

Consideraciones teórico metodológicas para el entendimiento de la educación comparada

Mercedes Inciarte y Fernando Villalobos G.

¹Profesora Titular, Directora de Currículo de Universidad Rafael Bellosó Chacín. Dra. en Ciencias de la Educación de la Universidad Dr. Rafael Bellosó Chacín. Maracaibo, Venezuela. E-mail: meche@urbe.edu.

²Profesor asociado. Investigador adscrito al Centro Audiovisual de la Universidad del Zulia. Dr. en Ciencias de la Educación. Maracaibo, Venezuela. E-mail: fvillalo@cantv.net

Resumen

El presente artículo tiene como propósito abordar los principales aspectos y posturas teórico-metodológicas contemporáneas para un mejor entendimiento de los beneficios que la educación comparada ofrece al estudio de los sistemas educativos, así como su impacto en la sociedad del conocimiento. Cabe destacar que el estudio de la evolución de la sociedad, constituye un vigoroso campo de trabajo donde se trata de entender el proceso de enseñanza y su influencia en el contexto social, tanto en relación con sus condicionantes científicos y tecnológicos como los referidos a sus consecuencias sociales y ambientales. El enfoque general es de carácter crítico, con respecto a la clásica visión esencialista y triunfalista de la ciencia y la tecnología, y también de carácter interdisciplinario, concurren en él disciplinas como la filosofía y la historia de la ciencia y la tecnología, la sociología del conocimiento científico, la teoría de la educación y la economía del cambio técnico.

Palabras clave: Educación comparada, sistema educativo, currículo, proceso instruccional, sociedad del conocimiento.

Theoretical and Methodological Considerations in the Comprehension of Compared Education

Abstract

The purpose of this article is to approach the main aspects and contemporary theoretical-methodological postures for a better understanding of the benefits that compared education offers to the study of educational systems, as well as the impact on society of the knowledge produced. It is important to emphasize that the study of the evolution of society constitutes a vigorous field of study which allows one to understand the process of education and its influence in the social context, both in relation to scientific and technological conditioners such as the ones referred to due to their social and environmental consequences. The general approach is of critical nature, with respect to the classic essentialist and triumphalist vision of science and technology, and also of an interdisciplinary character, concurring in disciplines such as philosophy and the history of science and technology, the sociology of scientific knowledge, the theory of education and the economy of technical change.

Key words: Comparative education, educative system, curriculum, instructional processes, knowledge based society.

Recibido 04-02-2004 ~ Aceptado: 20-04-2004

Introducción

Actualmente, es notable la utilidad de la educación comparada, por cuanto a través de ella se puede adquirir conciencia de dónde estamos y hacia dónde vamos, conocer los motivos por los cuales estamos donde estamos y elegir con conocimiento de causa el objetivo hacia el cual pensamos que debemos dirigirnos.

Además, frente a cualquier propósito de reforma educativa, la contribución de la educación comparada es primordial e imprescindible cuando se pretende modificar y/o adaptar planes y programas de gestión escolar.

Por lo tanto, en virtud de los beneficios que proporciona la educación comparada en el estudio de los sistemas educativos, este artículo tiene como propósito realizar una revisión teórica de los estudios de educación comparada, comentando brevemente sus antecedentes, justificación y principales orientaciones metodológicas, particularmente en el ámbito de la educación y su impacto social.

1. Una mirada global a los estudios comparados en educación

En la actualidad la sociedad mundial está inmersa en una serie de cambios que transcurren a un ritmo acelerado, y observables desde distintos ámbitos como el manejo de disponibilidad de tecnología, impactos políticos que surgen de acuerdo a nuevas demandas sociales, relaciones de mercado interno y externo de las naciones, incidencia humana de las nuevas formas de producción y consumo en la creciente interdependencia de las naciones, entre otras. Estas premisas conllevan a la educación hacia la búsqueda constante de procesos que le permitan adecuarse al ritmo con el que marcha la sociedad científica y tecnológica, y asumir que la educación es el futuro para convivir, con miras a la realización personal del hombre y a la mejora y modernización del proceso educativo. Por tanto de la sociedad, en su conjunto.

1.1. La educación: puerta de entrada a la sociedad del conocimiento

Uno de los fenómenos más relevante del mundo contemporáneo es el valor que ha adquirido el saber, como condición indispensable para el desarrollo de los pueblos. Según Toffler (1990:187) "vivimos en una sociedad del conocimiento, caracterizada porque la base de la producción son los datos, las imágenes, los símbolos, la ideología, los valores, la cultura, la ciencia y la tecnología. El bien máspreciado no es la infraestructura, las máquinas, los individuos, sino las capacidades de los individuos para adquirir, crear, distribuir y aplicar críticamente y con sabiduría los conocimientos en un contexto donde el veloz ritmo de la innovación científica los hace rápidamente obsoletos".

Con el inicio del nuevo milenio, la educación y el conocimiento se colocan en el debate acerca de las estrategias de desarrollo económico y social. La recuperación de una perspectiva optimista acerca de que el aporte de la educación a la sociedad representa una herramienta fundamental para la construcción de la sociedad del conocimiento.

Esta sociedad tiene entre sus principales características, además de abundantes capacidades humanas y de infraestructura para la investigación científica y tecnológica, la existencia de una amplia red de instituciones e instrumentos que facilite a los diferentes actores del hecho educativo la tarea de acopiar, organizar, procesar, sistematizar y difundir conocimientos.

En este sentido, García (1993:23) refiere que "el conocimiento dependerá cada vez más de lo inmaterial, de la inteligencia humana, del saber hacer, de la capacidad de adaptación

y de creación" resulta un factor clave para atender las nuevas dinámicas de la economía global, y por lo tanto hay que valorarlo, conseguirlo, crearlo y difundirlo, sin menospreciar cualquier esfuerzo.

Precisamente, el conocimiento se considera el elemento central del nuevo sistema productivo y transformador de los países, pasando a ser un factor fundamental para el desarrollo de las capacidades de innovación, creatividad, integración y solidaridad, aspectos esenciales para alcanzar una dinámica de crecimiento sustentable. Esto exige individuos capaces de producir nuevos conocimientos y capaces de utilizarlos creativamente.

En una sociedad fuertemente modelada por la educación, ésta tiene un carácter fundamental para el desarrollo de un país, centrándose en la necesidad de una nueva visión, un nuevo currículo, con herramientas tecnológicas diversas, docentes innovadores, participativos, creativos y actores del proceso educativo (Lanz, 2001).

Por lo antes expuesto, si la generación de innovaciones, de conocimientos y su difusión en el conjunto de la sociedad constituyen actualmente la base en que se apoya la competitividad, entonces la educación, la calificación profesional y el desarrollo de las capacidades humanas, sobre todo aquellas orientadas hacia el bienestar social mediante la educación constituyen la plataforma fundamental de cualquier estrategia de desarrollo y modernización ante el nuevo paradigma, donde una sociedad con futuro será aquella cuya característica fundamental es la innovación y la modernización en todos los planos y por todas las personas y en todas las actividades (Pérez, 2000).

1.2. El desarrollo educativo como herramienta para competir en la era del saber

Es necesario entonces visualizar alternativas de escenarios futuros que promuevan una profunda revisión de los actuales paradigmas de vinculación entre educación, ciencia, tecnología y sociedad como herramienta para el desarrollo de los países.

Por ello la sociedad del conocimiento debe asegurar la más alta pertinencia del sistema educacional con respecto a las complejas demandas planteadas por el desarrollo humano y la calidad de vida por la integración y la globalización, por los desafíos del conocimiento y el uso de la tecnología y sus respectivos efectos en la educación, donde se avance no sólo hacia la transmisión del conocimiento, también hacia el desarrollo de las potencialidades del ser humano en forma integral. Fortaleciendo el desarrollo de las naciones con un profundo sentido ético. Una ética de solidaridad que se haga presente en el desarrollo de la vida y en las relaciones interpersonales (Garrido, 1996).

A este respecto, señala Villasmil (1997) que la experiencia exitosa de países como Japón, Corea, Alemania, Taiwán, Canadá, entre otros, indica claramente que la posición competitiva de los países depende críticamente de la existencia de un Estado y un ambiente propicio de participación de todos los actores, que articule, oriente y apoye los esfuerzos del sector productivo y educativo en materia de desarrollo científico y tecnológico.

El avance científico y tecnológico de las economías desarrolladas, ha hecho que cada día tenga menos futuro participar en el intercambio internacional exclusivamente a partir de las ventajas comparativas de tipo tradicional. De hecho, según Piñero (1998) el recurso estratégico decisivo en el mundo de hoy ya no lo constituyen los recursos naturales, ni las materias primas, ni las manufacturas, como se está acostumbrado a pensar, sino la capacidad para generar y aplicar conocimientos, prueba de ellos es la experiencia de países como Japón que sin poseer recursos energéticos ha alcanzado altos niveles de

desarrollo socio-económicos. Por lo que se evidencia la existencia de un conjunto de acciones que a través de un proceso de planificación asimilan, dominan y transforman tecnologías.

De acuerdo con lo expuesto, es preciso analizar la trayectoria y la experiencia en la formación de recursos humanos hacia el futuro de las naciones, conduciendo a la interacción entre educación, ciencia, tecnología y sociedad a una posición estratégica hacia el desarrollo, con el propósito de orientar los esfuerzos hacia el surgimiento de una inteligencia para la innovación y la creatividad de la sociedad.

2. Consideraciones teórico-metodológicas de la educación comparada

Teóricamente el estudio comparativo se sustenta en los criterios y perspectivas de diferentes autores, quienes han aportado elementos que permiten el enriquecimiento de la educación comparada como metodología para el análisis y toma de decisiones.

Al respecto, cabe resaltar que existen diferentes caminos para definirla. Esto es, desde una perspectiva histórica, la cual según Márquez, (1972) busca precisar la naturaleza y alcance de la educación comparada mediante el estudio de las obras clásicas o más significativas. La segunda vía es denominada empírica, en tanto que examina las obras actuales y los estudios relacionados con la materia para descubrir los temas y los métodos empleados.

Un tercer camino es el analítico, y consiste en emprender el estudio de un tema o problema amplio, que se divide y delimita arbitrariamente distribuyéndolo en diversas disciplinas.

Afirma el autor, que el pensamiento analítico, conduce al difícil problema de relación de la educación comparada con las ciencias afines y auxiliares de esta disciplina, sin organización y sin contenido específico.

Dentro de una de las tres perspectivas o caminos seguidos para definirla, se circunscriben los autores que se reseñan a continuación:

Kneller, citado por Márquez (1972), sostiene que la educación comparada no llegará a ser ciencia si sólo vive de sus propios recursos, debe seleccionar los aportes más valiosos ofrecidos por otras disciplinas, pero no alcanzará su pleno desarrollo sino incorpora una teoría general de la educación.

Por su parte Kandel (citado por Pérez, 2000) considera que su finalidad es descubrir las diferencias entre las fuerzas y causas que producen diferencias en los sistemas educativos. Agrega, además, que su valor reside en el análisis de las causas que determinan el desarrollo de los sistemas, en la comparación con los distintos sistemas, en los motivos subyacentes y soluciones intentadas.

Kander y Sadler, (citados por Márquez 1972) coinciden en afirmar que la comparación exige la apreciación de fuerzas intangibles, impalpables, espirituales y culturales que sirven de fundamentos al sistema educativo. Mientras que Juan Tusquets Terrats refiere que es la ciencia que plantea e intenta resolver los problemas educativos, valiéndose del método comparativo, aplicado científicamente y acomodado a la naturaleza de dichos problemas en general y de cada rama de ello en particular (Vilanou, 2002).

Por su lado, King (1992) considera que es el estudio comparado de una de las formas más complejas de la conducta humana: el proceso educativo, y a través de sus

particularidades es considerado un proceso total.

Para Anderson (1983), consiste en la comparación intercultural de la estructura, las metas, los métodos y los rendimientos de los distintos sistemas educativos y de las correlaciones societales de estos sistemas educativos y sus elementos. Asimismo, Cramer y Browne plantean que la educación comparada es mucho más que un catálogo descriptivo, y para su estudio deben considerarse ciertos factores, como el sentido de unidad nacional, la situación económica en general, las creencias y tradiciones básicas, incluyendo el legado religioso y cultural; también el status del pensamiento progresivo educacional, los problemas lingüísticos; así como el trasfondo político, sea éste comunismo, fascismo o democracia y la actitud respecto a la comprensión internacional (Ceballos, 2003).

En esa misma línea, Schneider refiere la existencia de factores de carácter exógenos (geografía, economía, estructura social, ciencia, religión) y factores endógenos immanentes (fuerzas configurativas internas), éstos deben ser analizados por la educación comparada, por cuanto influyen en el ámbito pedagógico (Garrido, 1996).

Vexliard, (1970) prefiere la denominación de pedagogía comparada, y la considera una disciplina cuya tendencia es lograr nuevos conocimientos teóricos y prácticos mediante la confrontación de dos o más sistemas de educación correspondientes a diversos países, regiones o épocas históricas. Para establecer similitudes, semejanzas y diferencias entre varios sistemas de educación, entendiéndolo por tal la organización, la estructura, la administración de la educación, así como los programas, los métodos pedagógicos, didácticos y de control usados en los diversos grados y especialidades de la enseñanza.

Según Márquez (1972), los estudios comparados consisten en analizar y comparar las fuerzas que generan las diferencias entre los diversos sistemas nacionales de educación; en establecer las semejanzas y diferencias entre los diversos sistemas, al mismo tiempo generar cierta sensibilidad frente a los problemas comunes y diferentes formas en que esos resultados son representados de acuerdo a distintas condiciones nacionales.

Cada una de las definiciones reseñadas reflejan, de algún modo, la concepción teórica y metodológica del comparatista, éste, a su vez, tiene una visión de la realidad, tiempo y espacio histórico que la rodea. De allí, la pluralidad de concepciones y definiciones que aportan elementos y complementan el campo teórico-práctico de la educación comparada.

2.1. Ámbito de acción de los estudios comparados

La Educación Comparada se extiende a todas las manifestaciones del proceso educativo y en efecto, el contenido de ella, es toda la educación.

En este sentido, Roselló (1978) identificó cinco aspectos dentro de la estructura de la Educación Comparada a saber:

a. Temas o sujetos de comparación: Se refiere al sistema en conjunto o a una parte de ella (método, planes, programas, entre otros). Trata de la selección de las categorías objeto de la comparación.

b. Área o extensión de comparación: dentro de los sistemas educativos, pueden ser un área limitada, por ejemplo: dos ciudades o áreas más amplias: regiones, naciones e incluso todos los países del mundo. En la comparación de los sistemas educativos, el área de extensión se refiere a un nivel amplio, por ejemplo, la comparación entre sistemas, regiones o países.

c. Naturaleza o carácter de la comparación: descriptiva, o comparación explicativa, cuando se intentan explicar los fenómenos educativos mediante el estudio de las causas o de los factores económicos, sociales, políticos (comparación explicativa) o también, un estudio completo, donde se abarquen todas las fases o etapas del método comparativo.

d. Ángulo o sentido de la comparación: el hecho educativo se puede estudiar en un determinado momento (comparación estática) o estudiar su evolución (comparación dinámica).

e. Estudios de investigaciones puras y aplicadas: la educación comparada ofrece aportes de interés al estudio de cualquier tema o problema e incluso resulta de suma utilidad cuando se pretende reformar cualquier aspecto de un sistema educativo.

Todos estos aspectos identificados por Roselló (1978), no son excluyentes sino que se combinan y complementan, puesto que la educación comparada como disciplina científica y académica recoge en su seno un conjunto de concepciones, debates y perspectivas teóricas. No hay un discurso único y homogéneo en la educación comparada, tampoco una teoría universalmente válida y compartida, del mismo modo que el llamado enfoque comparativo, como metodología, posee múltiples concepciones y prácticas científicas.

Con la finalidad de construir nuevos enfoques que reafirmen la condición evolutiva y dinámica del conocimiento sobre la educación comparada como disciplina emergente es menester partir de los múltiples enfoques y prácticas existentes, así como de la pluralidad metodológica, que implica una concepción más integral y holística con la mirada puesta en un futuro deseado y posible.

3. La educación comparada: ¿Una metodología emergente?

Actualmente, asistimos a un desplazamiento de prioridades y propósitos de búsqueda orientados hacia el análisis de lo regional y de sistemas mundiales, cuestionándose, desde lo global, las comparaciones a nivel de Estado-Nación. Se exploran, al mismo tiempo, nuevas perspectivas derivadas de la incorporación a la educación comparada de la teoría de la legitimación, así como la sociología del conocimiento, el uso de la historia como narración de casos, los estudios de caso, el problema del poder, el rol del Estado en los procesos de reforma educativa, entre muchas otras cuestiones de interés para el desarrollo intelectual del ser humano.

Según Epstein (1993), la educación comparada presenta tres grandes fases metodológicas, a partir de los aportes hechos por comparatistas como Noah y Eckstein (1988). La primera se presenta como una labor de acopio de datos a la manera enciclopedista, en un orden indiscriminado; la segunda etapa, inaugurada por Sadler (1997), supone el tránsito de la descripción a la explicación, en la que debe buscarse el sentido histórico y la influencia de las fuerzas culturales. Así, la tercera fase incluye la aplicación de los métodos de la ciencia social empírica y una mayor conciencia epistemológica, axiológica y teleológica de los procedimientos investigativos.

Por otro lado, asegura Epstein (1993), que frente a la infalible objetividad positivista, la situación en que se encuentra la educación comparada, así como otras disciplinas sociales, éstas se encuentran muy próximas al caos y la incertidumbre respecto a cuál debe ser la metodología y la ubicación epistemológica apropiadas para ellas.

Frente a lo antes expresado, existen varias posturas, que Pereyra (1984) resume en cuatro posiciones o nuevas tendencias alrededor del estado actual de la educación comparada: los que cuestionan la idea de que la Nación-Estado o las características

nacionales, constituyen el parámetro esencial en la formulación, definición y desarrollo de los estudios comparados; quienes critican el uso de los modelos insumo-producto, y el empleo abusivo de lo cuantitativo, por considerarlo propio del determinismo positivista; mientras que otros comparatistas ponen en duda el papel del funcionalismo estructural como premisa teórica, capaz de sustentar un estudio sobre los fenómenos investigados, y los que dirigen su atención a la búsqueda de nuevas situaciones o temas para sus estudios comparativos.

3.1. Diferentes enfoques y posturas para el abordaje de los estudios comparatistas educativos

Hasta hace poco, la educación comparada centraba sus esfuerzos en las relaciones entre enseñanza y desarrollo, en la planificación y en los diferentes enfoques de enseñanza dentro de la Nación-Estado y para tal efecto desarrollaba análisis descriptivos de los sistemas educativos, por lo que muchos comparatistas, como Meyer, Ramírez, Zachariah y otros, critican el exclusivo uso de la Nación-Estado como categoría dominante en la educación comparada (Piñeiro, 1998).

Sostienen que los sistemas de educación en un Estado-Nación se encuentran determinados por fuerzas externas internacionales, globales y no por razones estrictamente nacionales. Este enfoque se apoya en la construcción de amplios marcos explicativos para estudiar un conjunto significativo de países o grupos de países y señalan que los sistemas nacionales de educación sólo existen si se les ubica y considera en el contexto de las relaciones internacionales de poder.

Sin embargo, estudiosos adscritos a esta tendencia no dejan de considerar que la comparación entre regiones es tan significativa como la que se pueda establecer entre varios países. De allí que la importancia de los estudios comparativos entre Estados-nación se revela en la progresiva tendencia hacia la desconcentración de la toma de decisiones en materia escolar y por tanto deberían apuntar hacia la descentralización del sistema (Altbach y Kelly, 1991).

Cabe mencionar que aquí opera una fuerte orientación hacia la imitación de modelos y aplicaciones en los sistemas menos desarrollados, los que muchas veces resultan infructuosos y traumáticos para los actores del proceso de implantación del modelo imitado.

Por otro lado, el modelo insumo-producto es considerado limitado, ya que los procesos educativos no pueden ser medidos y evaluados exclusivamente bajo la óptica cuantitativa a través de fórmulas estadísticas. Todo esto constituye una distorsión de la propia realidad pedagógica, ya que la escuela no sólo transmite un currículo formal, estático y mecánico.

Por el contrario, detrás del currículo y las estadísticas subyacen las propias estructuras, múltiples y complejas, de la institución escolar, y que éstas terminan influyendo en los resultados sociales, culturales y políticos de la educación. Este tipo de valoraciones no es reductible a frías estadísticas, se impone el uso de metodologías diferentes, tales como el enfoque de investigaciones cualitativas que reporten una mayor conceptualización de los procesos educativos, como un todo social y global.

El enfoque funcionalista estructural ha impedido llevar a cabo un análisis preciso de la influencia social de la educación, motivando un excesivo énfasis en los escenarios nacionales, perjudicando así el estudio de las funciones e impacto de la educación en la sociedad.

Ahora bien, las múltiples búsquedas frente a este límite impuesto por el funcionalismo estructural ha devenido en numerosos y creativos intentos de modalidades y temas de investigación, planteando nuevos debates en torno a la razón de ser de la teoría social que en los últimos años se ha orientado hacia asuntos axiológicos de la democracia, los movimientos sociales, la sociedad civil, etc. (Sciulli, 1992).

Frente a estos enfoques conceptuales y paradigmáticos surgieron a partir de los años sesenta, temas novedosos como los estudios sobre la mujer, el género, las instituciones educativas y su relación con la sociedad, así como los referidos a los modos de producción, difusión, transferencia y utilización del conocimiento, abriendo de este modo la educación comparada a la sociología del conocimiento (Epstein, 1993).

Con estos esfuerzos se pretende fotografiar el contenido institucional, es decir, estudiar de manera sistemática y organizada a instituciones como la escuela, los organismos planificadores, el gobierno, etc. Todo ello orientado a la determinación de los efectos de los sistemas institucionales en los resultados de la adecuación. Se trata de estudiar estos procesos en el marco de las políticas educativas nacionales e internacionales a partir la valoración y comparación del impacto de la escuela en el contexto, tanto local, regional, nacional y por qué no global tomando en consideración todos los aspectos y actores involucrados en el análisis.

Desde esta perspectiva, la preocupación investigativa de la educación comparada se traduce en la necesidad de construir un discurso que dé cuenta de la situación actual de la pedagogía mundial y su relación con los procesos socio-históricos y políticos que signan y conducen las dinámicas reformistas, tanto de las políticas estatales, como de la propia práctica docente.

Finalmente, recogemos el aporte de Erwin Epstein (1993), quien sintetiza a partir de la crítica a los modelos expuestos al concluir que:

a. Los comparativistas han sido incapaces de darse cuenta hasta qué punto son intrínsecamente incompatibles determinadas orientaciones epistemológicas en la educación comparada.

b. Existe una tendencia a confundir método y teoría, lo que se traduce en el empleo de la técnica, que, en principio, se asocia a determinadas corrientes epistemológicas, pero que están al servicio de otras distintas.

c. Como ejemplificación de lo anterior, entre los aportes teóricos de las últimas décadas, resalta el esfuerzo por construir un enfoque más genuinamente ecléctico, que contemple los aportes relativistas y positivistas. Pero lo más resaltante es la viabilidad científica de esta posición que aun no ha sido demostrada.

Al respecto, el mismo Epstein (1993), reconoce que la educación comparada, como disciplina científica no se ha desarrollado como un campo unitario con una epistemología definida, pero agrega que, a pesar de no contar con una metodología compartida estas nuevas tendencias, nacidas de corrientes epistemológicas distintas, buscan el logro de objetivos muy parecidos: disminuir la importancia del estado como factor determinante en el cambio educativo.

En definitiva, lo que se plantea es evitar o disminuir las debilidades de la educación comparada a partir del diálogo entre las diferentes disciplinas y que esta acción favorezca la contribución de los diferentes enfoques en la definición, evolución y fortalecimiento científico de la educación comparada.

Conclusiones

El presente artículo se inscribe dentro de determinados parámetros, guiados por la necesidad de buscar la coherencia conceptual y relacional que permita consolidar un entendimiento preciso del quehacer de los estudios comparados aplicados a la educación.

En este sentido se puede afirmar que la historia de la educación comparada como campo científico ha sido abonada por una confrontación múltiple y enriquecedora, donde diversos modelos teóricos, metodologías, enfoques, tendencias, conceptualizaciones, temáticas, finalidades y cuestiones terminológicas han concurrido en el difícil proceso epistémico de su clarificación y consolidación, asunto éste aún sin resolver, que se profundiza con la búsqueda de nuevas alternativas metodológicas que se nutren no sólo de la interdisciplinariedad, y cuya orientación heurística apunta hacia la integración de metodologías múltiples que hagan posible y eficaz la relación científica entre investigador y objeto de estudio.

A tal efecto, se comparte la visión de Popkewitz y Pereyra (1994), quienes sostienen que la investigación comparativista se debe sustentar en un horizonte que abarque tres metodologías extraídas de la epistemología, la historia de la ciencia y la sociología de la ciencia, del mismo modo que la consideran una actividad social, mucho más allá de un cuerpo epistemológico, de reglas cognitivas y construcciones históricas lineales.

De esta forma, la educación comparada como ejercicio científico se abre a una relación dinámica de juegos epistemológicos, donde las reglas cognitivas representan constructos históricos que se reflejan y manifiestan como un proceso activo y real.

De todo esto, se desprende la necesaria diferenciación entre comparación como actividad mental humana y comparación como una metodología científico-social que no consiste en relacionar hechos observables y medibles, sino en establecer conexiones entre relaciones o, incluso modelos de relaciones entre sí, estrechamente conectadas y estructuradas por afirmaciones hipotéticas o problemas conceptualizados y formulados dentro de estructuras teóricas más amplias, en virtud de que el método comparativo científico-social no aparece ya como un conjunto de reglas de demostración para unos contextos macrosociales condicionantes a nivel teórico, sino como un procedimiento de crítica de la teoría.

Esta ruptura epistemológica remite a una reconstrucción del proceso de creación y reconducción de la educación comparada, alejado de ciertos estudios meramente descriptivos, en los que se nota la ausencia de referencias teóricas y estructuras consistentes para el análisis, a pesar de que puedan incluir información y experiencia útil.

Tal afirmación lleva a pensar en un distanciamiento con ciertas prácticas en el deber ser de la educación comparada y que representan una larga tradición, que responde a una lógica profundamente enraizada desde su constitución como disciplina académica. Esta aproximación se convierte en vehículo discursivo mediante el cual lo extranjero sirve como argumento para legitimar políticas y prácticas reformistas, en vez de contar con una orientación razonablemente argumentada para cambiar la práctica y las acciones sociales. De ahí que no todo lo autoproclamado o difundido como estudios comparados lo sea realmente.

En una posición crítica, Epstein (1990) cuestiona el papel ideológico y reformista de ciertos estudios comparados, orientados excesivamente hacia el beneficio práctico, y afirma que hay que señalar que la educación comparada incorpora una dimensión ideológica por cuanto posee una utilidad práctica en la reforma de la enseñanza, ya que si fuera solo un ejercicio académico no habría motivos para intentar desarrollar una

conciencia política en su seno.

En la misma trayectoria, este tipo de discurso comparatista en la educación ha actuado durante mucho tiempo como un poderoso instrumento de opinión para imponer determinadas ideas o reformas educativas que guían la tesis de la política oficial en cada momento, y que se convierte en conocimiento instrumental, sustentado en las teorías de la modernización y del capital humano.

Todo esto ha dado como resultado que este tipo de estudios se vuelvan definitivamente retóricos. De este modo, no resulta difícil comprender el papel legitimador jugado por la educación comparada como disciplina internacional, cuyos estudios sobre el extranjero sirven y se emplean como argumentos que legitiman las políticas y las prácticas reformistas, en lugar de ser orientados hacia la reforma de la práctica y acciones sociales.

La educación comparada se consolidará como disciplina científica en la medida en que produzca un corpus de conocimientos útiles y capaces de solucionar problemas, reducir los conflictos sociales, favorecer la implantación de ideas innovadoras y transformadoras, por supuesto, capaz de predecir resultados sobre ciertas prácticas educativas mediante la realización de comparaciones.

Tal y como lo documentan Popkewitz y Pereyra (1994), se genera un proceso de relaciones de legitimación entre el conocimiento y poder en el ámbito de la educación comparada y en este orden de ideas podemos afirmar que se suele dar a la educación un elevado grado de prestigio, respetabilidad y credibilidad, pues se la percibe como científica. Como un exponente de la relación existente entre el poder y el conocimiento, una relación en que el poder legitima tanto al conocimiento como a su producción y utilización, al mismo tiempo que se tiende a utilizar el conocimiento como elemento legitimador de las disposiciones del poder. Cuando la investigación está dirigida hacia reformas estatales o, en general, al proceso de toma de decisiones en las políticas públicas, la retórica de la ciencia contribuye a preservar la imagen y aumentar la legitimidad del Estado como agente preocupado, racional y, en consecuencia creíble.

Referencias Bibliográficas

1. ALTBACH, P Y KELLY G. (1991). **Educación comparada: una especialidad en transición**. Lecturas de Educación comparada. Barcelona, España.
2. ANDERSON, J. (1983). **The architecture of cognition**. Harvard University Press. Cambridge, EEUU.
3. BEREDAY, G. (1968). **El método comparativo en pedagogía**. Herder. Barcelona.
4. CEBALLO, A. (2003). "La escuela tradicional". Universidad Abierta. Disponible en www.universidadabierta.edu.mex/Biblio/C/Ceballo.htm. (consultado 23-07-03)
5. EPSTEIN, E. (1990). "La izquierda y la derecha: la ideología en la educación comparada". **Nuevos enfoques en educación comparada**. Comps. Altbach y Kelly. Mondadori Ediciones. Madrid, España.
6. EPSTEIN, E. (1993). **El significado problemático de la comparación en educación comparada**. Mondadori Ediciones. Madrid, España.
7. GARCÍA, J. (1993). **Sistemas educativos hoy**. Dykinson editores. Madrid, España.

8. GARRIDO, J. (1996). **Descentralización educativa. Un estudio comparado.** Ediciones de la Universidad Ezequiel Zamora. Barinas, Venezuela.
9. LANZ, C. (2001). **El Proceso Educativo Transformador.** Ediciones INVEDECOR. Maracay, Venezuela.
10. MÁRQUEZ, A, (1972). **Educación Comparada. Teoría y Metodología.** Mimeografiado. Maracaibo, Venezuela.
11. NOAH, H. ECKSTEIN, M. (1970). **La ciencia de la educación comparada.** Paidós editors. Buenos Aires, Argentina.
12. PEREYRA, M. (1984). **La Construcción de la Educación como disciplina Académica. Defensa e ilustración de la historia de las disciplinas.** Mimeografiado.
13. PÉREZ, I. (2000). **Dos líneas y una modalidad investigativas.** Ars Gráfica Editores. Maracaibo, Venezuela.
14. PIÑERO, M (1998). *"Educación, Ciencia, Tecnología y Esfuerzo Productivo: Una Nueva Dimensión para el Desarrollo de Venezuela"*. Trabajo Especial de Grado para optar al título de Doctor en Ciencias. Universidad Rafael Bellosó Chacín. Maracaibo, Venezuela.
15. POPKEWITZ, TH. Y PEREYRA, M. (1994). **Estudio comparado de las prácticas de reforma de la formación del profesorado.** Ediciones Pomares. Barcelona, España.
16. ROSELLÓ, P. (1978). **Teoría de las Corrientes Educativas;** Promoción Cultural, Barcelona.
17. SADLER, E. (1997). **Learning Styles and Instructional desing.** IETI.
18. SCULLI, D. (1992). **Theory of societal constitutionalism.** Cambridge University Press. Nueva York. USA.
19. TOFFLER, A. (1990). **El cambio del poder.** Plaza & Janés Editores. Barcelona, España.
20. VEXLIARD, A. (1970). **Pedagogía comparada. Métodos y problemas.** Editorial Kapeluz.
21. VILANOU, C. (2002). "La tradición pedagógica neoclásica en el centenario del nacimiento de Juan Tusquets". **Cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana. Año LI.** julio-diciembre, 2002. # 125.
22. VILLASMIL, M. (1997). *"Gerencia, Liderazgo y Cambio Tecnológico. Perspectivas en Venezuela"*. Trabajo Especial de Grado para optar al título de Doctor en Ciencias. Universidad Rafael Bellosó Chacín. Maracaibo, Venezuela.