

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Jiménez, Absalón

La educación comparada en la historia del tiempo presente *

Pedagogía y Saberes, núm. 59, 2023, Julio-Diciembre, pp. 56-68

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17584>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614077546006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La educación comparada en la historia del tiempo presente*

56

Comparative Education in the
History of the Present Time

Educação comparada na
história do tempo presente

Absalón Jiménez** 

Para citar este artículo

Jiménez, A. (2023). La educación comparada en la historia del tiempo presente. *Pedagogía y Saberes*, (59), 56–68. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17584>

* El presente artículo de reflexión fue escrito bajo la orientación y coordinación de la Dra. Sandra Carli, en el Instituto Gino Germani, de la Universidad de Buenos Aires, UBA, a lo largo del año lectivo 2022. Sin pretender ser un estado del arte de la cuestión se plantea la posibilidad de trabajar la educación comparada desde una perspectiva histórica entre comunidades académicas de la región.

** Doctor en Educación. Profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctorado Inter-institucional en Educación (DIE), Bogotá, Colombia. abjimenezb@udistrital.edu.co

Resumen

La educación comparada, desde sus orígenes en el siglo XIX, se ha movido bajo el principio de transferencia de experiencias educativas de un país a otro. Sin embargo, es desde la segunda mitad del siglo XX a la actualidad —cuando se universaliza el derecho a la educación— que ha tenido mayor auge y vigencia en la educación latinoamericana. El interés del presente texto es ubicar buena parte de sus discusiones y posibles temas en el marco de la historia del tiempo presente mediada por una particular temporalidad, acompañada de la tecnología digital y la globalización cultural.

Palabras clave

educación comparada; historia comparada; historia del tiempo presente; transferencia

Abstract

Comparative education since its origins in the nineteenth century has moved under the principle of transfer of educational experiences from one country to another. However, it is from the second half of the twentieth century to the present, when the right to education is universalized, that it has taken greater boom and validity in Latin American education. The interest in this text is to locate a good part of its discussions and possible topics within the framework of the history of the present time mediated by a particular temporality, accompanied by digital technology and cultural globalization.

Keywords

comparative education; comparative history; history of the present time; transfer

Resumo

A educação comparada desde as suas origens no século XIX moveu-se sob o princípio da transferência de experiências educacionais de um país para outro. No entanto, é a partir da segunda metade do século XX até o presente, quando o direito à educação é universalizado, que ele tem tido maior expansão e validade na educação latino-americana. O interesse deste texto é localizar boa parte de suas discussões e possíveis temas no âmbito da história do tempo presente mediada por uma temporalidade particular, acompanhada pela tecnologia digital e pela globalização cultural.

Palavras-chave

educação comparativa; história comparativa; história do tempo presente; transferência

Introducción

La educación comparada de América Latina, desde la segunda mitad del siglo xx a la actualidad, debe ser abordada a partir de la *historia del tiempo presente*, si partimos de la agenda de trabajo y demandas que establece esta propuesta como escenario en el que toman cuerpo sus principales aportes y decisiones. Como más adelante lo abordaremos, la historia del tiempo presente, al ser una historia aún vivida —una historia no concluida— debe afrontar, entre otros aspectos, la cantidad de información que en la actualidad fluye en las tecnologías de la información y la comunicación. Por lo demás, la educación comparada es un campo académico de estudio que examina la educación por medio del método comparativo con el fin de contribuir a su mejora a través de la transferencia de experiencias de un país a otro¹. Para Robert Cowen (2000a), la educación comparada necesita entrar al siglo xxi, haciendo mucho ruido, de manera discordante y con energía, debido, entre otras razones, a que en la actualidad el campo de estudio se encuentra abierto, no solamente porque el privilegio del viaje internacional se ha generalizado, el mundo de la información y la tecnología digital nos han acercado, sino también por la complejidad del propio mundo que los especialistas de educación comparada tratan de entender. Para este investigador en el mundo global

la educación comparada contemporánea se enfrenta con nuevos conceptos de tiempo y espacio, con “transitologías” y nuevas ideas sobre los sitios de aprendizaje y las pedagogías [...]. El colapso de los sistemas educativos es aún discutible, pero lo que no es discutible es que los sitios de aprendizaje están cambiando y que nuevas formas pedagógicas están siendo inventadas. (Cowen, 2000a, p. 5)

La educación comparada como disciplina tiene un carácter eminentemente político y se encuentra dotada de un doble significado: uno *fundamental*, que

aborda los fenómenos educativos de la región acompañados de su complejidad; y, en segundo lugar, uno *práctico*, en la medida en que sus análisis pretenden solucionar problemas que aquejan a los sistemas educativos como también ofrecer perspectivas de futuro en el ámbito regional y mundial.

De tal manera, cuando abordamos los principales mojones de referencia en términos temáticos de la educación comparada, por lo general, partimos desde 1945, cuando producto de la Segunda Guerra Mundial nace la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), acompañada de su discurso desarrollista. Luego, vendría la crítica a las teorías del desarrollo, su cuestionamiento económico con incidencia política y académica, como lo sería el discurso de la dependencia desde 1967, mediante el cual desmitifica la educación como eje central para lograr el desarrollo y la modernización de América Latina². Por lo demás, en este mismo contexto, en 1949 toma cuerpo la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), mediante la cual se establece un vínculo profundo entre economía y política, y entre ciencias sociales y educación en nuestra región, acompañado del nacimiento del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), en 1964, del cual se desprendieron —en su momento— varias de las discusiones que atañen a la educación comparada.

En los años ochenta vendría la crítica sociológica reproduccionista, para presenciar luego la irrupción del discurso neoliberal en educación, en el que se instalan nuevas políticas con enunciados, desde la década de 1990, como: necesidades básicas de aprendizaje, competitividad, eficiencia, calidad en educación, formación docente, evaluación permanente, resultados de desempeño, entre otros, que hacen parte de la nueva política educativa.

De acuerdo a una novedosa investigación dada a conocer en Argentina, en América Latina, el año 2012 se constituye en un punto de cohorte para

1 Con Arent Lijphart (1971), podemos decir que *el método comparado* es uno de los tres empleados en la investigación, junto al *experimental* y al *estadístico*, y que, como ellos, consta de dos elementos básicos: “El establecimiento de relaciones empíricas generales entre dos o más variables, mientras las demás variables están controladas, es decir, se mantienen constantes”. De acuerdo a su mirada, el método comparado es el más elemental de los tres, pero también el más cercano a nuestra forma natural de conocer, y solo se diferencia del estadístico —aunque tal diferencia es crucial— en que el número de casos que trata es demasiado pequeño como para que sea posible un control sistemático de las diversas variables a través de correlaciones parciales (Lijphart, 1971). En historia, es imposible aplicar el método de investigación experimental, no ocurriendo lo mismo con el estadístico, que se puede utilizar en varios temas de la educación comparada en el que se puede cotejar datos, contrastar fuentes y comparar archivos.

2 El discurso del desarrollo fue criticado fuertemente desde la Cepal por los investigadores Henrique Cardozo y Enzo Falletto, en su libro *Dependencia y Desarrollo en América. Ensayo de sociología histórica*, publicado en 1967. En este informe se rompe el mito de la teoría del desarrollo ascendente y homogéneo de los países de nuestra región. En general, nuestros países para finales de la década de 1960 no terminaron de consolidar el proceso de desarrollo industrial ni lograron sustituir las importaciones. En tal sentido, nuestros países en términos de la teoría de la dependencia económica evidencian situaciones heterogéneas y dispares en su conformación no solo, económica sino también social, por ejemplo, al comparar la economía de los países más avanzados de la región como Argentina, Brasil y México. Además, sus clases sociales no eran homogéneas y establecían un particular vínculo con el capitalismo mundial de aquella época.

reconceptualizar la educación, estableciendo como trasfondo a la adolescencia contemporánea, la cual vive en un mundo visual que individualiza la cultura y la privatiza con el beneplácito de sus padres, a través de un orden jerárquico, en el uso de la tecnología: el teléfono celular, la computadora y la televisión (Morduchowicz, 2013, p. 26). De tal manera, los adolescentes en el siglo *xxi* viven su proceso de socialización, aprendizaje y formación, a través de estas tres pantallas. Los adolescentes de la región, en la actualidad, pasan más tiempo con los medios de comunicación, con las nuevas tecnologías de la información del mundo virtual que con cualquier otra actividad, incluyendo la escuela. Un alto porcentaje de adolescentes cuentan con una habitación bien equipada en tecnología. El uso privado de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías son una tendencia mundial que no reconoce diferenciaciones sociales, pero que afecta, claro está, a los sectores populares.

Nuestro interés como historiadores es ubicar esta discusión en el marco de una noción de tiempo, como lo es la particularidad del tiempo presente y su incidencia en el análisis. Para tal efecto, abordaremos a continuación cuatro puntos fundamentales: en primer lugar, el devenir de la educación comparada con el fin de contextualizar la discusión; en un segundo momento, el problema de tiempo en el historiador, la cronología y la periodización; en tercera instancia, la historia del tiempo presente en la educación comparada; por último, los posibles temas de trabajo de la educación comparada en el marco de la historia del tiempo presente.

El devenir de la educación comparada

Para los investigadores argentinos Felicitas Acosta y Guillermo Ramón Ruiz (2016), la educación comparada como disciplina ha recorrido un camino desde la época de los viajeros del siglo *xix* que buscaban experiencias escolares que pudiesen ser aplicadas a sus países de origen, y que luego expandieron sus propuestas a lo largo del mundo. Para estos investigadores: “Finalizadas las guerras posindependencia, en la última parte del siglo *xix* los nuevos Estados nacionales comenzaron a hacerse cargo de la educación primaria a través de la noción de educación común donde el Estado se definió como *Estado docente*. Así, los sistemas educativos en América Latina contribuyeron a la integración nacional a través de la homogeneización social y cultural y al desarrollo de la ciudadanía” (Acosta y Ruiz, 2016, p. 15, cursivas fuera del original).

Luego, en la segunda mitad del siglo *xx*, vendría la presencia del experto —el investigador universitario—, el intelectual de la educación y el burócrata especializado que ha incidido en los avances recientes de la educación comparada³. Desde su perspectiva, en las últimas décadas se ha incrementado la atención sobre internacionalización educativa, lo que ha desencadenado una serie de actividades compartidas, proyectos de investigación e iniciativas de análisis entre varios países.

En una dirección similar, la investigadora Ángela Caballero y su equipo de trabajo llegan a la siguiente conclusión:

Comparamos en educación para tener referencias externas, para ponernos a nivel nacional, internacional y supranacional, y, una vez realizadas las comparaciones, el objetivo que perseguiremos no será una mera descripción de los datos extraídos del estudio, sino una búsqueda de la mejora común. En definitiva, comparamos para promover cambios y optimizar los elementos educativos. (Caballero *et al.*, 2016, p. 40)

La educación comparada cuenta con una particular historia en la que se pueden ubicar cuatro etapas: la *precientífica*, la de *sistematización*, la *científica* y la *educación comparada contemporánea* o posmoderna. Según Ángela Caballero *et al.* (2016), la educación comparada precientífica abarca desde Heródoto en la antigua Grecia, en el siglo *v* a. C.; los viajes de Marco Polo a finales del siglo *xii*, hasta un periodo previo al siglo *xviii*.

La segunda, la etapa de sistematización, es la constituida en el siglo *xix*, en la que es decisiva la figura de Jullien de Paris (1775-1848), iniciador de la observación sistemática en distintos sistemas educativos. Este precursor del método comparado publica su obra en 1817, *Esbozo y puntos de vista preliminares sobre educación comparada, y preguntas acerca de la educación*.

La tercera etapa, la científica, se constituye a lo largo de siglo *xix* y primera mitad del *xx*, en la que encontramos a Michael Sadler (1863-1943), importante comparatista que hizo aportaciones esenciales en el desarrollo de la sistematización del método comparado, quien formuló por primera vez la noción de *fuerzas determinantes* que intervienen en la formación y estructuración de los sistemas educativos. Este investigador afirmaba que toda educación “está

3 A lo largo del siglo *xix*, quienes compararon los sistemas educativos para proponer cambios que incidieron en Latinoamérica fueron intelectuales como Andrés Bello (1781-1865) y Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888). En la segunda mitad del siglo *xx* sobresalen Juan Carlos Tedesco (1944-2017) y Germán Rama (1932-2020).

enraizada en la historia de la nación y se adecua a sus necesidades”. En esta etapa, otro comparatista es Pedro Roselló (1897-1970) —compañero de Jean Piaget—, intelectual que aportó en temas referentes a las corrientes educativas desde un particular enfoque que vislumbraba los escenarios posibles de los sistemas educativos.

La cuarta etapa, posmoderna —o más bien contemporánea—, se asocia a ideas de ruptura, cultura de lo nuevo, la presencia de nuevas tecnologías, globalización cultural, movilidad, aceleración en la historia, discontinuidad, nuevo valor atribuido a lo transitorio, lo esquivo, lo efímero y lo complejo.

En esta última etapa, un importante rol en el crecimiento e interés de la educación comparada lo han jugado los organismos internacionales, tanto los de cooperación como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo como también los de crédito en el ámbito educativo. Actualmente, muchas de las investigaciones en educación comparada son insumos de actividades realizadas desde instituciones académicas o bien desde instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

Para Felicitas Acosta y Guillermo Ramón Ruiz, a partir de la década 1980 —que para algunos fue la década perdida en términos económicos en América Latina— comenzó un período de significativa redefinición de los sistemas educativos sobre la base del diagnóstico de crisis del sector y de la renovada presencia de los organismos internacionales.

Nuevamente se inició un período de circulación —principalmente— de prácticas y políticas de reforma, con profusos estudios que produjeron datos educativos comparados para informar la toma de decisiones a la vez que propusieron reformas para resolver la crisis denunciada. Así, en el marco de la ejecución de políticas de ajuste estructural y austeridad en los gastos que suponían la implementación de políticas sociales, se evidenció la presencia cada vez más notoria (como fuente de recursos financieros internacionales destinados a programas educativos) de organismos internacionales de financiamiento. (Acosta y Ruiz, 2017, p. 70)

En todo este periodo, toman fuerza los estudios comparados en educación, teniendo como ejes de análisis los procesos de reforma educativa, haciendo énfasis en la educación superior; la expansión y cobertura de la educación como derecho básico; y los resultados en las pruebas educativas como índice de la calidad, estableciendo como punto de intervención la formación docente. También los resultados educativos en términos cuantitativos en cuanto años de escolaridad, índices de deserción y número de gradua-

dos. Así mismo, los registros e índices de calidad de los programas de educación superior y los conceptos contemporáneos sobre resultados de aprendizaje.

En general, los estudios sobre educación comparada se apoyan desde varios proyectos asociados a Unesco, así como desde varios ministerios de educación de diversos países. Esta internacionalización, a la que da lugar, se materializa en los organismos internacionales que han proliferado en las últimas décadas, ejemplo de ello es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con su Programme for International Students Assessment (PISA), que estudia indicadores educativos internacionales y mide el rendimiento educativo a nivel global.

La finalidad de la educación comparada es propender por el progreso de los sistemas educativos y, en consecuencia, el perfeccionamiento de la sociedad de la que hacemos parte. De tal manera, la educación comparada inspecciona los sistemas educativos, sus componentes, sus posibles problemas como también sus potencialidades y elementos positivos procurando por su continuo perfeccionamiento.

El problema del tiempo: cronología y periodización

Marc Bloch (1886-1944) ya había aclarado que el presente es el lente por medio del cual nos apropiamos del pasado. De hecho, le gustaba citar de manera frecuente en sus conferencias aquel proverbio árabe: “El hombre se parece más a su época que a su padre”. Para este historiador, la experiencia cotidiana tenía un valor irremplazable sobre lo que él llamo el contacto directo con el hoy, en el que el tiempo cotidiano, el tiempo vivido y la noción de tiempo social de las personas se constituyen en un elemento consustancial para pensar en el presente como un tiempo histórico que nos permitiría insertarnos en el pasado.

Por su parte, para Fernand Braudel (1902-1985), la historia es hija de su tiempo, el tiempo se adhiere a su pensamiento como la tierra a la pala del jardinero. Para este investigador, el historiador tiene mucho que enseñar, en particular en lo referente al manejo del tiempo en una lógica de corta, mediana y larga duración en la historia, en la que los tiempos se entrelazan los unos a los otros.

Desde su particular perspectiva, la historia establece un matrimonio con la sociología, siendo las únicas ciencias globales capaces de extender su curiosidad a cualquier aspecto de lo social. En dicho matrimonio, el tiempo cotidiano e inmediato —de corta duración— se asocia al tiempo coyuntural o de cambio —de mediana duración—, estableciendo

como trasfondo el tiempo estructural (entre ellos el económico) —de larga duración—. “Para el historiador una estructura no es solamente arquitectura, ensamblaje; es permanencia, con frecuencia más que secular, el tiempo es estructura” (Braudel, 1970, p. 125).

En términos comparados, para Fernand Braudel, en historia no existe una sincronía perfecta, una suspensión instantánea que detenga todas las duraciones del tiempo, lo que sería un absurdo. En la historia comparada, en términos sincrónicos se trabaja sobre coyunturas de cambio teniendo en cuenta que el pasado penetra en el presente. Por lo demás, la historia es un trabajo sobre el tiempo, pero se trata de un tiempo complejo, de un tiempo construido con múltiples caras. El tiempo de la historia está en cierto modo incorporado a las preguntas, a los documentos, a los hechos que construye el historiador. El tiempo no se le presenta al historiador como algo dado, que está allí preexistente a su investigación, sino que es construido por un trabajo característico de su oficio.

Para Antoine Prost (1933), el primer trabajo del historiador es la *cronología*; ante todo, se trata de poner los acontecimientos en un orden temporal. Dicha tarea que parece simple a menudo depara sorpresas, pues los acontecimientos se superponen y se imbrican. El segundo trabajo es el de la *periodización*, la cual en un inicio se trata de una necesidad práctica, en la medida en que no podemos abrazar la totalidad de los hechos sin dividirlos (Prost, 1996). La importancia de la periodización que se trata dentro de la propia cronología es el problema central de la temporalidad moderna. En este contexto, la educación comparada en América Latina en el marco de la historia del tiempo presente puede dividir su periodización en cinco etapas para su abordaje e investigación:

1. Desde el nacimiento de la Unesco en 1945, acompañado de la instalación de discurso del desarrollo, hasta la crítica de la Cepal mediante el discurso de la dependencia en 1967.
2. Desde el discurso crítico de la dependencia en 1967 hasta la crítica de la sociología reproductivista en 1980.
3. Desde la crítica reproductivista de 1980 hasta la instalación del discurso neoliberal en educación en 1990.
4. Desde la instalación del discurso neoliberal en 1990 hasta la instalación casi total de las nuevas tecnologías de la información en el hogar y la escuela en 2012.

5. De la instalación de las nuevas tecnologías en el plano cotidiano, el hogar y la escuela en 2012, a la escuela de la pospandemia por la covid-2019.

La anterior periodización, a manera de propuesta, compromete diversas iniciativas de trabajo, la reinspección y construcción de varios archivos, fuentes documentales, digitales y virtuales, muchas de ellas aún vivas y presentes en la memoria y recuerdo institucional e inclusive personal.

Por lo demás, para abordar el tiempo presente en la historia de la educación comparada en nuestra región, podríamos hacer uso en términos metodológicos del concepto elaborado por Robert Cowen de *transitología*, que nos permite “hacer una lectura de las fuerzas de la historia y del juego de lo doméstico y lo internacional en la construcción de patrones o de nuevos códigos educativos. La educación comparada demanda una perspectiva histórica, como también un énfasis en las relaciones internacionales, políticas económicas y culturales. La transitología nos permite abordar en términos metodológicos fenómenos recientes —que se viven en un periodo de aproximadamente diez años de cambio—, que comprometen visiones políticas de futuro en las cuales se le da a la educación un rol significativamente simbólico y de reconstrucción en los procesos sociales que suponen la pérdida del pasado y la redefinición del futuro (Cowen, 2000b).

Creemos que por medio de la anterior categoría se pueden indagar los cambios que ha vivido la historia reciente de la educación en América Latina desde la segunda mitad del siglo xx a la actualidad, en la que emergen nuevas disposiciones, enunciados, discursos y reformas, por medio de los cuales se busca responder a las nuevas demandas educativas.

Proponer la anterior periodización es importante dado que el tiempo es portador de novedades —de sorpresas—, la cuestión es articular lo que cambia y lo que subsiste. A los historiadores aún nos cuesta problematizar la historia del tiempo presente en la medida en que es una historia vivida, una historia sentida, una historia subjetiva y aún reciente, una historia que se vive y se escribe en un momento convulsionado en el que el historiador debe seleccionar sus fuentes frente al tumulto de información que fluye a diario en los medios digitales de información.

La historia del tiempo presente

Por lo demás, la historia del tiempo presente debe ser pensada desde al menos tres premisas: en primer lugar, una cronología o periodización como punto de referencia temporal; en segundo lugar, el mundo en

transformación; y como tercero, la especialización investigadora. En este sentido, Julio Aróstegui y Jorge Saborido (2005) aclaran que toda historia del tiempo presente tiene la particularidad de que, al estar en curso, debe ser considerada como un suceder cuya evolución y destino posterior el historiador no puede proveer y menos adivinar. No obstante, todo presente histórico tiene un origen de referencia —un acontecimiento—, una fecha en la que podemos ubicar lo que está ocurriendo actualmente.

De tal manera, para estos investigadores, mayo de 1968 da cuenta del fin de una época e inicios de otra en la que afloran nuevas demandas de libertad que el mundo desconocía hasta entonces, de manera particular representó una rebelión generacional en regla frente al mundo forjado por los vencedores de la Segunda Guerra Mundial (Aróstegui y Saborido, 2005). El anterior acontecimiento, sumado a la caída del muro de Berlín en 1989, conocida como el fin del socialismo real, da cuenta de la instalación de una transición de siglo que evidencia un mundo diferente del que forjaron y vivieron los herederos de la guerra mundial de mediados del siglo xx.

Dichos acontecimientos que han marcado la historia mundial reciente no son más que puntos de referencia de una historia global que se encuentra en continua transformación, acompañada de la inmediatez en la información y su carácter global, en la que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías son consustanciales a la constitución de una nueva subjetividad mundial caracterizada por el individualismo como valor político contemporáneo (Camps, 1993). En este sentido, con relación a la historia del tiempo presente desde la perspectiva latinoamericana y de habla hispana, debemos destacar los siguientes tres puntos de vista.

En primer lugar, para el investigador Mario Díaz Barrado (1998), la historia del tiempo presente se concibe desde finales del siglo xx como un espacio abierto a la deliberación científica sobre los problemas de nuestro tiempo y, al debate, en cuanto a cuál debe ser la función de la historia como disciplina en la futura sociedad de la información hacia la que nos dirigimos. La historia del tiempo presente se basa en tres elementos orientadores, como lo son: la influencia de las tecnologías digitales, el peso de la sociedad de la información y la necesidad de establecer nuevos fundamentos teóricos y metodológicos para la historia como disciplina, lo que lleva a reconocer ciertas características, de acuerdo con Díaz Barrado (1998):

- *La historia del tiempo presente es una historia mundial.* Ya no puede hablarse de fenómenos locales, nacionales e incluso continentales.

La tierra es algo común a todos, sobre todo porque la información de los acontecimientos llega a todos los lugares de manera inmediata.

- *La historia del tiempo presente no es un nuevo período histórico,* como a veces parece entenderse, incluso desde la planificación de materias, vistas como una simple agregación temporal.
- *La historia del tiempo presente para quienes manejan el uso de las fuentes y la consolidación del archivo es una historia tecnológica.* La tecnología ha provocado el problema del exceso de información mencionado (capacidad de generación, recolección y organización masiva), pero también puede ofrecernos la solución al mismo.
- *La historia del tiempo presente es una historia teórica.* Este punto se plantea como la síntesis entre tecnología y un concepto central que debemos concebir *la historia como contenido de memoria.*

Sin duda, los cambios profundos que vive la sociedad afectan de manera directa a la disciplina histórica, la archivística y a la gestión de la información. El impacto señalado de la tecnología y su reflejo sobresaliente en el entorno de la comunicación y la información han creado nuevos hábitos sociales de consulta de archivos y nuevas formas de investigación, como la etnografía virtual; nuevas maneras de concebir los diarios de campo, de reseñar la información; nuevas formas de fichaje y de clasificación de información y tematización. Se debe acudir a fuentes específicas: prensa, recursos audiovisuales, testimonios orales, estadística, mientras no pueda recurrirse a la documentación de archivo. Así, un acontecimiento se hace inteligible en la medida en que sea documentado por el historiador del tiempo presente (Díaz Barrado, 1998).

En segundo lugar, para Julio Aróstegui *et al.* (2001), la relativa brevedad de la historia del tiempo presente muestra con claridad el carácter de síntesis de esta propuesta, partiendo de la idea de que existe un presente histórico que puede ser definido demarcado y también explicado. La historia del tiempo presente es de gentes vivas —es una historia vivida—, en la que prácticamente todas las personas del último tercio del siglo xx a la actualidad hemos participado de ella. Así, la historia del tiempo presente da cuenta de cambios permanentes y constantes, estrechamente relacionados con las innovaciones tecnológicas, con la información y la comunicación en tiempo real, con la rápida transmisión de las ideas, con las nuevas condiciones del llamado capitalismo flexible. Pero en este apartado

debemos destacar que la historia del tiempo presente como categoría se muestra potente en América Latina para superar esa visión de historia contemporánea instalada por Europa, y desde la cual aún pretenden hacer una lectura de la realidad histórica global (Aróstegui *et al.*, 2001).

En tercer lugar, para Sandra Carli (2008), la historia del tiempo presente establece la posibilidad de repensar una serie de categorías como frontera, transmisión, experiencia, apropiación, identidad, identificación y narración. Lo anterior teniendo en cuenta que la *historia de la educación* es un discurso especializado mediante el cual se busca persuadir y modular una visión del pasado para articularla al presente. La historia de tiempo presente también se muestra potente para retomar temáticas contemporáneas ante todo el concepto de lo público, acompañado de la relación entre educación y política. En esta lógica, la teoría política y la teoría cultural se entrelazan para redefinir el papel de la escuela como configurador de lo social. Actualmente el estatuto mismo de la democracia es cuestionado, las divisiones entre lo privado, lo público y lo íntimo se difuminan, y la generación de conocimiento trasciende las fronteras institucionales de la universidad y la escuela.

Por lo demás, los anteriores investigadores reconocen que en el mundo contemporáneo hay una relación problemática entre el pasado y el presente. De tal manera, el pasado busca ser invalidado por las jóvenes generaciones acompañado de un presente vacío de experiencia. Para Carli (2006):

La experiencia educativa del *tiempo presente* parece mostrar otras lógicas del tiempo en las que la sumisión al pasado y/o apropiación del pasado se torna imposible o al menos más compleja ante la ruptura de la relación entre pasado y presente, paradigmática del ciclo de la globalización y ante la emergencia de formas más temporarias y precarias de las identidades educativas. (p. 48, cursivas fuera del original)

La experiencia educativa se puede pensar de manera significativa a través de la perspectiva biográfica y autobiográfica con el interés de que la tradición cultural no se pierda. Así el *método biográfico* puede permitir vincularnos más directamente con la experiencia educativa de los actores sociales en el presente, atendiendo a los procesos de configuración de sus identidades. Frente a la crisis de la mirada totalizante la biografía es una narración de la experiencia educativa en el tiempo presente que supone mirar la actualidad y permite leer las marcas del pasado en el presente y su reinterpretación.

De tal manera, debemos reconocer que el neoliberalismo ha instalado dos nociones de *tiempo presente*: uno a finales del siglo xx, cuando retoma el pensamiento clásico liberal del papel de la libre empresa en el Estado, bajo el principio de la mano invisible, “dejar hacer-dejar pasar”, achicando al Estado en términos de política social, lo que tuvo un efecto en la educación, particularmente, en lo que respecta a una intención privatizadora; y la noción de *tiempo presente neoliberal* del siglo xxi, regido bajo un principio de competencia y productividad medido en plataformas virtuales estableciendo, por ejemplo, en la universidad una nueva cultura y ética investigativa individualizada; como también el tiempo del trabajo y el tiempo del ocio se dirime en la nueva visión de tiempo neoliberal. En las investigaciones realizadas por Sandra Carli (2021):

Esa noción permite introducir el registro de la temporalidad en la mirada de la universidad, tensionada entre los estudios históricos, enfocados en el pasado y en la reconstrucción de historias institucionales, y las políticas de educación superior, atentas a la intervención en el presente, a las orientaciones y regulaciones de instituciones y sistemas [...]. Es decir, se trata de ahondar en los regímenes de historicidad predominantes (orientados al pasado, al presente o al futuro) y en momentos de crisis del tiempo y en su impacto en la educación superior. (p. 84)

Por último, debemos manifestar que dichas posturas pertenecientes al ámbito de las ciencias sociales no son ajenas al proceso de globalización que se está viviendo a nivel cultural. Por ello, y como parte de su desarrollo, es necesario que puedan actualizarse y adaptarse, como ya lo están haciendo. Debemos reafirmar que la educación comparada hace parte de las preocupaciones de la historia del tiempo presente, siendo afectada por la irrupción de la tecnología y la globalización cultural, acompañada de la demanda de asumir nuevas posturas conceptuales, teóricas y metodológicas que debe ser incorporadas al mismo problema de investigación que se busca indagar.

Posibles temas de trabajo para la región de América Latina

Para Felicitas Acosta (2019), la educación comparada en su corriente sociohistórica promueve desde hace tiempo la reconciliación entre historia y comparación como una forma de analizar el encuentro entre configuraciones globales y locales. “La idea de

transferencia de prácticas, así como de su utilización política, esto es, la organización de los sistemas educativos se encuentra en el origen mismo de la educación comparada a mediados del siglo XIX” (Acosta, 2019, p. 137). Como lo hemos leído en las anteriores páginas, en el mundo actual, la historia comparada se constituye en una posibilidad para plantear nuevas preguntas e hipótesis de trabajo producto de las condiciones mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación acompañadas de la globalización cultural.

La historia de la educación comparada aborda el pasado de las experiencias educativas de al menos dos países bajo principios básicos de semejanza o diferencia histórica, ofreciéndonos una visión más amplia a la ofrecida por la historia nacional. Para que exista comparación en historia de la educación, es necesario que exista cierta similitud entre los hechos, los procesos, instituciones o casos indagados, como también que se encuentren diferencias entre ellos en su conformación. La historia de la educación comparada se basa en el establecimiento *sincrónico* de temáticas y problemas que son vistas como unidades de comparación. Por los demás, dicha sincronía se logra mediante las transitologías de agenda política que han caracterizado la realidad educativa de la región en las últimas décadas.

De tal manera, para pensar en las posibles temáticas de trabajo de la historia de la educación latinoamericana en el marco de la historia del tiempo presente, en términos de cronología y temporalidad, podemos partir desde 1945, cuando se creó en París la Unesco. Dicho organismo internacional se creó para el mejoramiento de los aspectos técnicos de la enseñanza escolar y extraescolar; para ayudar a los Estados miembros y, ante todo, a los países en “vías de desarrollo”, instaurando programas de desarrollo de la educación, la ciencia y la cultura; estimular y mantener la colaboración internacional, los intercambios internacionales, con fines educativos y culturales, y servir como centro de información para proveer a los Estados miembros de documentación en el campo de la educación y la ciencia. Por lo demás,

a partir de la Segunda Guerra Mundial la educación se convirtió en la mayor rama de la actividad del mundo en cuanto a gastos globales se refiere. En términos presupuestarios, para 1968, ocupaba el segundo puesto de los gastos públicos mundiales después de los gastos militares. (Faure, 1973, p. 61)

De tal manera, el discurso del desarrollo se convierte en el tópico de la posguerra en el que toma cuerpo la teoría del capital humano, acompañado

de la inversión social⁴. La Unesco se centró, así, en cuatro problemas importantes a solucionar: realizar la expansión cualitativa de la educación, la democratización de la enseñanza, la diversificación estructural de los sistemas educativos y la modernización de los contenidos y los métodos.

Es en este marco de la discusión que la Unesco da a conocer años después, en 1973, el informe liderado por Edgar Faure, *Aprender a ser*, en el que toman cuerpo los ejes de la discusión de finales del siglo XX, tales como educación permanente, ciudad educativa, educación informacional y tecnológica. Estas líneas de trabajo, desde entonces, se trasladaron a la política educativa de nuestros países, acompañadas de la masificación de la educación infantil, la educación secundaria o del bachillerato, la educación de adultos y la escolarización de la población en general, como derecho social.

Para esta misma época, en 1971, Philip Coombs, en su libro *La crisis mundial de la educación*, consideraba que los problemas educativos en el mundo resultaban de la conjugación histórica de cinco variables: el aflujo de alumnos, la aguda penuria de recursos, el crecimiento de los costos, la inadaptación de los productos y la inercia y la ineficacia del sistema. En sus reflexiones, el autor aclaraba también que los sistemas educativos nacionales estaban condenados a la existencia de *una crisis* producto de la escasez de fondos, escasez de profesores (particularmente, en el área de ciencias, matemática y tecnología), escasez de aulas, material didáctico; escasez de todo, excepto de estudiantes. La naturaleza de la crisis se debía comprender a través de tres enunciados: *cambio, adaptación y disparidad*, que atraviesan la enseñanza y afectan a la sociedad en general.

De hecho, para Coombs, la crisis de la educación es tomada con ironía, pues esta se produjo en medio de una virtual expansión del conocimiento. De tal manera, la educación como principal creadora y transmisora de conocimiento fracasa en términos de lo que es la investigación que ella misma promueve. La educación, desde esta época, se instaló en una

4 Por lo demás, organizaciones como la Unesco son herederas del concepto del tiempo social del siglo XIX, que llevaba implícito la noción de progreso y linealidad claramente establecidas por los trabajos económicos de Carlos Marx en *El capital*, y por las ciencias sociales en general. El tiempo se movía hacia adelante de manera predecible y las ciencias sociales tenían la misión de analizarlo. No obstante, la confianza y la linealidad del tiempo futuro ha cambiado, la crisis ambiental, el calentamiento global y, de manera reciente, la pandemia producida por la covid-19, entre otras, generan un escepticismo hacia el futuro, acompañado de la crisis de las teorías, de los grandes relatos lo que ha afectado a las ciencias sociales.

posición renuente y ambigua: si bien exhorta a los demás sectores de la sociedad al cambio, ella se resiste a la innovación en sus propios asuntos.

Desde la perspectiva de este autor, la crisis del discurso del desarrollo de manera directa afectaría la crisis mundial de la educación. En dicha crisis, los maestros se constituyen en el elemento central para mejorar desde entonces el sistema educativo, en el sentido en que se debe obtener una suficiente cantidad de profesores, pero de muy buena calidad en su proceso de formación. Lo que pone al sistema educativo en desventaja, debido a que las demás profesiones ofrecen, por lo general, un mejor salario, por lo que llegan a la labor docente una cantidad de candidatos de segunda clase. En sus palabras:

La escasez más aguda de maestros bien calificados se ha manifestado en las ciencias, en las matemáticas y en varios campos de la técnica, en los cuales ha sido también mayor la escasez total de mano obra. El resultado neto de esta carencia ha sido un sensible descenso en la formación del maestro [...]. La eficiencia futura del cuerpo docente en todos los países estará influenciada, definitivamente, por lo que ocurra con el salario de los maestros con respecto a los otros salarios. (Coombs, 1971, p. 54)

Para este intelectual, si no mejoraba la anterior situación, la educación seguiría cosechando los más modestos residuos entre las disponibilidades de la mano de obra que ofrece la sociedad. Así mismo, los más cualificados debían vincularse a las instituciones formadoras de docentes para garantizar un idóneo proceso formativo. Dentro de las tácticas para mejorar la calidad de la educación, se encuentran: la modernización de la administración docente, la modernización del personal docente, la modernización del proceso educativo, el fortalecimiento de las finanzas de la educación y un mayor énfasis en la educación informal o de aquella educación que se garantiza por fuera de la escuela.

En este contexto, en la década de 1970, vendría la crisis del discurso del desarrollo, acompañado de su respectiva crítica desde la teoría de la dependencia económica, discusión que tuvo un origen económico, pero que incidió en el campo de las ciencias sociales y, desde luego, en el campo de la educación. En términos económicos, para entonces, los investigadores cobijados desde la Cepal comprobaban que América Latina seguía siendo productora de materias primas y alimentos, esto evidenciaba, además, un deterioro social con relación a los países del primer mundo. De acuerdo con el balance realizado por Guillermo O'Donnell (2006), las primeras "disonancias" o formulaciones de "la dependencia" en términos críticos de

las ciencias sociales latinoamericanas toman cuerpo desde la Cepal, en la producción académica de Fernando Henrique Cardoso y Enzo Falleto, en su libro *Dependencia y desarrollo*, que fue dado a conocer primero a manera de informe en 1967; acompañado del libro de André Gunder Frank, publicado en el mismo año, *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*.

Los anteriores análisis se dieron en momentos en que la Revolución cubana y los regímenes militares en la región incidían en las posturas académicas de los intelectuales; algunos optaron por la posición de "democratizar la democracia", es decir, por una postura crítica más que de izquierda. Para varios académicos de la Cepal a pesar de una aparente superación de la discusión vivida en diversas transiciones económicas y políticas, en el fondo los problemas de la dependencia —diagnosticados en los años setenta— se mantienen intactos hasta inicios del siglo xxi.

En la década de 1980, se ubica la denominada *postura crítica*, que se sitúa por fuera de las corrientes que fueron designadas como "reproductivistas". Dicha posición, que fue liderada en Europa por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, a través de su libro *La reproducción* —en el que toda actividad pedagógica es objetivamente violencia simbólica— (Bourdieu y Passeron, 2001), tuvo una serie de asiduos seguidores en América Latina, que se apropiaron de sus teorías para realizar una fuerte crítica al sistema educativo de sus países.

De tal manera, las teorías del desarrollo, promulgadas por la Unesco, tendrían un cuestionamiento económico con incidencia política y académica, y con ello se constituiría el discurso de la dependencia mediante el cual se desmitifica la educación como eje central para lograr el progreso en América Latina. En este aparte, según Mollis (1993):

Dentro de las perspectivas críticas de la educación comparada y fuera de la corriente que integran los denominados "reproductivistas", se encuentran el análisis del sistema mundial y las corrientes teóricas de la dependencia.

Los teóricos del "reproductivismo" analizan la contribución de los sistemas escolares a la "reproducción social de la división de clases" y al mantenimiento de los intereses de las clases dominantes respecto a la formación de la fuerza de trabajo apta para la reproducción de las relaciones capitalistas en una sociedad determinada. (p. 8)

Para Juan Carlos Tedesco (1983), el reproductivismo como teoría contestataria rompió con una tradición teórica muy antigua, en la cual la acción educativa era concebida siempre en términos de su potencialidad transformadora con respecto a

las desigualdades sociales, políticas y económicas. La introducción del reproductivismo coincidió en América Latina, paradójicamente, con una etapa de expansión educativa notable y con cambios sociales muy significativos: migración hacia las ciudades, industrialización y terciarización de la economía y las ocupaciones, acompañada de crisis políticas recurrentes por imposibilidad de estabilizar un nuevo orden hegemónico.

Así, la postura crítica del reproductivismo se da en el marco de la teoría de “la crisis” y “conflicto social” promovido por la Cepal en América Latina. De tal manera, el reproductivismo intentó responder a los interrogantes acerca de cómo se construye el consenso, la hegemonía y la dominación en el marco de sociedades caracterizadas por una fuerte estabilidad ideológica en la región.

Para Germán Rama (1983), en América Latina, en la década comprendida entre 1970 y 1980, los grupos populares realizan demandas educativas muy por encima de su capital cultural para sus hijos, asumiendo la educación como un posible factor de movilidad social e integración real a la nación. Se estableció para ese entonces, que entre mayor nivel de escolaridad y acumulación de bienes culturales se accedía a un mejor empleo, se lograba un ascenso social y una mayor identidad hacia el proyecto nacional. El espacio educativo generó presiones antagónicas: las grandes mayorías reclamando una educación universal y los grupos de la cúpula tratando de anular el efecto igualitario de la educación.

Por lo demás, por medio de la corriente teórica de la *dependencia*, se abordó el análisis del sistema mundial, estableciendo como conceptos clave los de centro y periferia, hegemonía y reproducción, que se emplearon para explicar la dinámica del funcionamiento de la estructura del poder mundial —el *sistema mundo*—, que no es una teoría sobre el mundo social o sobre una parte de este, es más bien una protesta contra las maneras como se estructuró la investigación científica social, para todos nosotros, desde su concepción, a mediados del siglo XIX (Wallerstein, 1998). Desde esta postura, se hace referencia al ejercicio unilateral del poder por el centro (los dominantes) sobre la periferia (los dominados), trascendiendo las estructuras formales de observación que establecieron las ciencias sociales modernas.

Luego, en la década de 1990, presenciaríamos la irrupción del discurso neoliberal en educación, en el que se instalan nuevos enunciados, como las necesidades básicas de aprendizaje, la competitividad, la eficiencia, la calidad en educación, entre otros, que hacen parte de la nueva política educativa. En

palabras de Alberto Martínez Boom (2004) se pasa de la escuela expansiva a la escuela competitiva, en la que la educación bajo un discurso neoliberal se casa con conceptos de competencia y su implicación en la calidad en educación. De tal manera, en las últimas décadas del siglo XX, entra en crisis el modelo desarrollista instado por las agencias internacionales, ya no solo de la Unesco, sino del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

En la nueva agenda neoliberal, se instalan enunciados como equidad, competitividad y calidad, acompañados de otros, como la evaluación de los aprendizajes, el culto a la eficacia y la profesionalización docente. Las anteriores expresiones serían parte de las agendas temáticas para ser abordadas por las agencias internacionales, los centros de investigación y las universidades más destacadas de la región. Para inicios de los años noventa, se abandona la premisa ingenua de que la educación es el eje del cambio social, y se establece más bien una serie de requisitos previos y cambios sustantivos en la estructura política, económica y social del país.

De acuerdo con Alberto Martínez Boom (2004), en este último periodo hay un traslado hacia el discurso de *las necesidades básicas de aprendizaje* como eje fundamental de cualquier acción educativa y que fue facilitado por tres elementos importantes: el desprestigio de la escuela, la crisis del paradigma de la investigación educativa y la irrupción de la revolución tecnológica y la globalización cultural.

Así, los ejes de gravitación que definen los nuevos ejes temáticos de la discusión, para el nuevo siglo, fueron: la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jontiem, en 1990; los resultados de la reunión de ministros de Educación de Quito, en abril de 1991; el informe de J. Delors, *La educación encierra un tesoro*, de 1996; y la influencia del Banco Mundial en la generación de políticas públicas en educación (Martínez, 2004).

En este último contexto, el discurso expansionista sobre educación se desplaza hacia el campo del aprendizaje, con lo cual se prefiguran escenarios alternativos y posibles planes de acción. Así, la educación, pensada desde el eje del aprendizaje que se materializa en el nuevo contexto cultural, cambia totalmente la agenda para el siglo XXI, cambia el tono, cambian los contenidos, cambian las prioridades y cambia el valor mismo de la educación. Frente al anterior panorama, la educación comparada en el marco de la historia del tiempo presente emerge como una disciplina de gran utilidad política en la búsqueda de soluciones a problemas que, en cierta manera, han afectados a diversos países de América Latina.

Por consiguiente, creemos que algunos puntos de la agenda internacional, trazados desde 1945 a la actualidad, se deben convertir no solo en punto de corte temporal, sino en ejes temáticos de investigación de una historia que compromete el actual devenir educativo de la región. La historia de la educación latinoamericana abordada desde la historia del tiempo presente puede afrontar objetos como: la expansión de la escuela en la región y sus crisis, la incidencia del conductismo y la tecnología educativa, la irrupción de la educación popular y las pedagogías críticas, la historia social de la educación, la crisis de la educación y la pedagogía, el rol de maestro, las prácticas de enseñanza y su transformación, el currículo, los métodos, los beneficiarios, los significados de la cultura escolar, dados por los estudiantes o por los docentes; las políticas educativas según los niveles, las ideologías ocultas en los contenidos escolares.

También, desde una perspectiva crítica, las líneas de acción de la agenda liberal y neoliberal, como la competitividad, la evaluación, la formación docente, la educación no formal e informal, la incidencia de las nuevas tecnologías en la educación, el crecimiento de la educación superior, como también el papel de la OCDE y su programa PISA en educación, entre otros.

En la última coyuntura, han tomado fuerza temas como la pobreza del sur y su impacto en la educación; la articulación entre desarrollo sostenible y educación; escuela y educación rural; educación y multiculturalismo; educación y medio ambiente, y educación para la paz, el género y la diversidad sexual en la escuela, entre otros. Por último, la incidencia de la covid-19, la pandemia y el confinamiento en la transformación de las prácticas educativas y escolares desde 2020 a la actualidad. Con base en este y otra serie de posibles temas investigativos en la discusión es que debemos ubicar cronologías y temporalidades, vistas como transitologías, acompañadas de nuevos conceptos y de una flexibilización de metodológica que nos permitan abordarla la educación comparada de América Latina en el marco de la historia del tiempo presente.

Al reconocer nuestro particular panorama, se evidencia que la educación comparada, vista desde el tiempo presente, no se puede iniciar bajo un principio antepuesto, sino debe pasar por una iniciativa de reflexión y consenso en el colectivo de investigadores que pretendan trabajar bajo esta propuesta. Por lo demás, los procedimientos de comparación, en términos investigativos, procuran volver a las temáticas y a las fuentes ya con otro lente de lectura

y intentan rescatar el acontecimiento, es decir, buscar lo singular para pensarlo de nuevo en términos latinoamericanos donde la sincronía y transitología del acontecimiento a comparar entran a ser valorados desde una perspectiva integrada.

Finalmente, debemos reconocer que, a pesar de la falta de tradición en educación comparada y en historia de la educación comparada —acompañada de sus implicaciones conceptuales y metodológicas—, debemos avanzar en esta propuesta en nuevos escenarios académicos que propenden por una mirada regional de nuestro pasado con el interés de incidir en la educación del tiempo presente, su impacto y sus políticas. La actualización del método necesariamente implica una lectura de lo global a lo local y viceversa, para abordar *unidades de análisis* más amplias a los Estados-nación, ya que la globalización sumada a la nueva tecnología ofrece a la educación comparada la posibilidad de renovarse en América Latina.

Referencias

- Acosta, F. y Ruiz, G. R. (2016). *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización*. Octaedro.
- Acosta, F. y Ruiz, G. R. (2017). La educación comparada en América Latina: tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos contemporáneos de la comparación en los estudios pedagógicos. *Revista Educación, Sociedad y Cultura*, 57-75. https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51_Guillermo_etal.pdf
- Acosta, F. (2019). Relaciones entre historia de la educación y educación comparada. En N. Arata y P. Pineau (Coords.), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (pp. 135-156). FILO-UBA
- Aróstegui, J., Buchrcker, C. y Saborido, J. (2001). *El mundo contemporáneo: historia y problemas*. Biblos; Crítica.
- Aróstegui, J. y Saborido, J. (2005). *El tiempo presente. Un mundo globalmente desordenado*. Biblos; Eudeba.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2001). *La reproducción*. Proa.
- Braudel, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Alianza Editorial.
- Caballero, Á., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigación en educación comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56.
- Camps, V. (1993). *Paradojas del individualismo*. Editorial Crítica.

- Cardozo H. y Falleto, E. (1967). *Dependencia y desarrollo en América. Ensayo de sociología histórica*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Carli, S. (2008). Debates acerca de lo público en la historia de la educación. Cuatro tesis para pensar la relación entre educación y política en el terreno académico. *Anuario de Historia de la Educación Argentina*, (9), 39-55.
- Carli, S. (2021). Universidad pública y neoliberalismo. Temporalidades en conflicto y fronteras en disputa. En E. Treviño Ronzón (Coord.), *La educación y el conocimiento bajo el espectro del neoliberalismo en América Latina* (pp. 82-99). Ediciones De Lirio-México.
- Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Península.
- Cowen, R. (2000a). La educación comparada: introducción al dossier. *Propuesta Educativa*, 10(23), 4-7.
- Cowen, R. (2000b). ¿Comparando futuros o comparando pasados? *Propuesta Educativa*, 10(23), 32-39.
- Díaz Barrado, M. (1998). Historia del tiempo presente y nuevos soportes para la información. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, (20), 41-60. <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO9898110041A>
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza; Unesco.
- Gunder Frank, A. (1967). *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Lijphart, A. (1971). La política comparada y el método comparativo. *Revista Latinoamericana de Política Comparada*, 1(1), 215-242.
- Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Anthropos.
- Mollis, M. (1993). La educación comparada de los 80: memoria y balance. *Revista Iberoamericana de Educación*, (2), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie201236>
- O'Donnell, G. (2006). Ciencias sociales en América Latina. Mirando hacia el pasado y atisbando el futuro. *Disonancias. Críticas democráticas a la democracia* (pp. 189-204). Prometeo.
- Rama, G. (1983). Transición estructural y educación: la situación de la juventud. *Revista Colombiana de Educación*, (12), 9-32. <https://doi.org/10.17227/01203916.5092>
- Tedesco, J. C. (1983). "Reproductivismo" educativo y sectores populares en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (11), 1-20. <https://doi.org/10.17227/01203916.5088>
- Wallerstein, I. (1998). *Impensar las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.