superior en América Latina aunque de manera desigual. Brasil, a pesar de su expansión, continuó con un contingente menor de estudiantes.

En Brasil, el aumento de demanda por la enseñanza superior está asociada al crecimiento de la clase media y a nuevas oportunidades de trabajo en el sector más moderno de la economía. El sector público necesitaría crear no solamente otros tipos de cursos, sino también otros tipos de institución (Durham, 2005, p. 2010).

En **Chile** las instituciones de educación superior tratan de fundaciones de derecho público, pero sin las prerrogativas de las instituciones públicas. La Universidad de Chile es persona jurídica de derecho público (Luchessi, 2007, p. 520), con patrimonio propio y con domicilio en la ciudad de Santiago.

Chile fue el precursor de las reformas en la (Ley, n.3542) educación superior. Se extinguió la gratuidad en la enseñanza pública, posibilitando la expansión del sistema privado, el financiamiento estatal de las universidades públicas fue reducido al 25% del total, siendo el restante obtenido del pago de las mensualidades por parte de los alumnos y del aporte de investigaciones y servicios a las empresas privadas, pasando a controlar el sistema de la universidad privada, instituyendo la evaluación.

En 1980 el Decreto de Ley n. 3.542 permitió la creación de universidades privadas constituidas como personas jurídicas de Derecho Privado sin fines lucrativos. Había en Chile entonces solamente ocho universidades:

- 1) Universidad de Chile,
- 2) Pontificia Universidad Católica de Chile,
- 3) Universidad de Concepción,
- 4) Universidad de Valparaíso (Trindade) o (actualmente Pontificia Universidad Católica de Valparaíso),
- 5) Universidad Técnica Federico Santa María,
- 6) Universidad Técnica del Estado (actual Universidad de Santiago de Chile),
- 7) Universidad Austral de Chile y
- 8) Universidad del Norte (actual Universidad Católica del Norte).

El estudio comparativo entre **Colombia y México**, se ha basado en las normativas que incluye la jornada teniendo un enfoque humanista en Colombia y en México un enfoque formativo por competencias, como nos ilustra el siguiente cuadro.

Tabla 12  
Semejanzas del currículo Colombia México

SEMEJANZAS	CURRÍCULO COLOMBIA	CURRÍCULO MÉXICO
MARCO NORMATIVO	Establecido en el Art. 67, es considerado un derecho de la persona, que busca una formación social, se busca el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura	Establecido en el Art. 3 Constitucional y establece que todo individuo tiene derecho a la educación laica gratuita, obligatoria y de calidad en Educación Básica

Jornada Extendida	Tomán como influencia las escuelas extendidas All Day	Están establecidas como escuelas de tiempo completo, pero no todas lo hacen.
Diseño curricular	Organizado por 4 campos del pensamiento: Matemáticas, Científico-Tecnológico, Histórico de comunicación, Arte y Expresión.	Se organiza en campos formativos: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Lógico Matemático, Exploración y comprensión del mundo natural, desarrollo personal y de la convivencia.
Enfoque	Humanista: El ser humano es el centro de desarrollo, construcción de un currículo para el desarrollo, excelencia académica y formación integral comprende que la educación para la ciudadanía parte del ser para el saber,	Formativo por Competencias: Competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia, competencia para la vida en sociedad
Formación Académica	Obligatorio hasta la educación media. El 12vo es opcional	Sólo la educación básica desde el preescolar 15 años en total
Programa para mejorar la Calidad Educativa	La RAP es la construcción de relaciones horizontales a partir de las necesidades	CTE Trayectos Formativos TGA

En cambio en **Europa** la Universidad de Córdoba nace en 1973 con un nivel de producción científica muy baja a nivel internacional, en el año 2015 inicio un programa de Doctores en Ecuador, realizando convenios con 12 universidades, capacitándose a 250 docentes en Metodología de la Investigación, dando como resultado aumento de la producción científica de calidad, sólo producciones JCR o Scopus de posiciones relevantes (Cowen R. , 2017).

La Universidad de Córdoba lleva ya más de una década ocupando puestos destacados en los ranking nacionales e internacionales. Es la quinta Universidad Española en producción científica. Ocupa el puesto 730 de las 1000 Mejores Universidades del Mundo. El Sistema Educativo Español ocupa el décimo puesto mundial

por equidad y producción. Dos tercios de las universidades públicas españolas están incluidas entre las 1000 mejores del mundo.

Se busca hasta el año 2021 Garantizar entre las metas educativas la homogeneidad en materia de diseños y organización de carreras de grado, la internacionalización, la movilidad, la empleabilidad.

Se pretende reducir el exceso de carreras, se cuenta con 1.646 facultades y escuelas que ofertan hasta 8.500 títulos como lo indicaba el Ministro de Ciencia, Innovación y Universidades de España (OREAL, 2015).

El Sistema **ecuatoriano** está anclado en el concepto de "pertinencia" en función de los nombres de los títulos, no de sus competencias, lo que le resta operatividad al sistema universitario y limita el acceso de profesionales adecuados. Se está tratando de impulsar el sistema de aprendizaje por competencias y no sólo por contenidos, ya algunas instituciones de educación superior están inmersas en estos cambios.

Sin embargo el sistema de evaluación en Ecuador no evalúa la producción científica, debería a los investigadores que realizan aportaciones de alta calidad, reconocerse su esfuerzo, así como a las instituciones que lo soportan. Esto es medible a través de los indicadores internacionales disponibles en la Web. En el país existen buenas ideas y enorme esfuerzo de producción científica, pero es invisible internacionalmente. Haciendo una pequeña comparación con España encontramos:



Tabla 13

## Comparación España Ecuador

#	Europeo – Español	Ecuatoriano	Observaciones
1	Reconocimiento de títulos de doctor de cualquier universidad internacional.	Crear escuelas de Doctorado	Ahorro de esfuerzos administrativos
2	Acceso a la carrera docente universitaria y después ascensos, sólo por publicaciones de calidad.	Fijar criterios de calidad internacional	Un doctorado debe ser el resultado de aprender a hacer buena ciencia.
3	Simplificación administrativa, más tiempo para investigar	Apoyada por universidades de prestigio	La calidad se mide en producción y empleabilidad no en formularios rellenos.

Así como el dos tercios de Universidades Europeas consiguieron estar entre las mejores del mundo las universidades de países subdesarrollados también podríamos hacerlo, si seguimos el camino adecuado.

El Sistema de evaluación, debería evaluar principalmente la producción científica de calidad. El sistema universitario debería crear escuelas de doctorado a nivel nacional que coordine las escuelas de doctorado de cada Universidad y apoyadas por universidades de prestigio.

Podría concluirse en la necesidad de construir políticas integradoras que trasciende los límites fronterizos nacionales con un proceso que requiere el desarrollo de información consistente para que

las personas que toman decisiones tengan elementos de referencia comunes.

Es fácil ingresar a las universidades, pero cuando se ingresa con escasa preparación académica, el abandono posterior es muy elevado; de cada 100 estudiantes que ingresan a las universidades estatales no se gradúan 70 y de los que ingresan a universidades privadas no concluyen 60.

La investigación internacional, evidencia los factores determinantes en un buen aprendizaje se analiza: antecedentes de los alumnos que juegan un papel importante en los logros de aprendizajes, factores familiares como educación de los padres, calidad de los profesores, aunque las características de los buenos profesores son difíciles de describir, programa de estudios, pedagogía, recursos materiales y el tiempo dedicado al aprendizaje y al estudio, autonomía de la instituciones.

La formación Técnica es otra alternativa que sugieren diversas medidas para vincularla al sector productivo, creando carreras productivas de dos o tres años de duración.

En educación superior se propone mantener la acreditación, como medio de aseguramiento de la calidad, que se mantenga la gratuidad en las universidades estatales y; en las universidades privadas, gratuidad para alumnos de escasos recursos y con un excelente rendimiento académico, mientras que para los demás alumnos se crearía un régimen de aranceles diferenciados.

### **Bibliografía del capítulo**

- Cepal. (2019). *Informes de la situación económica del Ecuador al 2017*. Quito.
- Cowen, R. (2017). Educación comparada encarnada. *Educación Comparativa*, 10-25.
- Gomez, V., & Celis, J. (2009). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: Consideraciones sobre la acreditación en Colombia. *Revista Colombiana De Sociología*, 87-110.
- Johnson, A. (2017). Contemporary Higher Education Reform in Ecuador: Implications for Faculty Recruitment, Hiring, and Retention. *education policy analysis archives* , 1-30.
- OREAL. (2015). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe:Hacia la educación de calidad*. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Ruiz, G. (2016). La educación secundaria en cinco países de América del Sur . *Revista Española de Educación Comparada*, 97-121.
- Saad, M. (2010). Educación superior en América Latina, un estudio comparativo en el cono sur: Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile, Brasil y el Estado de São Paulo. *Reencuentro*, 10-18.
- Salgado, F., & Moran, E. (2014). ¿Universidad o uniformidad? Sumak Kawsay, diversidad e isomorfismo bajo la lupa. *Revista De La Universidad De Cuenca*, 55-68.

### **Análisis de las Políticas de Reforma Educativa. Comparación entre países.**

Este trabajo es un requisito para la aprobación del seminario doctoral "Políticas y sistemas educativos en perspectiva histórico-comparada". Tiene como finalidad presentar el análisis de un estudio comparado publicado. El estudio seleccionado trata sobre las *Políticas de Reforma Educativa. Comparación entre países de Kaufman y Nelson publicado en el año 2005.*

A lo largo de este escrito se pretende presentar la finalidad, naturaleza, sentido, objeto, área, grupos, perspectiva, enfoque metodológico, uso de las estadísticas, tratamiento de las diferencias y tratamiento de lo local y lo global del artículo seleccionado.

Kaufman y Nelson mencionan en su artículo que las reformas educativas en muchos de los países de América Latina son concernientes a los factores estructurales y justamente en estos aspectos los reformadores no tienen incidencia alguna.

Se realizaron estudios de caso en seis países Latinoamericanos: Argentina, Brasil, Colombia, Venezuela, México y Nicaragua con la finalidad de mejorar la calidad educativa de los estudiantes. En la década de los 90, entidades internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo vieron a la educación como clave para el desarrollo y la democratización de muchos países por lo que la inversión en educación se convirtió en una prioridad.

Además estos autores exponen en su artículo sobre el inicio, diseño e implementación de la reforma educativa en países de América Latina; esta reforma se enfoca en la descentralización de los diferentes países y plantea tres importantes puntos a considerar. Se cuestionan asuntos como: la importancia de la descentralización en estados o municipios, la falta de interés en reformas como la autonomía escolar, las evaluaciones

y la reestructuración de las carreras docentes y finalmente porque Nicaragua fue diferente a los otros países de América Latina. En este último país se dio gran relevancia a la autonomía escolar y a la participación comunitaria sobre la descentralización.

Las reformas educativas son acciones de gobierno que a partir de los últimos quince años del siglo XX se instauraron con mayor fuerza en América Latina, para orientar las políticas educativas de un país. Para Pedró y Puig, 1998 las reformas son cada vez más coincidentes debido a que los problemas que se deben resolver se asemejan en Europa y América Latina.

Dentro de las reformas educativas intervienen actores internos y externos del medio social y educativo; estas reformas buscan metas comunes, por ejemplo: equidad en el acceso a la educación, calidad del servicio educativo, creación de un sistema que informe a la comunidad sobre los resultados de la educación, revisión del currículo y textos escolares. (Barriga y Espinosa, 2001)

Carretero (1997) afirma que cuando se comparan los sistemas educativos de distintos países, se encuentran diferencias significativas pero también se perciben semejanzas considerables en la realidad social y educativa de cada país. De igual manera, Nóvoa (2010) menciona que la comparación de los sistemas educativos es una estrategia para mejorar la educación pues permite la reflexión conjunta, intercambios y acuerdos.

Mollis (1990) enfatiza que la educación comparada se constituyó como campo de estudio sistemático a partir de las contribuciones de Marc Antonie Jullien, quien es conocido como el Padre de la Educación Comparada. Aunque el análisis de fenómenos educativos se venía realizando desde tiempos pasados no fue sino en 1817 que la Educación Comparada se dio a conocer como disciplina.

La definición de esta disciplina es ambigua debido a que otros términos se han utilizado para referirse a la misma. Pedagogía Comparada (Ferrer, 2002), Educación Internacional o Educación del

extranjero (Mollis, 1900) son algunos de los términos que se han utilizado para referirse a la educación comparada. Sin embargo, Ferrer (2002) manifiesta que *Educación Comparada* es el término más apropiado para definir a esta disciplina puesto que se refiere tanto al objeto (educación) como al método (comparada).

El artículo de Kaufman y Nelson "*Políticas de Reforma Educativa. Comparación entre países*" tiene una finalidad intervencionista de acuerdo con la clasificación de Cowen (citado en Ferrer, 2002). Este autor menciona que la educación comparada intervencionista pretende tomar decisiones en el plano nacional e internacional sobre las políticas educativas a partir de los estudios comparados.

Por su parte, Kaufmann y Nelson (2005) examinan las semejanzas y diferencias que existe en diversos países latinoamericanos a través de estudios de caso, para comprender a cada uno de los pueblos y así establecer reformas, las mismas que están encaminadas al mejoramiento de la calidad educativa y por ende a potenciar el rendimientos de los estudiantes en cada región. Varios actores como economistas, analistas de políticas públicas e instituciones internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo volvieron la mirada a la educación, se enfocaron en la mejora educativa a partir de los años 80. En países como Argentina, Colombia y Venezuela se mantuvieron discusiones sobre la importancia de la educación para consolidar la democracia ya que la misma influye en toda la comunidad.

De la misma manera, la naturaleza del artículo seleccionado es explicativa debido a que se intenta encontrar las causas a las diferencias y similitudes de las reformas de los países latinoamericanos mencionados en el artículo. Por ejemplo, se destaca que en Argentina, Brasil y Colombia los gobiernos locales tenían responsabilidades financieras y administrativas; mientras que en países como Venezuela, México y Nicaragua las decisiones recaían en el gobierno nacional, por lo tanto, todo estaba más centralizado. Sin embargo, en todos estos países los gobiernos centrales poseían importancia debido a que

tomaban decisiones con respecto a: materiales de enseñanza, textos, currículo y fondos. De la misma manera, se presenta como ejemplo a Chile, país en donde se realizaron reformas curriculares que provocaron tensiones políticas por temas como el uso de material de apoyo de los profesores; esto causó críticas por parte de los sindicatos y profesionales. Las batallas políticas también se desencadenaron por temas como la capacitación docente y las técnicas pedagógicas (Kaufmann y Nelson, 2005)

El sentido de este estudio es dinámico. Esto se fundamenta en que las reformas educativas examinadas en los diferentes estudios de caso pasaron por un proceso progresivo. Las reformas son innovaciones y estas no se reflejan en un momento dado, son procesos que se encuentran en camino. Las reformas educativas en los diferentes países buscaban cambios organizacionales y financieros, es decir cambios substanciales, lo que permita tener sistemas educativos más eficientes. Sin embargo, las reformas educativas en estos países avanzaron de acuerdo a la posición de los grupos de interés como los sindicatos de maestros, quienes manejan un gran poder político, o poderosos actores cuyos intereses están fuera del sector de la educación. También dependió de las acciones de los reformistas, los opositores y los objetivos propuestos.

Cuando se realiza un estudio comparado, el cubo de Bray y Thomas (como está citado en Adamson, Bray y Mason, 2010) ofrece una mirada tridimensional y holística de los fenómenos educativos. El objeto del artículo de Kaufmann y Nelson es la reforma educativa y se ubica en el nivel 2 de la dimensión, la cuál engloba los niveles geográficos. Este artículo es un estudio comparado que abarca a seis países latinoamericanos (México, Nicaragua, Venezuela, Argentina, Brasil y Colombia). La segunda dimensión concerniente a los grupos demográficos deslocalizados involucra a la población total, puesto que cuando hablamos de reforma educativa, esta incluye a todos los actores educativos de cada uno de los países estudiados. Finalmente, la tercera dimensión, la cual ilustra aspectos de la educación y la sociedad se

refiere al cambio político, debido a que las propuestas de reforma tenían el propósito de profundizar la democracia a través de la descentralización para asignar más responsabilidades a los gobiernos, esto fue esencialmente importante en Brasil y Colombia a inicios de los años 90. En países como Colombia, México y Venezuela los presidentes de estas naciones vieron a la descentralización como la oportunidad de debilitar a grupos rivales que tenían poder a nivel nacional.

En la educación comparada los tres modelos básicos son: neopositivista, neomarxista y neorrelativista planteados por Epstein. La perspectiva en el artículo seleccionado es neorrelativista ya que parte de la convicción de que las leyes generales no pueden explicar los fenómenos educativos, por lo tanto dentro de este modelo se puede describir y analizar sistemas educativos a través de los estudios de caso. En el artículo seleccionado las reformas fueron examinadas a través de estudios de caso cuyo interés fue nacional e internacional y se centraba en mejorar el rendimiento de los estudiantes, Epstein (1983) agrega que la educación comparada debe preocuparse por responder a problemas prácticos y a la manera de aplicarlos.

En cuanto al enfoque metodológico del artículo, se realizaron estudios de caso en cada país, a través de los cuales se mostraron las semblanzas y diferencias de los sistemas educativos. Se presentaron cuatro tablas a lo largo del artículo. Las tres primeras son concernientes a los problemas más importantes que enfrenta cada país, tales como: educación, salud, mercado laboral, crimen y drogas, corrupción, pobreza, inflación, violencia política y otros que involucraron preguntas sobre el medio ambiente. En las primeras tres tablas se incluyen datos de los años 1998, 2000 y 2002 de los seis países estudiados. Además, a través del Latinobarómetro, se realizaron sondeos al pueblo para conocer su opinión sobre los desafíos que acarrea la educación en cada uno de los seis países. En la cuarta tabla se presenta un perfil de la reforma educativa en cuanto a descentralización, autonomía escolar,



participación comunitaria y de padres y el uso de evaluaciones en Colombia, Brasil, Argentina, México, Venezuela y Nicaragua en 1990.

Entre los años 80 y 90 las reformas educativas en América Latina se afianzaron debido a que se requería una mejor oferta educativa, sin embargo las acciones de los actores que realmente presionaron por este cambio fue limitado. En países como Nicaragua, Venezuela y Brasil, los principales proponentes de las reformas educativas fueron los Ministros de Educación, en cambio en otros países las propuestas de reforma fueron altamente apoyadas por personas relacionadas con el Ministerio de Finanzas (Kaufman y Nelson, 2005).

La multiculturalidad se ve reflejada en la presencia de varias culturas de los países estudiados, que pese a que comparten características similares, también presentan diferencias que hacen a cada país único y por ende el contexto de la reforma educativa difiere.

Finalmente, las reformas educativas en América Latina fueron apoyadas por entidades internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, estas entidades brindaron apoyo económico y asistencia técnica a fin de ofrecer información sobre las experiencias educativas de otros países. Así mismo, los actores locales tuvieron un papel fundamental en la iniciativa y en el diseño de los programas. Sin embargo, en Nicaragua, los organismos internacionales no lideraron el tratamiento de la reforma ya que en este país la descentralización política no fue atractiva quizá por el tamaño del mismo país.

### **Consideraciones finales:**

Las reformas educativas son acciones del gobiernos que se proponen la mejora de la educación.

En América Latina se produjeron reformas para mejorar la calidad educativa de acuerdo con los contextos particulares de cada país, por el cambio de generación y por ende de época. Existen diferencias pero también semejanzas significativas en los sistemas educativos de los países de América Latina.

En países como Venezuela, México y Nicaragua todo estaba más centralizado; en cambio, en países como Argentina, Brasil y Colombia los gobiernos locales adquirieron mayores responsabilidades.

La finalidad en el artículo de Kaufman y Nelson "*Políticas de Reforma Educativa. Comparación entre países*" es de carácter intervencionista, ya que a través de los estudios de caso desarrollados en los diferentes países latinoamericanos se evidencia la influencia en la toma de decisiones a nivel local e internacional.

Las tablas que se presentan en el artículo muestran una síntesis de los datos de los seis países en los años 1998, 2000 y 2002, lo cual brinda una amplia perspectiva de las reformas educativas. La pretensión en este artículo no es imitar ni rechazar modelos de otros países sino comprender las decisiones que impulsaron a plantear estas reformas y así aprender de sus experiencias educacionales.

### **Bibliografía del capítulo**

- Adamson, B., Bray, M. y Mason.,M (2010) Educación Comparadas: Enfoques y métodos. Buenos Aires: Granica S.A
- Barriga, A. D., & Espinosa, C. I. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*, 25, 17-41.
- Carretero, M. (1997). ¿ Qué es el constructivismo. *Progreso*. Recuperado de: [http://www.educando.edu.do/Userfiles P, 1](http://www.educando.edu.do/Userfiles/P,1).
- Epstein, E. H. (1983). Currents Left and Right: Ideology in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 27(1), 3-29.
- Ferrer , F. (2002). *La educación comparada actual*. Ariel,.
- Kaufman, R. y Nelson, J. (2005). *Políticas de Reforma Educativa. Comparación entre países*. Cuaderno No 33. Santiago: PREAL.
- Mollis, M. (1990). La educación comparada de los 80: Memoria y Balance. *Revista de Educación*, 293, 311-323.
- Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 23-42.
- Pedró, F., & Puig, I. (1998). *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada*. Paidós Ibérica.

## **Análisis de la educación matemática en el Kindergarten Estudio comparativo de los currículos de Ecuador, Chile y Singapur.**

Los matemáticos a menudo dicen que encuentran las matemáticas hermosas. Dado que las investigaciones muestran que las matemáticas son un tema estresante para algunos maestros, se puede decir que debe haber un gran interés por mejorar la enseñanza de las matemáticas de la primera infancia. La comprensión matemática en los primeros años es un fuerte predictor del éxito académico posterior en todas las áreas temáticas.

Desde los juegos de mesa hasta la búsqueda del tesoro en busca de formas, los maestros pueden crear actividades matemáticas que son divertidas. Los maestros también pueden resaltar las características del juego de los niños que son matemáticas es decir que las matemáticas de la primera infancia surgen con la interrogante de cómo se puede enseñarlas, pero este análisis busca ser objetivos entre modelo planteado del cubo de Bray desde las bases curriculares de lo que se enseña en Ecuador, Chile and Singapore .

Según Bray, Adamson, y Mason (1995) indican que la educación comparada debe buscar sacar valores o descubrir mejoras en el campo de modelos educativos. Por lo tanto, este estudio, el presente estudio tiene como objetivo realizar un análisis comparativo de los currículos para Kindergarten de Ecuador, Chile y Singapur, en relación con las destrezas (qué enseñar), secuencia (cuándo enseñar) y metodología (cómo enseñar) propuestos en cada currículo. Los resultados del análisis indican que los currículos presentan características comunes, así como diferencias significativas, sobre todo en cuanto a la precisión y detalle en la presentación de sus destrezas, así como a la especificidad de las estrategias metodológicas recomendadas para el trabajo con los niños.

Según Bojorque (2015) diversos estudios internacionales sugieren que las diferencias entre países en el rendimiento matemático de sus estudiantes se deben, en parte, a las diferencias en los currículos de cada país. Por lo tanto, es fundamental analizar las características de los materiales curriculares para comprender sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con la documentación entregada en el seminario de estudio comparado, el trabajo se hará por 9 ejes que serán analizadas según el estudio escogido antes mencionado.

Ejes	¿Cómo se reflejan en la obra analizada?
Finalidad	¿Intervencionista? ¿Académica?
Naturaleza	¿Descriptiva? ¿Explicativa?
Sentido	¿Estática? ¿Dinámica?
Objeto, área y grupos	Cubo de Bray
Perspectiva	Es posible identificarla en función del modelo de Epstein?
Enfoque metodológico	¿Es posible identificar los pasos realizados?
Uso de las estadísticas	¿Cuál es su lugar en el trabajo total?
Tratamiento de la diferencia	El lugar del contexto y de la historia (Etnocentrismo, homogeneidad, multiculturalidad)
Tratamiento de lo local y lo global	El lugar del Estado, de las tendencias globales y de las especificidades locales

**Finalidad:** En las últimas décadas, los estudios comparativos internacionales han transformado la manera en que vemos la educación matemática y brindamos conocimiento para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de muchas maneras. De entre varias posibilidades, seleccionamos cuatro lecciones que se ha aprendido de estudios comparativos internacionales: (1) examinando las disposiciones y experiencias de estudiantes matemáticamente alfabetizados, (2) documentando variaciones en el pensamiento de los estudiantes en diferentes culturas, (3) apreciando los diversos significados y funciones de los eventos de lecciones comunes, y (4) la importancia de hacer que la investigación global sea significativa a nivel local (Cai, Mok, Reddy, & Stacey, 2017).

Con el presente estudio no se pretende comparar lo incomparable, pues cada nación tiene su propia historia, ubicación geográfica, contexto social, cultural y político; tampoco se sugiere de ninguna

manera que un currículo sea mejor que otro, sino el propósito del mismo es informar sobre el estado del currículo matemático (número y aritmética) ecuatoriano en relación con países de mayor desempeño en pruebas internacionales.

La **finalidad** de este trabajo es netamente **académica**, el objetivo del presente estudio según Bojorque (2015) es realizar un análisis comparativo entre los currículos de matemática, específicamente de número y aritmética, para Kindergarten<sup>5</sup> de Ecuador, Chile y Singapur, con la finalidad de identificar semejanzas y diferencias entre los mismos. La comparación, después de aseverar la existencia de los sujetos de la comparación, tiene por finalidad el descubrimiento de las semejanzas, las diferencias y las diversas relaciones que pueden establecerse.

La selección de los currículos de Chile y Singapur se lo realizó en base al nivel de logros alcanzado por los estudiantes de estos países en evaluaciones internacionales dando así una **naturaleza descriptiva** al estudio. La descripción es el objetivo principal de los primeros inicios de la comparación. Sin embargo, el término descripción no refleja debidamente a nuestro entender el contenido ni el sentido de este primer paso o nivel comparativo. Se trata aquí de conseguir un conocimiento amplio y lo más completo posible de aquello que se pretende comparar.

El currículo de Chile fue seleccionado debido a que este país ocupa los primeros puestos en los resultados del desempeño de los estudiantes en las pruebas SERCE de América Latina y El Caribe (Unesco, 2018). El SERCE evaluó el logro de aprendizaje de 100.752 estudiantes de tercer grado y 95.288 de sexto grado de 16 países más el Estado mexicano de Nuevo León, en matemática, lectura y escritura y ciencias de la naturaleza constituyendo, entonces, el estudio de calidad de la

---

<sup>5</sup> En este estudio se empleará el término internacional "Kindergarten", para referirse al nivel de educación dirigido a los niños de 5 a 6 años de edad. En Ecuador ese nivel es denominado "Preparatoria", en Chile "Segundo Nivel de Transición" y en Singapur "Kindergarten".

educación más grande implementado en América Latina y el Caribe hasta esa fecha.

El estudio además indagó sobre los factores escolares y sociales que se asocian y posiblemente explican el logro de los estudiantes. El SERCE se enmarcó dentro de las acciones globales de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREAL, 2015) para asegurar el derecho de todos a una educación de calidad que sea relevante, pertinente y equitativa. El SERCE ayudó en esta tarea ofreciendo información relevante para las políticas educativas y las prácticas en las escuelas y las aulas.

Sus resultados indicaron, entre otras informaciones, que la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es una de las claves para promover el aprendizaje entre los estudiantes. La influencia de las condiciones al interior de la escuela en el desempeño de los estudiantes demuestra, según el estudio, la importante contribución que ejercen los establecimientos incluso por sobre factores de contexto socioeconómico, favoreciendo significativamente la disminución de las desigualdades de aprendizaje asociadas a disparidades sociales. Sin embargo, la segregación escolar por condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes tiene una relación negativa con el rendimiento y es la segunda variable de mayor importancia para explicarlo. Con ello la equidad en la distribución de los aprendizajes en los diferentes estratos de la población es una tarea que aún está por cumplirse.

Según la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo OCED (2018) aunque Chile se ubica en el puesto 51 en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes 2012 (PISA por sus siglas en inglés), este puesto corresponde al primero de los países latinoamericanos. La selección del currículo de Singapur se la hizo en vista de que este país se ubicó en segundo lugar entre los 65 países participantes en las pruebas PISA.

Escaso valor tendría la etapa descriptiva si no se realizara de cara a un determinado propósito o finalidad. Por ello debe destacarse la importancia de perfeccionar convenientemente los sistemas de clasificación de datos e informaciones, para que la recogida sistemática de los mismos pueda llevarse a cabo con rapidez. No cabe duda de que en la actualidad el importante desarrollo de la tecnología permite en muchas ocasiones que la recopilación y almacenamiento de datos, así como la elaboración de taxonomías pueda realizarse con celeridad y mayor eficacia.

**Sentido:** En cuanto al sentido del trabajo es que se comparó un hecho educativo en un determinado momento (**comparación estática**), y no su evolución (comparación dinámica), por lo tanto, cabe destacar además de la simplicidad de este método, que se caracteriza por ser hipotético-deductivo, ya que se infieren leyes partiendo de un número restringido de teorías y principios. Por consiguiente, no debe extrañarnos en absoluto que Rosselló plantee en su obra el sentido de una educación comparada dinámica, entendiéndola como ((el estudio de la vida de una corriente educativa, de su progreso evolutivo, de su tendencia al alza, a la estabilidad o en este sentido, el autor nos indica el planteamiento descriptivo y explicativo de la educación comparada dinámica para llevar a cabo el estudio de las corrientes y el movimiento de las mismas. No vamos ahora a analizar estos interesantes planteamientos de la obra de Rosselló, pero si queremos dejar constancia del sentido estático y dinámico de la comparación educativa.

Bojorque reconoce que existe una considerable diferencia entre el currículo oficial (objeto del presente estudio), el currículo planificado por los docentes y el currículo implementado (llevado a la práctica en las clases) y, que el análisis de estas tres fases es fundamental para entender las diferencias nacionales; sin embargo, realizar el análisis de estos tres momentos del currículo implica un esfuerzo mayor y queda lejos del alcance de la investigación. Los documentos para llevar a cabo el presente análisis son aquellos disponibles en las páginas web de los



Ministerios de Educación de cada país encontrados en los tres casos sin necesidad de requerirlos.

**Objeto, área y grupos:** Diversos estudios internacionales sugieren que las diferencias entre países en el rendimiento matemático de sus estudiantes se deben, en parte, a las diferencias en los currículos de cada país. Por lo tanto, es fundamental analizar las características de los materiales curriculares para comprender sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes. En la mayor parte del mundo existe un interés público por los estudios comparativos entre naciones, aunque la mayoría de ellos reconocen la limitada capacidad de generalización de los mismos. Muestra de ese interés es que los currículos educativos a nivel mundial han sido objeto de varios análisis y comparaciones. Sin embargo, ninguno de ellos incluye al currículo ecuatoriano (en el área de matemáticas) para Kindergarten.

En los estudios comparados en educación se encuentra que el cubo de Bray y Thomas es una herramienta metodológica útil para seleccionar los niveles de comparación (Bray, Adamson, & Mason, 1995). El cubo incluye tres dimensiones relacionadas con el fenómeno por comparar: una primera relacionada con la ubicación geográfica y local (regiones del mundo, países, colegios, distritos, salones de clase, individuos), una segunda con grupos sin una ubicación geográfica específica (etnicidad, edad, religión, género, otros grupos, entre otros) y, por último, una con los aspectos de la educación y de la sociedad (currículo, métodos de enseñanza, financiación, mercado de trabajo, entre otros).

De acuerdo con las comparaciones que se quieren realizar se pueden añadir nuevos elementos a las diferentes dimensiones y, a su vez, dichas comparaciones se pueden hacer en un tiempo determinado o comparando pasado con presente.

Tabla 14  
Niveles de comparación del estudio

Nivel	Aspecto
<b>Ubicación geográfica:</b> Nivel 2 Países	Ecuador, Chile y Singapur
<b>Grupos sin ubicación geográfica:</b> Grupos por edad.	Educación inicial
<b>Aspecto de la educación y la sociedad:</b> Curriculum	Currículos de estudios en matemáticas para Kindergarten

**Fuente:**

Bojorque, G. (2015). *Educación matemática en el Kindergarten Estudio comparativo de los currículos de Ecuador, Chile y Singapur*. Cuenca: Universidad de Cuenca.

**Perspectiva:** El pensamiento **neopositivista** de Epstein (1988) busca una explicación funcional de la realidad, tratando de descubrir las leyes que explican sus fenómenos. Durkheim aplicó este modo de ver a la Sociología, y Anderson lo ha hecho a la Educación Comparada. Se trata de aislar distintas variables y de descubrir las relaciones constantes que unen unas a otras.

Se puede aplicar este método también a la educación, como ha hecho Bojorque (2015), defendiendo la idea de que la buena educación supone exigir al niño un esfuerzo de las entidades educativas en la elaboración del currículo, lo cual mejora su socialización y su rendimiento intelectual. La investigación en esta área de matemáticas en niños de Kinder, ha sido poco explotada y, si se superan las dificultades metodológicas que le son propias, promete llegar a ser el instrumento positivista más importante en Educación comparada.

**Enfoque metodológico:** Para alcanzar el objetivo propuesto, Bojorque (2015) basó su análisis en **tres elementos fundamentales** en todo análisis del currículo, a decir: el qué enseñar, el cuándo enseñar, y el cómo enseñar. El qué enseñar hace referencia a las destrezas propuestas en el currículo. Ancheta (2013) señala que si algún tema no está incluido

en el currículo, hay una gran posibilidad de que los profesores no lo cubran y por ende los estudiantes no lo van a aprender, por ello la identificación de los temas o contenidos matemáticos que abarca un currículo dado es de fundamental importancia. El cuándo enseñar hace referencia a la secuencia de la enseñanza de las destrezas, la misma que debe seguir la progresión del desarrollo natural. Los documentos para llevar a cabo el presente análisis son aquellos disponibles en las páginas web de los Ministerios de Educación de cada país.

La estructura del sistema educativo de los tres países está dividida en períodos que cubren los distintos niveles educativos. Así, en Singapur, existen cinco niveles educativos que son: preescolar (aquí se incluye a niños de 5 a 6 años de edad), primaria, secundaria, postsecundaria y universidad. En Chile la educación formal está organizada en cuatro niveles que son: parvulario (incluye a niños de 5 a 6 años de edad), básica, media y superior. En Ecuador, la educación escolarizada tiene cuatro niveles que son: inicial, educación básica (incluye a niños de 5 a 6 años de edad), bachillerato y superior.

A continuación, se presenta una visión general de sistema educativo de cada uno de los tres países mencionados, seguido de la descripción de sus documentos curriculares para Kindergarten. Posteriormente, se realiza un análisis de las destrezas de número y aritmética que constan en cada currículo, seguido del análisis de la secuencia en la cual estas son presentadas y se continúa con el análisis de las estrategias metodológicas recomendadas en cada currículo. Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio.

**Uso de las estadísticas:** El estudio **no se basó en datos estadísticos** o cuantitativos, el análisis comparativo se realizó estableció componentes. Con el propósito de realizar el presente análisis se han agrupado las destrezas en 7 componentes que abarcan el total de destrezas presentadas en los currículos. Estos componentes son: (1) conteo, (2) comparación, (3) orden, (4) relación parte-todo (5) asociación cantidad-numeral, (6) suma y resta y (7) lectura y escritura de

numerales. Su evaluación cualitativa solo describe e interpreta los resultados basados en el desarrollo.

**Tratamiento de la diferencia:** El Ministerio de Educación de cada país pone a disposición de los ciudadanos los **documentos oficiales** para el Kindergarten que rigen el quehacer educativo, los cuales varían en cuanto al número y extensión. Así, Singapur cuenta con tres documentos curriculares que son: (1) Marco teórico curricular (Nurturing Early Learners (NEL). A Curriculum Framework for Kindergartens in Singapore) con una extensión de 122 páginas, donde se especifican los objetivos y los principios de la enseñanza y el aprendizaje para la educación preescolar. Además, se presentan seis áreas del aprendizaje (descritas más adelante) con sus objetivos de aprendizaje, cada uno de los cuales es traducido en una serie de destrezas que permitirán alcanzar los mismos; (2) Guía para docentes (NEL. Framework. Educator's Guide Overview) organizada en 7 volúmenes.

En el primer volumen se explica cómo poner en práctica los principios de enseñanza y aprendizaje descritos en el marco teórico-curricular. Los seis volúmenes siguientes se corresponden con cada una de las seis áreas del aprendizaje y tienen como finalidad ayudar a los profesores a convertir el marco teórico curricular en experiencias de aprendizaje de calidad. El volumen 6 corresponde al área de matemáticas y consta de 58 páginas; y, (3) Guía para padres (NEL. Framework. Guide for Parents), dirigido a las familias como guía para propiciar el apoyo desde el hogar en el proceso de desarrollo de los niños. Su extensión es de 40 páginas.

Chile cuenta con dos documentos oficiales que son: (1) Bases Curriculares de la Educación Parvularia, redactado en 111 páginas en el cual se explicita los fundamentos y principios pedagógicos como marco referencial para el trabajo educativo.

Se presenta además la organización curricular con sus componentes, ámbitos de experiencia, núcleos de aprendizaje y aprendizajes esperados con sus respectivas orientaciones pedagógicas;

y, (2) Educación Parvularia, Programa Pedagógico Segundo Año de Transición, redactado en 141 páginas, cuyo propósito es facilitar y operacionalizar la implementación de las bases curriculares. Por su parte, el Ecuador cuenta con tres documentos oficiales que son: (1) Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica (AFCEGB), documento redactado en 71 páginas, en el que se presentan las bases pedagógicas y la estructura curricular que rigen para toda la Educación Básica (de Primer Año –Kindergarten– hasta Décimo Año).

Se puntualiza la proyección curricular para el Primer Año con su propia estructura, que consta de ejes de aprendizaje y componentes de los ejes de aprendizaje, de los que se derivan las destrezas a ser desarrolladas. Además, realiza algunas precisiones para la enseñanza y aprendizaje de estas destrezas; (2) Textos escolares para los estudiantes como un recurso que contribuyen al desarrollo de las destrezas. Cuenta con 279 páginas; y (3) Guía para Docentes, con 56 páginas, que complementa el texto escolar y presenta recomendaciones para el trabajo con los niños.

Los tres currículos bajo análisis presentan aspectos generales que son comunes; así, los tres currículos consideran al juego como un elemento importante, resaltan la importancia de la resolución de problemas simples de la vida cotidiana, consideran que el aprendizaje debe ser integral, y se hacen énfasis en el bienestar de los alumnos. La evaluación, en los tres currículos, se concibe como un proceso sistemático y continuo.

**Tratamiento de lo local y lo global:** Al establecer que el estudio era predestinado a **observar al Ecuador en contraste con otros dos escenarios** de países con mejores estándares de calidad educativa, se toma en consideración que como resultado se encontró que al tomar como referencia el currículo de Singapur, se observa que las recomendaciones metodológicas para la enseñanza del número y la

aritmética propuestas en los currículos de Chile y Ecuador son breves y más generales.

El espacio destinado también es reducido. Así, Chile hace recomendaciones generales (en media plana) como son: favorecer diferentes actividades, juegos y visitas a varios lugares u ofrecer a los niños la oportunidad de resolver problemas concretos relacionados con su vida diaria. Presenta debajo de cada destreza un listado de alrededor seis actividades que se pueden llevar a la práctica para desarrollar la misma. El currículo ecuatoriano, por su parte, ofrece recomendaciones generales para el proceso de construcción del concepto del número en la AFCEGB (una página y media), y un listado de actividades (en la Guía para docentes), para desarrollar algunas de las destrezas propuestas.

Tanto los currículos de Ecuador como de Singapur resaltan la necesidad de organizar la enseñanza teniendo en cuenta tres fases: manipulación concreta, representación gráfica y abstracción. En todos los currículos se destaca al juego y a la resolución de problemas como estrategia fundamental en el aprendizaje de las matemáticas.

### Bibliografía del capítulo

- Ancheta, A. (2013). avances y desafíos de la comparación internacional en educación y atención a la primera infancia. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 145-176.
- Bojorque, G. (2015). *Educación matemática en el Kindergarten Estudio comparativo de los currículos de Ecuador, Chile y Singapur*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (1995). Investigación en educación comparada: Enfoques y métodos. CERC (Centro de Investigaciones en Educación Comparada) .
- Cai, J., Mok, I., Reddy, V., & Stacey, K. (2017). Estudios comparativos internacionales en matemáticas: lecciones y direcciones futuras para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. *Actas del 13 ° Congreso Internacional de Educación Matemática*, 79-99.
- Epstein, E. (1988). *El significado problemático de 'comparación' en educación comparada*. Frankfurt.
- Ferrer, F. (2002). *Teoría y metodología de la educación comparada en la actualidad*. Barcelona: Ariel.
- Marquez, Á. (1972). *Educación comparada: teoría y metodología*. El Ateneo.
- OECD. (25 de diciembre de 2018). PISA. Obtenido de Programme for international student assessment: <http://www.oecd.org/pisa/>
- OREAL. (2015). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad* . Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Unesco. (25 de diciembre de 2018). *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Obtenido de [www.unesco.org/santiago](http://www.unesco.org/santiago): <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education->

assessment-ilece/second-regional-comparative-and-explanatory-  
study-serce/



## SOLÍS SIERRA MARLENE NARCISA

### **Los Sistemas Educativos Alemán y Ecuatoriano: Análisis Comparativo de la Formación Dual**

Utilizando la bibliografía proporcionada en el módulo de Políticas y Sistemas Educativos en Perspectiva Histórico-Comparada y complementaria al tema se presenta tomando en consideración la definición señalada por Ángel Diego Márquez en su escrito de Educación Comparada: Teoría y Metodología en donde hace referencia a Alexandre Vexliard.

Disciplina de investigaciones que tiende a lograr nuevos conocimientos de orden teórico y práctico mediante la confrontación de dos o más sistemas de educación correspondientes a diversos países, regiones o épocas históricas; la comparación consiste en distinguir y analizar las similitudes, semejanzas y diferencias entre varios sistemas de educación, entendiendo por tal la organización, la estructura, la administración de la educación, así como también los programas, los métodos pedagógicos, didácticos y de control usados en los diversos grados y especialidades de la enseñanza" (Márquez, 1972, pág. 11).

Por estar ya consagrada en la lengua española se utilizarán las palabras educación comparada y aplicado a la instrucción dual: formación en contextos reales de trabajo y áulico y su aplicación como formación profesional la que no ha sido en absoluto, excluida en las últimas décadas de las transformaciones políticas, sociales y económicas que se han dado en Alemania país donde se le da el origen y desarrollo y desde el 2013 su implementación en Ecuador. Esta formación ha pasado hacer bien valorada en los países de la unión europea debido a la baja de desempleo juvenil y por facilitar la transición del joven estudiante (aprendiz) directamente al empleo respondiendo a las necesidades demandadas con el desarrollo de habilidades y

competencias exigibles en un puesto de trabajo y el mercado laboral en general.

También se tomará en consideración la enunciación de educación comparada de Arnold Anderson en donde manifiesta, (Olibera Labore, 2008, pág. 21). “en su sentido más amplio, como la comparación intercultural de la estructura, la operación, las metas, los métodos y los rendimientos de los distintos sistemas educativos y de las correlaciones societales de estos sistemas educativos y sus elementos”. Igualmente Robert Cower “una buena educación comparada debería 1) captar lo global; 2) entender las “transitologías”; 3) comprender “al otro” y 4) analizar pedagogías” (Cower, pág. 32), es decir, el entornos y escenarios involucrados y analizar contextos viables.

En el presente estudio es necesario señalar la pregunta de Michael Sadler, precursor de la educación comparada, quien brinda una apreciable contribución (BENAVENT, 1968, pág. 8) “¿es probable que tratando de comprender con espíritu amplio el funcionamiento real de un sistema de educación extranjero estemos a la vez más capacitados para entrar en el espíritu y la tradición de nuestra propia educación nacional?”, como respuesta a ello es necesario ser más sensibles a sus ideales tradicionales, su influencia, y a los cambios que es el espíritu de esta investigación.

El objetivo de este trabajo es plasmar lo que se entiende en el interior de la modalidad dual en Alemania su formación y estructura, las tendencias en los diversos contextos socio-políticos y culturales y las demandas en forma científica mediante un estudio de educación comparado con Ecuador, identificando aspectos específicos y comunes de los sistemas educativos en los países de estudio; utilizando el método cualitativo y empírico, bibliografías encontradas.

Citaré a Márquez (1972, pág. 21) que manifestó “la educación comparada permitirá el conocimiento de la faz verdadera de un pueblo

extranjero (Alemania, que le muestra la propia fisonomía reflejada en ojos extranjeros (Ecuador) .

¿Tiene algún beneficio realizar un estudio de educación comparada de la formación dual? La mejor respuesta está: (Márquez, 1972, pág. 23). “los países subdesarrollados son los que generalmente requieren con más urgencia cambios, exigen el mejoramiento de múltiples aspectos de sus sistemas educativos y la solución de variados problemas, para lo cual esta disciplina puede ofrecer una inestimable contribución” también (Villalobos Pérez-Cortez, 2002, pág. 43) “La educación comparada es un método utilizado por la pedagogía para examinar y comprender los fenómenos educativos.” Concordamos con estas posturas ubicando a la educación comparada como una alternativa metodológica y una perspectiva de análisis para la formación dual y su aplicación en Ecuador.

Kazamias y Massialas en 1965 citado por Márquez indican que la educación comparada, como un campo de estudio, puede realizarse de un modo sistemático, apoyándose en otras disciplinas y de acuerdo con los tipos de problemas que se investiguen...se basa en los conceptos y los métodos de la historia, de la ciencia política y de la sociología. (pág. 2). A continuación, se procede a la comparación de los distintos aspectos y características de la formación dual en Alemania por ser considerados "laboratorios educativos más destacados del mundo" (Márquez, 1972, pág. 6), la implementación en Ecuador y distinguir y analizar las similitudes y diferencias entre los sistemas.

### **Alemania.**

#### **Contexto Histórico.**

La génesis de la educación dual según Isabel Araya Muñoz en su artículo hace referencia a: (Araya, 2008) Mittmann, F. (2001) e indica que data de la Edad Media en Europa, originada en el aprender haciendo bajo la supervisión de un maestro, el aprendiz no recibía valor alguno,

pero si su sustento y lo relaciona a los oficios y a lo artesanal; “la formación dual recibió su nombre actual a raíz de la definición aplicada por la Comisión Alemana de Educación y Cultura en 1964, a partir del Dictamen Pericial sobre la Formación Profesional y la Educación” Escolar, y de las escuelas de perfeccionamiento profesional en el transcurso del siglo XIX, que se consideran antecesoras de los actuales centros de enseñanza de esta formación. Entonces históricamente, se desarrolló como perfeccionamiento de aprendizaje de los gremios y corporaciones.

### ***Aspecto Social, Político y Económico.***

El contexto que fue cuna a esta formación se ve reflejada en la creación de la Unión Aduanera de los Estados de Alemania (Zollverein) dirigida por Prusia. La existencia de un mercado interior e integrado y la armonización de las leyes económicas produjo un desarrollo espectacular en Alemania: Sector del ferrocarril de manera imparable, se aceleró la integración económica, creación de las primeras empresas que fabrican locomotoras y el desarrollo tecnológico que llegó a su punto culminante con la segunda revolución industrial. Siendo positivo esa unión desde un punto de vista práctico ya que Alemania experimento un crecimiento económico sin precedentes (que se trata de copiar hoy en día) (sabuco, 2018); pero faltaba mano de obra calificada y nace la formación dual como respuesta a ello, la que comenzó a tomar forma cuando se implantó la asistencia obligatoria a clase. ***Entorno de la Educación Escolar, Superior y Formación Profesional: Administración de la Educación.***

Según Uwe Lauterbach y Ute Lanzendorf, la educación escolar se encuentra casi completamente en manos de la administración pública en estados federados y asumen en su interior, la responsabilidad la educación escolar y superior; actualmente tratan de unificar el sistema educativo y ampliar el privado.

### **Organización y Estructura.**

Todos los niños primero pasan 4 años en la escuela elemental (*Grundschule*), después de lo cual se dividen en diferentes tipos de escuelas. Una vez finalizada la escuela pueden elegir entre diversos caminos; casi la mitad de los jóvenes alemanes y para la cual no necesitan haber visitado determinado tipo de escuela ni haber realizado el *Abitur* (Portal Alemania, 2019).

En el “sistema segmentado” que sigue a la escuela básica, los trayectos educativos se dividen en distintos tipos de escolaridad. Después de egresar del colegio, existen distintas posibilidades de formación con reconocimiento estatal: la mayoría de los alumnos se decide por la universidad o la formación dual. Casi el 50 % de los jóvenes en Alemania se forman a través del sistema dual. Mientras para acceder una carrera universitaria se requiere de habilidades especiales para postular; (por ejemplo, a través del bachillerato), para la Formación dual no hay criterios formales de acceso. Por eso, en el Sistema dual, las trayectorias educativas y divididas tras la escuela primaria, parcialmente pueden volverse un juntar (Rindfleisch E. M.-F., 2015, pág. 8)

<i>Nivel de educación</i>	<i>Años de escolaridad</i>	<i>Instituciones educativas</i>
<i>Nivel primario</i>	1 - 4 (en Berlín hasta 6)	Grundschule
<i>Nivel secundario I</i>	5 (7 en Berlín) - 9 (Hauptschule) o 10 (Realschule y Gymnasium)	Hauptschule, Realschule, Gymnasium, escuelas integradas [Gesamtschulen] (en parte, fase de orientación [Orientierungsstufe] para los años escolares 5 y 6)
<i>Nivel secundario II</i>	11 - 13 (en cuatro nuevos estados federados sólo hasta 12)	<i>Escuelas generales:</i> Gymnasium <i>Escuelas profesionales:</i> Berufsschule, Berufsfachschule, Fachschule, Fachoberschule, Berufsaufbauschule
<i>Nivel terciario</i>		escuelas universitarias [Fachhochschulen] Universidades/escuelas superiores científicas [wissenschaftliche Hochschulen]

Figura 5 Organización y Estructura de la Educación en Alemania

Fuente: El sistema dual de formación profesional en Alemania: Funcionamiento y Situación Actual (Lauterbach & Lanzendorf , 1997, pág. 3).

Los mismos autores señalan que la estructura de cualificación de la población activa es del 60% de casi 39 millones de activos tenían una formación en sistema dual sobre esa formación profesional alcanzaban un perfeccionamiento, con certificación de la Escuela de Especialidad como maestro, técnico, etc.

Según Eva Rindfleisch y Felise Maennig-Fortmann La formación dual es un pilar principal del sistema educacional alemán y cumple una función importante en la Economía Social de Mercado. Para esta formación no existen limitaciones formales de acceso. Cualquier alumno, independiente de que haya logrado o no terminar su escolaridad y del tipo de la misma, puede postular a una plaza de aprendizaje. Lo anterior aumenta la permeabilidad del sistema educacional y permite a un amplio sector de la población acceder a una formación técnica reconocida y, con ello, a mejores perspectivas en el mercado laboral. De esta manera, pueden garantizarse altos estándares de productividad y calidad en todos los ámbitos de la economía. (Rindfleisch & Maennig-Fortmann, 2015).

También, en la guía Una Introducción al Sistema de Formación Dual. El secreto detrás del éxito de Alemania y Australia, el principal objetivo de la formación profesional es formar trabajadores cualificados con habilidades de flexibilidad. En Alemania el término «formación profesional» significa preparación a la formación profesional, formación inicial, aprendizaje y volver a formar (Dualvet, 2016).

### ***Rendimiento del sistema de formación dual en Alemania.***

La formación profesional dual con sus 330 profesiones es una clave de éxito excepcional como zona económica y es la razón por la cual Alemania tiene la mayor tasa de jóvenes empleados en la Unión Europea. En el año 2015 solo un promedio de 6,5 % de los jóvenes en Alemania estaban en búsqueda de empleo mientras que el promedio

anual de los 28 países de la Unión Europea era de 18,6 %. (Gobierno Federal de Alemania/Steffen Kugler, 2017)

En otras palabras, esta formación, contribuye por partida doble a la promesa de la Economía Social de Mercado: aumenta el bienestar social a través de sus efectos positivos sobre la competitividad de la economía y, al mismo tiempo, colabora a que muchas personas puedan participar del bienestar. (Rindfleisch & Maennig-Fortmann, 2015).

El sistema capacita a la futura mano de obra cualificada y de este modo contribuye de manera significativa a la competitividad y prosperidad nacional.

### ***Característica de la Formación Dual.***

La formación profesional dual del sistema laboral, regulada por la Administración laboral. Los Actores en Alemania son:

Nivel estatal: Gobierno central,

Nivel local: Gobierno regional

Industria: empresarios y sindicatos,

Industria: Cámaras de Comercio, Industria, Empleo y Artesanía

Empresas que forman,

Centros de formación profesional

Aprendices

En 1969 se estableció un marco jurídico nacional para diferentes itinerarios formativos tradicionales en las profesiones especializadas en la industria y en el comercio (Berufsbildungsgesetz, BBiG) que existían en ese momento.

La ley los intereses del Estado, de los empleadores y de los empleados desde aquel entonces, el Ministerio Federal de Educación e Investigación (en ese momento, Ministerio Federal de Investigación Científica) asumió a nivel estado el área de la formación técnica. Al mismo tiempo, la ley previó el involucramiento de los interlocutores

sociales en todos los temas de la formación técnica, un principio que sigue vigente. (Rindfleisch & Maennig-Fortmann, 2015, pág. 7).

Edad	Perfeccionamiento					Área terciaria
	Perfeccionamiento profesional			Universidades		
	19	Sistema dual			Escuelas vocacionales	2 o 3 años de enseñanza científico-humanista
18	Escuela diferencial	Escuela secundaria de 5 años	Escuela secundaria de 6 años	Escuela integrada	Liceo (8 o 9 años, depende del estado federado)	
17						
16						Área secundaria I
15						
14						
13						
12						
11						
10						

Figura 6 Ubicación de la Formación Dual en la estructura de formación

Fuente: (Portal Alemania, 2019)

Los programas de formación son de acuerdo con las necesidades, oferta educativa de la comunidad autónoma, se exige una participación mínima del 33% de la empresa en la formación (aproximadamente al menos 970 h, de las 2 000 h. que corresponden a los ciclos formativos)

Los agentes de formación en la economía son la industria, el comercio, la agricultura, las profesiones liberales, las administraciones públicas, los servicios de salud y los centros de capacitación empresariales. Las Cámaras («organismos competentes») son las responsables de asesorar a las empresas, inscribir a los aprendices, certificar la aptitud especializada de los formadores, aprobar los exámenes y conducir el diálogo social en el ámbito regional.

La relación entre el estudiante y la empresa se organiza mediante un contrato de formación y aprendizaje que tiene una duración mínima y máxima establecida por la legislación.

Este enfoque se dirige a jóvenes de menos de 30 años (puede ser de 25 años si la tasa de desempleo juvenil baja hasta un 15 %). Los estudiantes combinan el trabajo en la empresa, con periodos de



formación relacionados con la actividad desarrollada en la empresa y enseñada en los centros de formación (centros de formación profesional, centros del sistema educativo, o empresas). Se visualiza la estructura del sistema dual seguidamente.

<b>Lugar de aprendizaje</b>	<b>Empresa (aproximadamente tres cuartos del tiempo de aprendizaje)</b>	<b>Escuela (aproximadamente un cuarto del tiempo de aprendizaje)</b>
<b>Competencia constitucional para la regulación de la formación</b>	<b>Gobierno central</b>	<b>Estados federados</b>
<b>Inspección</b>	<b>Instancias responsables (Cámaras)</b>	<b>Ministerios de Educación de los estados federados</b>
<b>Financiación</b>	<b>Empresas</b>	<b>Fondos públicos (estados federados, distritos, comunas)</b>
<b>Ausbildungs-vorschrift</b>	<b>Reglamento de Formación [Ausbildungsordnung]</b>	<b>Plan Marco de Enseñanza [Rahmenlehrplan]</b>
<b>Capacitador</b>	<b>Instructor de la empresa</b>	<b>Maestro de la escuela profesional</b>

Figura 7 Estructura del Sistema Dual de Formación Profesional

Fuente: El sistema dual de formación profesional en Alemania: Funcionamiento y Situación Actual (Lauterbach & Lanzendorf , 1997, pág. 8)

El sistema de formación dual busca preparar a los alumnos para su posterior vida profesional. Según el oficio elegido y los estudios previos, la formación dura entre dos y tres años y medio y tiene lugar entre dos espacios: la teoría se aprende en la escuela laboral y la práctica en la empresa correspondiente, donde el aprendiz pasa 3 o 4 días a la semana, formando parte del equipo de la empresa guiado por su tutor profesional. En cuanto a la escuela, es el lugar donde tienen las clases de la especialidad uno o dos días por semana. El contenido de estas clases se ajusta a las prácticas de la vida laboral. Una vez finalizado con éxito el período formativo, se obtiene un título laboral verificado por el Estado y reconocido en toda Alemania.

Más de un 50% de la población en Alemania está en disposición de un título obtenido dentro del sistema dual de Formación Profesional,

en diferentes áreas: servicios hasta la industria de *Hightech* pasando por el comercio también, especializados como el de sastre o de administrativo.

Aunque las opciones son numerosas, la mayoría de los aprendices – en torno al 20% –, se deciden por los cinco oficios más populares. La elección no viene tan marcada por el género de los estudiantes como por el tipo de escuela a la que fueron. Un 60% de los aprendices se forman en el área de la industria y el comercio (Portal Alemania, 2019).

## **Ecuador**

### ***Contexto Histórico, Social, político y económico.***

Entre los años de 1940 a 1954 comienza la industrialización en el Ecuador y tuvo su origen en la exportación de productos primarios como el café, banano, la madera, el atún y cacao que significó alrededor del 10% del PIB, 12% del empleo y 6% de las exportaciones, este período se caracterizó por el desarrollo de la industria manufacturera entrando en un proceso de expansión y desarrollo. Posteriormente a partir de 1972 se dio inicio al auge del petróleo convirtiéndose el Ecuador en uno de los principales exportadores de este mineral; la industria se desplegó en otros sectores productivos tales como la petroquímica, metalúrgicos y automotrices (Uquillas, 2008).

A partir del 1990 comenzó las flores y el turismo. Entre los años de 1993 y 2004, se incrementó la participación de la industria aportando 3.246 millones de dólares generados por 227 nuevas empresas según la base de datos de la Superintendencia de Compañías (Superintendencia de Compañías, 2019). Para su desarrollo a lo que se denominó el parque industrial se promulgaron leyes y se capacitó al talento humano en diferentes niveles de formación; pero principalmente era necesario una mano de obra calificada a nivel de mandos medios. Aunque la crisis económica que ha vivido el país ha afectado siguen siendo una parte importante para la productividad por su participación en las exportaciones (Barrera, 2001).

La pequeña industria ecuatoriana cuenta con un sin número de potencialidades que son poco aprovechadas. Pero también se encuentran debilidades entre la que es necesario recalcar: el talento humano con escaso conocimiento en administración, liderazgo y nulo conocimiento en finanzas y exportación; lo que trajo como consecuencia falta de liquidez, solvencia, rentabilidad para finalmente el cierre de muchas pequeñas y medianas empresas que impulsó al aumento del índice de desempleo y subempleo en el Ecuador entre los años 2005-2010.

**Entorno de la Educación Escolar, Superior y Formación Profesional:  
Administración de la educación.**

**Organización y Estructura**

La educación escolar se encuentra en manos de la administración pública pero su oferta es de instituciones públicas como privada en los diferentes niveles de educación, a continuación, estructura del sistema educativo:

Tabla 15  
Sistema Educativo Ecuatoriano

Nivel de Educación	Edades	Organismo de Control y Regulador
Educación inicial	0 a 5 años	Ministerio de Educación (Regulador, Norma la política pública de la educación inicial y general)
Educación General Básica	5 a 14 años	
Bachillerato General Unificado –	15 a 17 años	
Educación Superior	17- en adelante Instituto Técnicos y Tecnológicos (3 años de formación profesional (aplicación de la Formación Dual)  Universidades Escuelas Politécnicas (5 años de formación profesional)	Consejo de Educación Superior (regulador y norma la educación superior)  SENESCYT (política pública)

Fuente: Ministerio de Educación Elaborado: Marlene Solís

En este escenario se impulsó la educación técnica a nivel medio donde se aplicó el desarrollo de un currículo por competencias con 40 figuras profesionales (Ministerio de Educación, 2019) en áreas industriales,

agropecuarios, de servicios, artísticos y deportivos; dónde se veía su aplicación práctica, precisamente en las Unidades de Producción Educativa que debían desarrollarse en los colegios técnicos; pero la escasa capacitación de directivos y docentes, la falta de compromiso y escaso seguimiento por parte de las instituciones de control no permitió su desarrollo.

La tecnológica a nivel superior por primera vez en el Ecuador se impulsó desde la infraestructura de los colegios emblemáticos a nivel nacional fundamentada lamentablemente por la Ley de Educación Superior en la que se indicaba que su funcionamiento sería autorizado y regulado por el Consejo de Educación Superior en lo académico; y que los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos (ISTT) públicos seguirán dependiendo del Ministerio de Educación (ME).

Desde el origen de los institutos no estuvo ligado al desarrollo de la producción y sociedad. Los Institutos superiores han sido reestructurados desde la presencia del órgano regulados Consejo de Educación Superior y de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) y repotenciados con el rediseño de todas las carreras a nivel nacional y nueva oferta académica en donde en el año 2013 se implementan la formación dual, por primera vez en el Ecuador. Las carreras orientadas al proceso productivo, en la agricultura, acuicultura, ganadería, agroindustria, mecánica, electricidad, etc. comparativamente, la matrícula en los ISTT tiene en la actualidad un gran crecimiento.

(Diario El Telégrafo, 2017) 83 mil estudiantes están matriculados en institutos técnicos y tecnológicos particulares, públicos y cofinanciados. "El crecimiento de matrícula está recuperando el prestigio de nuestra formación técnica y tecnológica, que antes era cualquier cosa", la tasa de matrícula de educación superior pasó del 28% al 39%, con 260 mil

nuevos estudiantes. De ello, "la participación de los institutos técnicos es del 11%, similar al de América Latina. El objetivo es llegar al 20%".

### ***Característica de la Formación Dual en Ecuador.***

El Ecuador se encuentra en un nuevo paradigma educativo formar al talento humano que sirve en los sectores estratégicos de la niñez, salud, seguridad ciudadana y orden público, seguridad penitenciaria y a los sectores productivos. La modalidad de formación dual es de reciente aplicación en el Ecuador y se convierte en una propuesta innovadora aplicada primeramente en sectores sociales como son las áreas de salud, niñez y seguridad y ofertada por los Institutos Técnicos y Tecnológico inicialmente a partir de mayo de 2013; donde las alianzas estratégicas han sido indispensables y se juntan instituciones públicas aprovechando el talento humano (estudiantes) y su despliegue en tareas cotidianas en donde se convierte en estudiante-trabajador; de allí los recursos del lugar de trabajo junto con los académicos organizados dan origen a una formación competente según el sector a aplicarse.

La formación dual está fundamentada en el hecho educativo academia-necesidad de formación en donde el segundo elemento (social o empresarial), este nuevo entorno de aprendizaje en el cual estudiante aplica lo aprendido en las aulas y transforma esos conocimientos para dar soluciones a condiciones reales de trabajo.

Existe en Ecuador una nueva normativa de Agosto del 2018 que fortalece la educación tecnológica en donde se considera de tercer nivel la formación de los Institutos Tecnológicos y en un futuro podrían acceder a formaciones de postgrado en Ecuador.

Los principios y actores que sustentan el modelo son los siguientes:

- Los estudiantes deben vencer satisfactoriamente las materias básicas establecidas para cada carrera.

- Deben existir empresas o centros de desarrollo que se integren a este modelo para llevar a cabo el ciclo de práctica.
- En las instituciones educativas como en las empresas deben existir coordinadores o tutores capacitados que gestionen y controlen el proceso de la formación del estudiante.

Elaborarse planes de formación acorde a las competencias que se quieren desarrollar en los estudiantes y la forma de evaluar cada una de ellas, además deben contemplar la rotación de los estudiantes por varios roles asociados a su perfil profesional. (Gómez & Donelkys, 2015, pág. 6)

### **Correlaciones sociales de estos sistemas educativos y sus elementos.**

Tras realizar un estudio comparado sobre el desarrollo de esta instrucción en estos países; se evidencia como su política y marco legal se diferencia; pero sus contextos y situación socioeconómica han influenciado en su implementación.

La Formación tecnológica es altamente especializada y práctica en Alemania desde hace muchos años y es de reciente aplicación en Ecuador. La modalidad dual debido al fomento de los sectores productivos y el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas para trabajar en áreas específicas tiene plena aceptación, en Alemania, en Ecuador más del 70% de la población la desconoce.

La posibilidad de que el estudiante acceda es libre incluso sin terminar la escolaridad en Alemania mientras que éste tipo de estudio sólo se da en el sector público y por cupo anual. Adquiere una capacidad resolutoria a problemas específicos con soluciones prácticas y rápidas en áreas pertinentes. Se demuestra entonces con los porcentajes que la empleabilidad del estudiante quedaría asegurada para toda esa nueva oferta.

## **Análisis de las similitudes entre los sistemas de formación dual de Alemania y Ecuador**

### **Lo global.**

El entorno de origen de la formación dual ha sido la misma en ambos países: la necesidad de talento humano calificado para el desarrollo productivo el que radica en los beneficios sustanciales que presentan para la sociedad en su conjunto, se destacan: las ventajas que presupone la relación costo-beneficio, estimular el desarrollo temprano del joven profesional con la integración simultánea de la teoría y la práctica; ahorrar recursos destinados para capacitaciones; contar con profesionales calificados según las necesidades del colectivo, disponer de colaboradores jóvenes, flexibles, dinámicos; asegurar que el personal desarrolle un alto grado de identificación, innovación y lealtad a la empresa; ayudar a la consecución de buenas políticas de responsabilidad social empresarial, al brindar oportunidades de acceso laboral.

### **Las metas.**

Las industrias en la actualidad buscan que el personal técnico posea la capacidad de resolver problemas puntuales de manera práctica; es por ello, que las carreras duales cobran preeminencia para la industria, ya que las mismas pretenden mejorar el nivel académico y técnico de los posibles trabajadores, por ser el engranaje principal en el cambio de la matriz productiva y desarrollo de un país mediante la aplicación de la investigación e innovación tecnológica.

### **Los métodos.**

El aprendizaje en esta modalidad radica en cuatro elementos curriculares que son fundamentales en un proceso de enseñanza-aprendizaje y que no se pueden eludir porque así como es dinámico y que el estudiante se encuentra inmerso en la realidad laboral desde muy joven debe ser eficiente para tener éxito; así tenemos; basado en lo

manifestado por David Ausubel en donde el individuo asocia los conceptos para aplicarlos adquiriendo competencias laborales (Ausubel, 1983) “El aprendizaje por descubrimiento involucra que el alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognitiva y re-organizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado”

Señalar 3 puntos importantes de acuerdo con esta conceptualización: a) Aprendizaje significativo. b) Recursos, materiales y procedimientos actualizados en el área. c) Los conocimientos de los sectores sociales y productivos en un escenario real son insumos vitales para la institución y su aplicación en un nuevo curriculum que es validado por los sectores donde surgen las necesidades. Bajo este enfoque las situaciones de aprendizaje son iguales en los dos países.

#### **Limitaciones formales de acceso a la educación dual.**

En Alemania puede acceder a esta educación cualquier adolescente o joven sin necesidad de haber concluido su educación, mientras que en Ecuador debe terminar la educación del Bachillerato para acceder a ella por ser parte del sistema de educación superior.

#### **Diferencias entre los sistemas de formación dual de Alemania y Ecuador.**

El enfoque de rendimiento de la modalidad dual es una propuesta de estudio que se ajusta para mejorar la empleabilidad de los jóvenes apostando por un libre acceso a la educación práctica y superior; una formación acorde a las necesidades de un grupo social o ciudadanía y del sector producción; brindando una nueva opción para una profesionalización con el aval de una red estatal de instituciones y empresas comprometidas con el desarrollo de la formación profesional dual.

Mientras que Alemania se encuentra desarrollada y el modelo se está exportando por el éxito en el desarrollo productivo y social del país;



en Ecuador por su reciente implementación y al existir 2 cohortes resulta insuficiente identificar los rendimientos del sistema educativo implementado; sin embargo, se ha podido evidencia el desarrollo de la promoción de la salud, el mejor cuidado de los niños en los centros infantiles del buen vivir, aumento del sector productivo por participar como empresas formadoras y en un 100% egresados se encuentran laborando en las instituciones acorde a su formación.

El marco legal es otro punto de atención por cuanto existe la educación federal y descentralizada mientras que en Ecuador es centralizada y normada desde el Ministerio de Educación para los niveles básico y medio y para el sistema de educación superior el Consejo de Educación Superior y Senescyt.

### **Conclusión**

Es necesario dar una mirada más profunda en el modelo de Formación Dual de Alemania para identificar sus éxitos desde la educación escolarizada siendo la principal diferencia que este tipo de educación se da aún si el joven no ha terminado la escolaridad es decir, lo que sería para Ecuador en el nivel medio (colegios). Esta formación es formal y sólo en la Educación Técnica y Tecnológica después de haber concluido el Bachillerato.

De lo anotado brevemente la demanda de talentos humanos especializados, optimizando la utilización de los recursos disponibles, lo que nos lleva a pensar que esta formación debería ser implementada también desde los colegios técnicos en Ecuador para fortalecer los trabajos artesanales, habilidades y destrezas de los niños y adolescentes; para que se puedan insertar más rápidamente al sector productivo desde corta edad y de esta forma mejorar el estilo de vida.

Los estudiantes que no sean seleccionados para formar parte de la formación dual o que por algún motivo no puedan continuar en él,

deben tener la posibilidad de seguir su formación en el modelo tradicional, lo que no ocurre en Ecuador por el régimen establecido.

La relación entre el estudiante y la empresa se organiza mediante convenio no un contrato, por cuanto no percibe remuneración alguna hasta la profesionalización; su imagen es de pasante.

## Bibliografía del capítulo

- A. Kazamias y B.G. Massialas. (1965). B. G. , Tradition and change in Education. (E. P. Hall, Ed.) Nueva York,, USA.
- Araya, I. (2008). La Formación Dual y su fundamentación curricular. *Revista Educación*. Obtenido de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/523/551>
- BENAVENT, J. A. (1968). Los métodos de la educación comparada 1. *REVISTA DE EDUCACION - ESTUDIOS, LXVIII* .198, 8. Obtenido de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1968-198/1968re198estudios02.pdf?documentId=0901e72b8183986c>
- Cower, R. (s.f.). Comparando Futuros o comparando pasados. Diario El Telégrafo. (7 de 02 de 2017). *El Telégrafo*. Obtenido de <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/instituto-tecnologico-de-jaramijo-beneficiara-a-mas-de-8-mil-personas>
- Dualvet. (2016). *Una Introducción al Sistema de Formación Dual. El secreto detrás del éxito de Alemania y Australia*. Obtenido de [http://www.dualvet.eu/docs/productos/1\\_Sistema%20de%20Formacion%20Profesional%20Dual.pdf](http://www.dualvet.eu/docs/productos/1_Sistema%20de%20Formacion%20Profesional%20Dual.pdf)
- Gobierno Federal de Alemania/Steffen Kugler. (Marzo de 2017). La formación dual crea oportunidades a nivel mundial. (B. f. (BMBF), Ed.) Berlin. Obtenido de [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/govet\\_la-formacion-dual-crea-opotunidades-a-nivel-mondial.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/govet_la-formacion-dual-crea-opotunidades-a-nivel-mondial.pdf)
- Gómez, O., & Donelkys, S. M. (04 de 2015). MODELO DE FORMACIÓN DUAL PARA UNIVERSIDADES CON PROGRAMAS ACADÉMICOS FLEXIBLES. *Revista científica Ecociencia*, 2(2), 6. Obtenido de <http://ecociencia.ecotec.edu.ec/articulo.php?ida=37>
- Kluth, W., & Franz , T. (s.f.). REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA. *Estudio comparado sobre los techos competenciales*. Obtenido de

[https://www.upf.edu/documents/3737713/3741738/doc\\_sostres\\_de\\_es.pdf/354bf27c-700b-4187-a20a-4097d176a6de](https://www.upf.edu/documents/3737713/3741738/doc_sostres_de_es.pdf/354bf27c-700b-4187-a20a-4097d176a6de)

Lauterbach, U., & Lanzendorf, U. (1997). *El sistema dual de formación profesional en Alemania: Funcionamiento y Situación Actual*. Obtenido de [http://m.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1223244759.pdf](http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223244759.pdf)

Márquez, A. (1972). *Educación comparada: teoría y metodología*.

Ministerio de Educación. (2019). *Ministerio de Educación*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/bachillerato-tecnico/>

Olibera Labore, C. (2008). *Introducción a la educación comparada*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancias. Obtenido de [https://books.google.com.ec/books?id=smx1eyXqX2cC&pg=PA21&lpg=PA21&dq=la+educaci%C3%B3n+comparada,+en+su+senti+do+m%C3%A1s+amplio,+como+la+comparaci%C3%B3n+intercultural+de+la+estructura,&source=bl&ots=3yh0YGAFFr&sig=ACfU3U3lXhd-8\\_ya1IWEP9HoPsdijgZ34w&hl=e](https://books.google.com.ec/books?id=smx1eyXqX2cC&pg=PA21&lpg=PA21&dq=la+educaci%C3%B3n+comparada,+en+su+senti+do+m%C3%A1s+amplio,+como+la+comparaci%C3%B3n+intercultural+de+la+estructura,&source=bl&ots=3yh0YGAFFr&sig=ACfU3U3lXhd-8_ya1IWEP9HoPsdijgZ34w&hl=e)

Portal Alemania. (2019). *Portal Alemania*. Obtenido de <http://www.portalalemania.com/trabajar-en-alemania/2017/02/11/que-es-la-formacion-profesional-dual-en-alemania.html>

Rindfleisch, E. M.-F. (JULIO de 2015). *Formación dual en Alemania. Formas técnicas para el medio de la teoría y la práctica*. (K.-A.-S. eV, Ed.) BERLIN, ALEMANIA. Obtenido de [http://www.academia.edu/34620517/Formaci%C3%B3n\\_dual\\_en\\_Alemania.\\_Formar\\_t%C3%A9cnicos\\_por\\_medio\\_de\\_la\\_teor%C3%ADa\\_y\\_la\\_pr%C3%A1ctica](http://www.academia.edu/34620517/Formaci%C3%B3n_dual_en_Alemania._Formar_t%C3%A9cnicos_por_medio_de_la_teor%C3%ADa_y_la_pr%C3%A1ctica)

Rindfleisch, E., & Maennig-Fortmann, F. (Julio de 2015). *Formación dual en Alemania. Formar técnicos por medio de la teoría y la práctica*. (K.-A.-S. e.V., Ed.) Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung. Obtenido de

- [https://www.kas.de/c/document\\_library/get\\_file?uuid=1535054a-e18a-ebf9-8204-b883adda0115&groupId=252038](https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=1535054a-e18a-ebf9-8204-b883adda0115&groupId=252038)
- sabuco. (2018). El desarrollo económico de Alemania de 1850 a 1871. Obtenido de <http://www.sabuco.com/historia/Prusia3.pdf>
- Superintendencia de Compañías. (2019). [www.supercias.gob.ec](http://www.supercias.gob.ec). Obtenido de <https://www.google.com/search?q=superintendencia+de+compa%C3%B1as+ecuador&oq=su&aqs=chrome.69i59j69i57j69i60j69i61l2j0.2487j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Uquillas, C. A. (2008). Registro en el Observatorio de la Economía Latinoamericana. Obtenido de Carlos Alberto Uquillas, registro en el Observatorio de la Economía Latinoamericana, <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/ec/2008/+au.htm>
- Villalobos Pérez-Cortez, E. M. (2002). *Educación Comparada*. Publicaciones Cruz O. S.A. Obtenido de <https://books.google.com.ec/books?id=WSKFZA8nK38C&pg=PA31&lpg=PA31&dq=Educaci%C3%B3n+comparada:+teor%C3%ADa+y+metodolog%C3%ADa+de+A.+marquez&source=bl&ots=-27RTFTE9V&sig=ACfU3U0GwPCYcu1OyiSXWIAo4yKCZWg8Qg&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjmg-reiljgAhVndt8KHcVvC4UQ6A>

## **Análisis teórico de los enfoques y perspectivas de la educación comparada**

La educación comparada inicia los primeros pasos de su fase científica a fines del siglo XVIII, para algunos considerada como rama del conocimiento, para otros ámbito, campo o programa, ha avanzado de manera notable en cuanto al desarrollo de enfoques teóricos y propuestas metodológicas. Durante las últimas décadas y de manera gradual, las investigaciones de corte comparativo en los diferentes campos del conocimiento han logrado mayor presencia sobre todo si se considera el marco configurado por los procesos de internacionalización y globalización económica.

De las diferentes aplicaciones de la Educación Comparada conviene enfatizar el estudio y análisis de sistemas diversos como por ejemplo, económicos, políticos, jurídicos, educativos, tecnológicos, etcétera. Análisis semejantes responden, entre otros, al objetivo de caracterizar analíticamente y mediante la estrategia metodológica del estudio de caso, las semejanzas y diferencias entre instituciones, entidades, regiones, o bien, países, posicionamiento a partir del cual es posible detectar problemas comunes y proponer estrategias de atención probadas suficientemente en contextos diferentes.

El método comparativo es un medio de estudio extremadamente general, de tal suerte que es difícil delimitar sus cuadros de investigación, en el coloquio de Hamburgo, Schneider (1995) hizo notar, apoyado por otros colegas, que todo el campo de la educación, tanto teórico como práctico, puede ser explorado por este método. No sólo comparando hechos educativos en dos o más países, sino incluso realizando comparaciones dentro de un mismo país.

En relación con la investigación educativa, la aplicación de metodologías comparatistas conlleva el despliegue de un espectro

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

Tomando en cuenta los señalamientos anteriores, la consigna de este trabajo es ofrecer algunos enfoques y reflexiones sobre el surgimiento de la Educación Comparada como campo de conocimiento educativo. El énfasis aquí concedido a este ámbito de estudio busca remarcar la importancia de aplicar la estrategia comparativa en la investigación educativa, considerando tanto la perspectiva socio histórica como las notas de orden teórico y metodológico que dejan entrever las condiciones de posibilidad en la configuración de dicho ámbito.

Nos interesa refrendar algunos de los planteamientos en los cuales la Educación Comparada es vista como el marco o perspectiva de abordaje de temas y problemas propios de un ámbito de estudio específico (Rojas-Moreno, 2006; Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2010). Así y con base en argumentaciones de Schriewer (1993), enfatizamos que la Educación Comparada incluye tanto un marco conceptual y metodológico como un trabajo.

La Educación Comparada desde el punto de vista social utilizará los métodos de la Sociología, en el aspecto psicológico utilizará los métodos de dichas ciencias, desde el punto de vista estadístico, los métodos de la estadística matemática, y en los estudios históricos, los métodos de la investigación histórica.

La Educación Comparada tiene cuatro propósitos según Harold J Noah (1969), siendo el primero describir los sistemas, procesos y resultados

educativos. Otro propósito es ayudar al desarrollo de instituciones y prácticas educativas, el tercer propósito es poner de relieve las relaciones entre Educación y Sociedad y el último sería establecer afirmaciones generales sobre educación que sean válidas en más de un país.

Desde el inicio de esta disciplina se ha orientado al estudio de la educación en un mismo país en diferentes momentos de espacio y tiempo, hay que destacar también que se enfoca a estudios que comparan dos o más países diferentes. Podríamos mencionar como ejemplo que uno de los grandes aportes que ha hecho la Educación Comparada ha sido al Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA, este es un estudio llevado a nivel mundial que mide el rendimiento académico de los estudiantes en matemáticas, ciencia y lectura. Ha obtenido importantes datos comparables que posibilitan a los países mejorar sus políticas de educación y sus resultados, porque no sólo evalúa al estudiante, sino al sistema en el que está siendo educado.

Hoy en día es muy difícil sostener una separación radicalmente diferenciadora entre estudios internacionales y comparados, gracias a los avances de las tecnologías de la comunicación, estas han superado las unidades de análisis territoriales en las cuales se basaba la Educación comparada en el pasado, hoy tenemos acceso a mecanismos de comunicación multidimensionales tanto con sujetos como con informaciones, también existen bases de datos cada vez más actualizadas; todo este condicionamiento técnico nos permite una mejor comprensión y análisis de la información obtenida.

Particularmente en lo que se refiere a los planteamientos sobre la noción de campo y el énfasis en las condiciones sociales de la producción del conocimiento, nos interesa la aplicación de este conjunto de argumentos como esquema ordenador para analizar, en el caso de la educación comparada, cómo se configura un saber disciplinario a partir de la dinámica entre lo social y lo individual. Lo anterior dado que la noción de campo ofrece elementos para una aproximación que



permite comprender cómo ocurren ciertos procesos en un espacio y un tiempo delimitados, con la conjunción de diversos elementos y las relaciones que establecen los participantes, pues según el autor: “Un campo es un universo en el cual las características de los productores están definidas por su posición en las relaciones [sociales] de producción, por el lugar que ocupan en un espacio determinado de relaciones objetivas (Bourdieu, 1990).”

En cuanto a las condiciones sociales de producción del conocimiento y siguiendo las argumentaciones de este autor, de análisis socio histórico. En apego a estas consideraciones sobre la utilización de estrategias de investigación de corte comparativo, podemos observar que todos los ámbitos de estudio en el marco de una designación común, por ejemplo: educación, derecho, política, economía, abarcan tipos divergentes de teorías; unas científicas y otras de reflexión, las mismas que se articulan con derivaciones operativas y con la correspondiente delimitación de problemas de diferentes subsistemas de la sociedad, se pueden ubicar las dinámicas de orden social que hacen posible la producción de conocimientos propios de un campo.

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

En breve y con base en lo anterior, en la configuración del campo de conocimiento de la educación comparada ubicamos una aproximación a partir de cuestiones como las siguientes:

- 1) El campo como espacio donde los expertos dan forma a una cierta producción argumentativa atendiendo a un interés

temático por ejemplo: investigaciones sobre el surgimiento de los sistemas educativos en países hegemónicos.

- 2) El rastreo de estas formas de argumentación en el contexto de las problematizaciones y jerarquizaciones del campo, por ejemplo el enfoque neo institucionalista en investigaciones sobre el surgimiento de los sistemas educativos.
- 3) El panorama en el que surge la participación de los expertos en determinados contextos institucionales, por ejemplo las investigaciones sobre las políticas internacionales para la consolidación de los sistemas educativos nacionales.

Respecto de la configuración del campo de la Educación Comparada, con un especial énfasis histórico en cuanto a su desarrollo teórico-epistemológico, destacamos los aportes de dos expertos: Epstein y Schriewer. Por ejemplo, según Epstein y su visión de la educación comparada como campo temático de base científica, se argumenta que "...no cabe la menor duda que la educación comparada sea un campo distinto. Sobre todo, es un campo que tiene su propia historia y sus propios bordes. Aunque puede que parezca un campo sin límite o definición alguna, el campo sí tiene sus límites pero-eso sí- son unos límites necesariamente fluidos [...]...es un campo distinto de los otros campos similares, tales como los de la educación internacional, la educación global y la educación intercultural...". Para este autor, tanto la identidad como la dinámica social y los límites de este campo académico, esto es, sus "huellas epistemológicas vitales" se revelan en los siguientes términos: "Se forma un campo académico cuando un grupo de académicos se acerca a una línea de pensamiento utilizando herramientas intelectuales que llegan a compartir...", por lo que para demarcar sus límites se requiere rastrear "...los sucesos significativos que han realizado y han creado una identidad común dentro de la educación comparada, que han animado a sus seguidores a acudir al lado de juegos particulares de conceptos y comportamientos y sentir una afinidad con otros intereses parecidos (Epstein, 2010)."

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

En lo que concierne a la mirada de lo social, Schriewer nos presenta la Educación Comparada como un espacio muy amplio de complejas dinámicas sociales al insistir que: “Frente a este telón de fondo ha surgido un creciente número de voces favorables a asignar explícitamente a una rama especial de los estudios educativos las funciones de reflexionar, apoyar y legitimar los procesos de internacionalización, tanto de los sistemas educativos como de la teoría educativa. Esa rama es la “Educación Comparada” o la “Educación Internacional” como dicen algunos [...]. Según se argumenta, el proceso de internacionalización de la educación llega a tomar una conciencia de sí mismo en la forma de esta rama de estudio (Schriewer, 1996).”

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

Cabe recordar que ambas categorizaciones nos ofrecen sendas unidades de análisis. En el caso de Estado-Nación, nos encontramos frente a un esquema representativo de un territorio, una sociedad y una entidad políticamente responsable de las formas de organización, participación y convivencia de las personas en una pretendida homogeneidad cultural, económica y social. En el caso de Sistema - Mundo como unidad de análisis para el estudio de lo social, se trata de una figura estructurante ligada a la incorporación por parte de las ciencias sociales de los fenómenos de internacionalización y globalización (Wallerstein, 2005).

En palabras del experto, nos encontramos ante un cambio más adecuado para aproximarse a las visiones globales y de interdependencia, pues según expresa: Los Sistemas - Mundo de análisis significaron antes que nada la sustitución de una unidad de análisis llamada "Sistema - Mundo" en vez de la unidad estándar de análisis que había sido el estado nacional. (Wallerstein, 2005).

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

Como podemos apreciar a partir de la puntualización anterior entra en juego una cuestión vinculada con el alcance de los análisis de la globalización frente a la pertinencia de los análisis nacionales. Sin embargo, más que una oposición excluyente, este inter juego de categorizaciones revela que el proceso de internacionalización tiene como condición necesaria la existencia de los Estados Nacionales, vistos

como unidades sociales, culturales y políticas que pretenden una unificación tanto ideológica como sustentada en tendencias de institucionales para conferir la imagen de unidad.

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

En el ámbito de la Educación Comparada si bien permiten identificar algunas de las discusiones propias este campo. Es el caso, por una parte, de la discusión entre los conceptos de globalización y de *internacionalización* y, por otra parte, de la discusión respecto de la pertinencia de la *Educación Comparada* frente a la recién posicionada Educación Internacional.

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

Por otra parte, persiste la discusión respecto del desplazamiento de la Educación Comparada por la Educación Internacional como disciplina para el estudio de los fenómenos de internacionalización educativa. En este sentido es posible agrupar debates y argumentación

en favor y en contra de una u otra demarcación, pero destacamos aquí las consideraciones de los autores de referencia e incluso del multicitado Schriewer, al destacar que entre ambas acepciones prevalece una cierta confusión entre el objeto y la disciplina definida por su metodología. En palabras del propio Schriewer (1996): "...[se] ignora básicamente el antagonismo entre "internacional" y "comparativo", es decir, entre ciertas dimensiones que pertenecen al dominio del campo del objeto y un método concreto de análisis; en otras palabras, entre los procesos socioculturales y un "enfoque de investigación complejo".

Ahora bien, en el marco de esta discusión se entretajan las investigaciones basadas en el enfoque de la institucionalización de la educación como una tendencia supranacional representada por Meyer y Ramírez (2002). Estos autores además de argumentar la existencia de la educación estandarizada, evidencian mecanismos y actores que han propiciado este tipo particular de internacionalización homogeneizadora, siendo los siguientes: a) difusión de la estandarización de la educación, b) intervención de organizaciones internacionales que difunden la estandarización de la educación, c) enraizamiento de una ideología de ciudadanía individual, d) inmersión cultural racionalista de ideas técnicas que promueven la educación.

Es así como a partir de estos argumentos en particular, de entre la diversidad de desarrollos en trabajos y documentos de análisis sobre la construcción metodológica en la Educación Comparada, se ha realizado la variedad tanto de reflexiones teóricas como de argumentaciones sobre las estrategias más adecuadas, tomando incluso como base los resultados de investigaciones nacionales e internacionales.

Por otra parte, y de acuerdo con los desarrollos propuestos por Schriewer (2010), se insiste en considerar la Educación Comparada como un ámbito de búsqueda y construcción de conocimientos. Este trabajo insiste en el interjuego de la educación comparada, sin perder de vista la complejidad de la construcción teórica, epistémica y metodológica, al

obtener de esta perspectiva una estructura para la organización y el desarrollo de líneas de investigación.

Por lo tanto proponemos situarse en una perspectiva heurística del descubrimiento de nuevos retos y posibilidades, manejables a partir de esquemas rigurosos de búsquedas sistematizadas y encaminados a la generación de nuevos conocimientos.

## Bibliografía del capítulo

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*, México: Conaculta/ sep.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Caruso M y Teneroth, H. (2011). *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica.
- Epstein, E. (2010). "Huellas vitales en el desarrollo epistemo- lógico de la Educación Comparada", En Navarro Leal, Marco Aurelio (coord.) *Educación Comparada. Perspectivas y Casos*. Cd Victoria, Tamps., México, Editorial: Planea
- Harold J. Noah & Max A. Eckstein (1969). *Toward a Science of Comparative Education* (New York: Macmillan).
- Meyer, J. y Ramírez, F. (2002). "La institucionalización mundial de la educación", En Schriewer, J. (ed.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 91-111). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Navarrete-Cazales, Z. Y Rojas Moreno, I. (2013), "Constitución de un grupo de investigación: narrativa del Seminario Interinstitucional Permanente de Educación Comparada (SIPEC)", En Cabrera, J. C. y L. Pons (eds.), *Configuraciones narrativas de grupos y cuerpos académicos en el campo de la investigación educativa* (pp. 256-287). España: Octaedro.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, París.), PISA (Programme for International Student Assessment). "El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve", París, OCDE, en: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf> (recuperado: 30 de noviembre de 2018).
- Rojas Moreno, I. (2006), *Proyecto de Seminario Interinstitucional: La educación comparada: un horizonte de lectura en el campo educativo*. México: UNAM



Schriewer, J. y H. Kaelble (1989.), La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar (pp. 17-62). Barcelona: Octaedro.

Schriewer, J. y Pedró, F. (eds. 1993): Manual de Educación Comparada Volumen 2. Teorías, Investigaciones, Perspectivas. Barcelona: Pomares-Corredor.

Schneider, F. (1964): La Pedagogía de los Pueblos. Barcelona, Herder  
(1964): La Pedagogía Comparada. Su historia, sus principios y sus métodos. Barcelona, Herder 11 – 21.

Wallerstein, I. (2005). Análisis de Sistemas- Mundo. México: Siglo XXI.



UNR Universidad  
Nacional de Rosario



# ESTUDIOS COMPARADOS EN LA EDUCACIÓN

## Visión del siglo 21

Colectivo de Autores

Recopilador  
Fabrizzio Andrade

ISBN: 978-9942-36-764-8



9 789942 367648

  
Live  
Working  
EDITORIAL

[www.liveworkingeditorial.com](http://www.liveworkingeditorial.com)