

ISSN 1852-2572

**HACER INVESTIGACIÓN COMPARATIVA EN EDUCACIÓN MEDIANTE  
EL USO DE BASES DE DATOS DE FUENTES HISTÓRICAS**

**Aaron BENAOT, Ph.D.**

Ph.D. en Sociología - Stanford University

Profesor del Department of Educational Administration and Policy Studies -  
The State University of New York en Albany (SUNY)

**DOCUMENTO DE TRABAJO N° 39**

# **HACER INVESTIGACIÓN COMPARATIVA EN EDUCACIÓN MEDIANTE EL USO DE BASES DE DATOS DE FUENTES HISTÓRICAS**

**Aaron BENAVIDES, Ph.D.**

Ph.D. en Sociología - Stanford University  
Profesor del Department of Educational Administration and Policy Studies -  
The State University of New York en Albany (SUNY)

Conferencia pronunciada el 13 de junio de 2009 en el ámbito del SEMINARIO  
PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

**DOCUMENTO DE TRABAJO N° 39**

Agosto de 2011

SERIE "DOCUMENTO DE TRABAJO"  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman  
Responsable de edición: Lic. Lucía Vogelfang

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés  
Vito Dumas 284  
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires  
lvogelfang@udesa.edu.ar

ISSN 1852-2572

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723  
Impreso en Argentina - Printed in Argentina  
Primera edición: Agosto de 2011

## SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.

Quiero agradecer a mi muy estimado colega<sup>1</sup> que está haciendo la traducción; me siento muy honrado de tener a un profesor de su categoría haciendo la traducción y aclaro que cualquier error es mi responsabilidad.

Estoy muy contento y honrado de estar aquí, en la Universidad de San Andrés, en la Escuela de Educación. Es la tercera vez que tengo la oportunidad de visitar la Escuela e interactuar con algunos de los estudiantes de maestría y de doctorado, y espero poder continuar con esta interacción.

Hoy les voy a contar acerca de mi experiencia profesional, mi biografía profesional y personal y algunas historias que tienen entre veinte y treinta años, historias de cuando era un estudiante de posgrado, como ustedes, en la Universidad de Stanford. Les voy a presentar a algunos de mis colegas y los tipos de trabajo que llevábamos a cabo en esa época.

Voy a centrar mi presentación en dos tipos de temas. Primero, voy a reflexionar sobre cómo comparar el acceso a la educación en distintos lugares y en distintos momentos o, en otras palabras, sobre cómo estudiar la historia de la expansión de la educación, y cómo se han expandido los sistemas de educación formal a lo largo del tiempo en distintos lugares del mundo.

El otro de los grandes temas es la comparación de estructuras y políticas curriculares a lo largo del tiempo y a través de distintas naciones o de distintos estados. Examinaremos patrones transnacionales y veremos cómo fueron evolucionando.

---

<sup>1</sup> Se refiere al Dr. Jason Beech, director de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (nota del ed.).

El trabajo en el que estuve involucrado no es un trabajo individual sino colectivo, en el que participaron, a la par, grupos grandes de personas, cuyos trabajos sirvieron de base para mis investigaciones. Es muy importante que ustedes entiendan que, aunque sea yo el que presenta el trabajo, no es un abordaje de la investigación que hice solo, sino que corresponde a un trabajo colectivo que ha sido desarrollado a lo largo del tiempo. Quiero hablar de los trabajos fundamentales sobre la expansión de la educación y comenzar, en primer lugar, con un artículo de 1977 de John Meyer y de algunos de sus estudiantes<sup>2</sup>.

Llegué a Stanford en el año 1979 y antes de mi llegada había un grupo de estudiantes de doctorado que estaba trabajando con John Meyer y Michael Hannon. Ellos estaban interesados en temas de modernización, en la teoría de la dependencia, en temas del sistema mundial de Wallerstein. Tenían intereses muy diversos: políticos, económicos, culturales. Dentro de ese grupo, había un conjunto de estudiantes que se interesaba por temas de educación. En los primeros años de la década del setenta empezaron a confeccionar una base de datos muy importante, en especial del período post Segunda Guerra Mundial, de 1950 a 1970, sobre variables económicas, políticas, demográficas, sociales y también educativas.

En este grupo había dos estudiantes de doctorado que hoy son profesores muy reconocidos: uno es un filipino llamado Francisco Ramírez que enseña en Stanford y el otro es John Blair. Ambos trabajaron sobre la expansión de la educación y se concentraron en la identificación de los tipos de factores que influyen en tal expansión. Su trabajo fundamentalmente consistía en examinar distintas teorías de la modernización y de la dependencia, para ver cuáles son los factores que afectan la posibilidad de que en un país se expanda la educación formal en los niveles primario y secundario, e incluso, en el nivel de la educación superior.

Las teorías que ellos trataban de poner a prueba se incluyeron en el trabajo que se publicó en 1977 llamado "La Revolución Educativa Mundial". Allí sostenían que existían cinco argumentos o cinco hipótesis acerca de la expansión de los sistemas educativos.

---

<sup>2</sup> Meyer, John, F. Ramirez, R. Rubinson y J. Boli-Bennett, "The World Education Revolution", en *Sociology of Education*, 50, 1977, pp. 242-258.

La primera hipótesis tiene que ver con la economía: cuanto más se haya desarrollado económicamente un país, mayores son las posibilidades de que su sistema educativo se haya expandido.

La segunda tiene que ver con la modernización política y social: cuanto más democrática y más abierta sea una sociedad; cuanto más haya pasado por la transición demográfica -que implica crecimiento de la expectativa de vida y menor mortalidad infantil-, cuanto más este tipo de modernización social haya ocurrido, más posibilidades hay de que se haya expandido la educación formal.

La tercera se refiere al Estado: la educación primaria en general es pública y está bajo el dominio del Estado, por tanto el Estado es responsable por este nivel educativo. Entonces, cuanto más centralizado, cuanto más fuerte sea el Estado de un determinado país, más posibilidades hay de que su educación primaria se haya expandido. Un Estado fuerte podía ser incluso un estado autoritario; en este sentido se contradecía un poco con el argumento anterior que postulaba la segunda hipótesis y que establecía que a mayor democracia, mayores chances de expansión de la educación.

La cuarta hipótesis se refiere a la etnicidad: en sociedades en las que hay mucha pluralidad de etnias -religiosas, culturales- algunos de estos grupos se incluyen y otros se excluyen. Esto en general tiene un efecto negativo en la expansión de la educación. Cuanto más heterogénea sea una sociedad, más lentamente se desarrollará su sistema educativo. Las sociedades más homogéneas, como Japón o Corea o los Países Escandinavos, tendrían más posibilidades de expandir su educación.

La última hipótesis, que es importante en América Latina, trata acerca de los estados independientes que son muy dependientes de los países centrales -como Estados Unidos o Europa-. La dependencia económica y política de los estados centrales tendría un impacto negativo en la expansión de la educación.

Este grupo de investigadores de Stanford desarrolló las cinco hipótesis que encontró en la literatura y creó indicadores para cada una de ellas. Luego los investigadores probaron hasta qué punto los indicadores de cada una de estas

posiciones estaban asociados a la expansión de la educación durante veinte años, entre 1950 y 1970.

Quiero explicarles cómo se lleva a cabo metodológicamente: primero se miden las variables independientes en los períodos anteriores (por ejemplo, variables relacionadas con el desarrollo económico, modernización social y política, centralización del Estado, diversidad étnica y cultural y dependencia económica y política de otros estados). Luego se obtiene la información sobre la variable dependiente para los dos años anteriores (para analizar cuán expandido está el sistema de educación formal). Entonces se estudia cómo las características de un país antes de la expansión afectaron el período de expansión que se está observando. De este modo, se pretende hallar un efecto causal. La lógica a través de la cual se desarrolla este tipo de investigación consiste en determinar cómo la variable dependiente cambia a lo largo del tiempo. Sin embargo, esto no siempre se logra y tal efecto no puede ser demostrado.

Esto fue lo que sucedió: sólo seis de los cuarenta y dos indicadores que estudiaron estos investigadores resultaron significativos. ¿Cómo se obtuvieron los cuarenta y dos? Para cada una de las teorías se desarrollaron entre doce y catorce indicadores y cada uno de estos se midió para los tres niveles educativos –primaria, secundaria y educación superior-. Sólo unos pocos de todos los indicadores que habían desarrollado estaban significativamente asociados con la expansión de la educación y esto, de alguna manera, contradice las cinco hipótesis iniciales. La conclusión que extrajeron es que la expansión de la educación en ese período histórico -entre 1950 y 1970- no estaba significativamente relacionada con características estructurales de las naciones: ni económicas, ni políticas, ni socio-demográficas, ni culturales. Finalmente sostuvieron que en el período post Segunda Guerra Mundial todos los países, más allá de muchas de sus características individuales, expandieron su educación en los niveles primario, secundario y terciario. Se refirieron a esto como un proceso “autorregulado”, es decir, que no dependía de otras variables sino que era un proceso que funcionaba en sí mismo, puesto que todos los países, independientemente de sus características, estaban expandiendo su sistema educativo.

Se puede hacer entonces un modelo que parece una “S”, de hecho, los estadísticos suelen hablar de “una curva en forma de ‘S’” y, al menos en la época de la post Segunda Guerra Mundial, ellos sostienen que la mayoría de los países han tenido esta trayectoria.

En la parte inferior se colocan los países cuando apenas están comenzando a desarrollar sus sistemas educativos y la expansión es muy lenta; sólo la élite generalmente es la que accede al sistema educativo en esta etapa. Luego de franquear un determinado punto, por ejemplo el 20% de la población, las cosas empiezan a acelerarse. De repente, el grado de expansión empieza a crecer y después, cuando se llega a alrededor del 80% de la población, empieza a detenerse nuevamente. En esta etapa se hace cada vez más difícil incluir en el sistema educativo a la población que está por algún motivo en peores condiciones o en desventaja. Se genera un techo imposible de franquear.

Este modelo de curva en “S” permite predecir cuán expandido estará dentro de quince años el sistema educativo en un país sin saber mucho más acerca de esa nación, mirando sólo dónde empieza la curva. En otras palabras, lo que se concluye es que no importa mucho si el PBI de los países es alto o bajo, si son naciones democráticas o no; si cuentan con una estructura social o demográfica más o menos moderna, si la población es homogénea o heterogénea en términos culturales (o en otro aspecto) porque, en general, todos los países están interesados en expandir su educación. En tal caso, el grado de expansión de la educación se autogenera, es decir, es un proceso que no se vincula con los demás indicadores. Por esta razón el título del *paper* “La Revolución Educativa Mundial” se refiere a que la expansión educativa no se relaciona con las estructuras o características nacionales específicas.

Esta fue una de las cosas fundamentales que empecé a leer cuando llegué a Stanford, y me pregunté cómo se podían tomar y hacer avanzar estas investigaciones; qué cosas faltaban en ese estudio tan importante, cómo se podía probar de otras maneras y hasta qué punto resultaba válido si se tomaban en cuenta otras direcciones u opciones. ¿Qué le faltaba a la publicación que acabo de describir?

En primer lugar, había muchos países excluidos del análisis, especialmente los más pobres y los más pequeños, países que recién se habían independizado en los

años sesenta, la mayoría de los países del África subsahariana. Los autores no tenían información sobre esos países y, de hecho, si se observa el análisis, en algunas de estas correlaciones sólo tenían veinticinco o treinta casos como mucho –cada país era un caso– y en otras tenían más de noventa. Entonces había una diferencia enorme en términos de qué países se habían examinado para probar estas distintas hipótesis. Además, la manera en que midieron la expansión educativa en el nivel primario era un poco problemática y esto tiene que ver con cuestiones estadísticas, a las cuales no me quiero referir ahora, pero muchos de los países tenían más del 100% de sus estudiantes en el sistema primario. ¿Cómo puede ser que tengan más del 100% de los estudiantes? La respuesta es que ese porcentaje se obtiene con los estudiantes que están con sobreedad: hay más estudiantes en primer grado que el grupo etario que correspondería a ese grado. Si nosotros tenemos, por ejemplo en la Argentina, muchos estudiantes que repiten y que no se van del sistema, lo que puede ocurrir es que una proporción importante de chicos esté con sobreedad y, por lo tanto, hay sistemas que tienen más del 100% en términos del número de estudiantes matriculados (*enrollment*).

Entonces los estadísticos empezaron a distinguir entre dos tipos de medición de matrícula (*enrollment*): la tasa bruta y la tasa neta de participación en determinado nivel educativo. Por ejemplo, si en la Argentina los chicos en primaria deberían tener entre seis y once años, para medir la tasa neta lo que se hace es incluir solamente a los chicos que tienen entre seis y once años que asisten a una escuela primaria, por lo tanto, no se puede llegar a más del cien por ciento. En este caso se elimina del numerador a todos los alumnos que tienen sobreedad (o que están por fuera de ese rango de entre seis y once años). Sin embargo, en estos primeros análisis que los investigadores llevaron a cabo sólo examinaron la tasa bruta de participación.

La cuarta crítica es que solamente examinaron un período histórico particular, que es el período post Segunda Guerra Mundial. ¿Qué pasó antes de la Segunda Guerra Mundial? ¿Y qué pasó después de los años setenta? Cabría entonces la pregunta: ¿sus argumentos son válidos para otros períodos históricos o no?

En realidad, ellos al final no terminaron de analizar en detalle cómo los países eran afectados por la política mundial, por el sistema mundial, por la ideología mundial acerca de la importancia de expandir la educación. En realidad no midieron eso

explícitamente, aunque fue su conclusión. Entonces consideré que este aspecto del análisis podría ser mi contribución. Yo venía de tener una educación en Historia. Antes de llegar a Stanford, había estudiado mucho la Historia y los cambios históricos; y una de las cosas buenas que tiene una universidad como Stanford es que tiene una biblioteca impresionante, al ser la Escuela de Educación una de las primeras en Estados Unidos. Por lo tanto si uno está interesado en la Historia es muy interesante recorrer esa biblioteca; tiene documentos de los años 1920, incluso de 1800. Además era una biblioteca de estantes abiertos, uno podía pasar y mirarlos, no era necesario pedir que la bibliotecaria buscara un libro, se podía caminar y hojear los volúmenes... uno nunca sabe lo que puede encontrar; siempre hay lindas sorpresas.

Era parte de la curiosidad que tenía en esa época, caminaba entre los estantes. Y caminando entre los estantes especialmente en una universidad como Stanford, uno puede descubrir cosas muy interesantes, también en la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos y en la del Teachers College en Columbia, New York; son bibliotecas impresionantes con bibliografía de la Historia de la Educación.

Una de las cosas que empecé a ver y a conversar con mis colegas, es que había mucha información acerca de la cantidad de estudiantes en cada sistema educativo antes de la Segunda Guerra Mundial.

¿Por qué es tan importante la Segunda Guerra Mundial o el periodo posterior? Bueno la importancia de ese período tiene que ver con la creación de la UNESCO, que empieza a recolectar datos sobre alfabetización, educación formal y cultura. Muchos expertos, estadísticos y demógrafos se vincularon con la recolección de información y desarrollaron clasificaciones y estadísticas bastante complejas para medir y comparar las unidades políticas, tanto en países independientes como dependientes (como las colonias). La UNESCO incluía información sobre las colonias de los distintos imperios. Desde que se crea este organismo se produce una revolución de la información sobre educación, puesto que se hace mucho más fácil conseguir datos.

Lo interesante es que antes del establecimiento de la UNESCO, aunque no estaban sistematizados, se habían presentado muchos otros esfuerzos para recolectar información sobre educación. Muchos países estaban orgullosos de la cantidad de alumnos que tenían en las escuelas y estaban muy interesados en sus censos, en otro

tipo de informes, en publicaciones oficiales y en difundirlas; les interesaba decir “tenemos 1.000, 10.000, 20.000 estudiantes que están matriculados en nuestras escuelas”. Incluso había agencias estadísticas que compilaban esta información sobre matrícula escolar en muchos países. Incluso en la década de 1880 Estados Unidos ya tenía una oficina del Departamento de Educación que se dedicaba exclusivamente a recolectar estadísticas sobre educación, inicialmente para los estados de Estados Unidos y luego también para otros países. Y en el campo de la Educación Comparada, que comienza entre los años treinta y los cuarenta, teníamos expertos en la materia que viajaban a Europa o a América Latina o al Sudeste Asiático y traían información sobre cómo estos sistemas estaban organizados, cuándo empezaba la educación primaria, cuándo terminaba, cuántos estudiantes estaban matriculados, qué tipo de currículum tenían, qué tipos de libros de texto usaban.

Había mucha información histórica sobre la educación que estaba distribuida en muchos lugares distintos, parte en publicaciones oficiales y parte en revistas científicas. A medida que yo caminaba me impresionaba mucho ver cuánta información había disponible. Entonces dije a John Meyer y a Francisco Ramírez que un nuevo estudio no requeriría muchos millones de dólares y que no era imposible recolectar esta información, aunque sí demandaría un gran esfuerzo poder examinar los datos para el período anterior a 1950. El problema no era la cantidad de matriculados sino la cantidad de niños en edad escolar; eso era lo más difícil de medir porque la información decía cuántos chicos había en la escuela y también podía decir cuánta gente había en un país, pero no se sabía o no se publicaba la distribución de edad de sus ciudadanos y esto problematizaba la comparación entre países como China y Nicaragua, porque por supuesto la matrícula escolar es una función de la cantidad de chicos en edad escolar. Necesitábamos estandarizar esta medida y la única manera de hacerlo era establecerla como la proporción de la cantidad de alumnos matriculados en comparación con los que deberían estar matriculados; es decir, establecerla en términos de un porcentaje.

El problema era que no teníamos el denominador (el número de niños del país que se encontraba dentro del rango de edad escolar en esa época), eso era lo que faltaba y era lo más difícil de conseguir. En otras palabras, era fácil conseguir

información acerca de cuántos alumnos estaban matriculados, pero lo difícil era saber qué porcentaje de la población del país en edad escolar (Tasa neta de participación) representaban estos estudiantes matriculados, y esta dificultad me conduce a la explicación del artículo para mostrar cómo lo resolvimos.

Empezamos a juntar información para períodos de diez años, de 1870 a 1940. Primero identificamos el número de estudiantes matriculados en escuelas. En algunos países y colonias pudimos encontrar el denominador. En esos casos no los estimamos, los conseguimos porque estaban desarrollados. Después les voy a mostrar a qué países o regiones me estoy refiriendo. Piensen que estábamos mirando países de todas partes del mundo y que, obviamente, había más información sobre ciertas regiones como Europa que sobre otras como África. Para algunos países tuvimos que estimar cuánta población había en edad escolar para construir el denominador. A continuación les explicaré cómo lo hicimos.

Lo primero que establecimos fue el porcentaje de la población de cada país en edad escolar con respecto al total de la población y encontramos que, en la mayoría de los países, era del 20%. Era precisamente el caso de Estados Unidos y de los países Europeos. En países menos desarrollados este porcentaje era más alto, alcanzaba un 25%, en parte porque las familias tendían a ser más grandes por el mayor número de hijos. Lo que encontramos entonces era que podíamos estimar el porcentaje de población en edad escolar si teníamos el total de la población y así lo hicimos para luego identificar la tasa de participación escolar.

Entonces al final creamos la tabla 1 que muestra el porcentaje de matrícula en primaria entre 1870 y 1940 de niños y jóvenes entre 5 y 14 años de edad para todas las regiones del mundo. El número entre paréntesis es la cantidad de casos, es decir, el número de países de cada región incluidos en el estudio; y el número de arriba es la tasa de matrícula. Vemos cómo va creciendo dicho porcentaje desde 1870 a 1940, lo que muestra cómo la educación se expande en cada una de estas regiones. En América del Sur la tasa pasó del 16% al 41%, pero la cantidad de países se duplicó en el período estudiado, de seis países se pasó a trece. En América Central se triplicó la matrícula en primaria alcanzando el 34%.

Tabla 1. Principales porcentajes de niños y jóvenes entre 5 y 14 años de edad matriculados en primaria (tasa no ajustada de participación) entre 1870 y 1940

Region	Circa 1870	1880	1890	1900	1910	1920	1930	1935-40
North America/Oceania	66.8 (4)	78.2 (3)	84.3 (4)	86.0 (5)	75.8 (6)	73.9 (6)	75.5 (6)	79.1 (6)
Northern Europe	56.0 (12)	56.1 (14)	60.1 (13)	67.3 (13)	69.1 (13)	67.2 (14)	69.9 (15)	72.0 (12)
Southern Europe	26.2 (4)	35.3 (4)	34.7 (6)	37.5 (6)	37.4 (5)	37.5 (6)	46.7 (6)	50.8 (6)
Eastern Europe	16.9 (3)	19.3 (3)	21.1 (5)	28.6 (5)	39.4 (6)	35.6 (11)	43.9 (10)	48.2 (10)
South America	15.7 (6)	16.1 (6)	19.3 (12)	22.3 (13)	27.9 (13)	30.4 (13)	37.2 (12)	40.7 (13)
Central America	10.4 (2)	17.5 (5)	20.0 (7)	21.0 (9)	23.6 (9)	25.2 (8)	29.1 (9)	33.7 (9)
Caribbean	22.1 (3)	24.3 (4)	31.2 (13)	41.5 (13)	48.3 (13)	43.4 (13)	52.6 (14)	59.0 (13)
Asia	8.1 (4)	11.2 (5)	12.0 (7)	13.7 (9)	14.1 (12)	16.9 (13)	22.8 (13)	30.6 (13)
Middle East/North Africa	n.a.	10.7 (2)	15.3 (3)	11.1 (6)	12.5 (8)	15.8 (10)	19.2 (12)	22.5 (13)
Sub-Saharan Africa	16.6 (2)	17.2 (3)	10.2 (5)	14.9 (12)	12.2 (18)	14.6 (21)	15.0 (26)	19.6 (25)
Totals	33.5	33.3	31.5	32.9	33.3	33.3	37.1	40.8
Number of cases	(40)	(49)	(75)	(91)	(103)	(115)	(123)	(120)

Fuente: Elaboración propia

Esta era una base de datos completamente nueva que nos permitió -en forma colectiva- empezar a probar una y otra vez las cinco hipótesis que mencioné anteriormente. Ahora contábamos con toda una serie de períodos históricos nuevos para este propósito.

El siguiente paso era recolectar información acerca de las otras variables, sobre temas políticos, sociales, económicos, demográficos y su vínculo con la expansión.

La mayor parte del esfuerzo en términos de investigación tenía que ver con estudiar el acceso de la población a los sistemas educativos y también estudiar dicho acceso y la expansión cuantitativa de los sistemas en términos políticos, porque las políticas se proponían lograr que la mayoría de los chicos accedieran a la escuela. El propósito de los esfuerzos de investigación era identificar los factores o las políticas

que influyeron o que permitieron que los países avanzaran en términos de la expansión cuantitativa de la educación y alcanzaran una educación para todos.

Como segundo tema quisiera contarles cómo me interesé por este tópico y además referirme un poco más al estudio de la educación desde una perspectiva transnacional.

Trabajé cinco años en UNESCO sobre un informe que se llama “Sistema de Monitoreo de una Educación para Todos”. Lo que hacíamos era medir la expansión de la educación en los países que se habían comprometido a universalizar la educación primaria. Evaluábamos hasta qué punto dichas naciones estaban cumpliendo este compromiso que habían asumido. La realidad es que en el mundo actual, la mayoría de los países ya está de acuerdo con este objetivo de que todos los chicos accedan a la educación primaria, independientemente de sus condiciones. A eso se refiere la idea de “educación para todos”.

Pero todo esto es una historia cuantitativa sobre el número de niños matriculados en las escuelas, cuya compilación estadística tiene alta prioridad para los países porque también tiene que ver, en alguna medida, con salvar almas. El valor enorme asociado a la educación y sus efectos transformadores en los niños, la creencia (casi salvadora) del poder de la educación es como una fe religiosa. Creemos que la educación es progresiva, importante, beneficiosa para la sociedad; hay muchas teorías y argumentos que explican por qué necesitamos que todos los chicos accedan a la educación, más allá de si son varones o mujeres, de su raza o de su religión, todos los chicos deberían estar en la escuela. Todas las personas del mundo o todos los gobiernos creen que la educación es una manera de medir el progreso. Yo soy un sociólogo crítico, y creo que hay muchos argumentos que se pueden sostener acerca de la importancia de la expansión de la educación.

Sin embargo, sabemos que la educación no es solamente una cuestión de números o de cantidad, es una cuestión también de contenidos, de valores, de lenguajes, de cultura. Lo fundamental en la educación es qué aprenden realmente los chicos, a qué habilidades acceden, qué conocimientos obtienen. En otras palabras tiene mucho que ver con cambios cualitativos en la gente joven, en los niños, cambios que uno no puede medir simplemente sabiendo que están matriculados. Y gracias a la

Argentina especialmente y a otros países de América Latina, sabemos que los chicos pueden estar matriculados en la escuela y no aprender nada; pueden estar cuatro o cinco años estudiando y cuando se gradúan no saber casi nada. Entonces el aprendizaje y los contenidos son fundamentalmente críticos para entender la expansión de la educación moderna.

Por otro lado, los que trabajan en educación comparada hasta cierto período, no estuvieron dispuestos a comparar en términos de calidad o de contenidos. Básicamente, el argumento que se sostenía es que no se puede comparar la Argentina con Chile, con Uruguay o con Paraguay, puesto que cada país es una entidad distintiva y específica, tiene su propia cultura, sus propios valores; tiene contenidos culturales diferentes y muchas veces hablan lenguas distintas. No se puede comparar Alemania con Francia, ni siquiera Inglaterra con Escocia.

Todos los teóricos clásicos de Estados Unidos, Inglaterra y otros muchos lugares, creían que la manera de estudiar contenidos, que obviamente nos interesan, es hacerlo caso por caso; primero uno entiende el caso de Francia, luego el caso de Alemania, luego el británico y luego uno puede decir: “el enfoque enciclopédico afectó a la Argentina”, y esa es la manera en que lo entendíamos. “Los franceses influyeron en la Argentina” o “los alemanes influyeron en otros países o los británicos en algunos otros”. Pero la creencia fuerte en términos de investigación y de cómo entendemos la educación es que todos estos son modelos que difieren unos de otros y no pueden ser comparados.

Con mis colegas de Stanford no comprábamos este argumento, no lo creíamos. Creíamos que había ciertos aspectos del currículum que podían ser comparados en un nivel transnacional. Y esto tiene que ver con el hecho de caminar entre los estantes de las bibliotecas de Stanford, del Congreso y de la Universidad de Columbia. Fui a todos estos lugares, y empecé a ver que también había una gran cantidad de información acerca del currículum en publicaciones antiguas. Miraba al mismo tiempo los números de las matrículas en cada país y temas de contenidos, y lo que encontraba eran tablas que mostraban la distribución del tiempo de estudio para cada materia del currículum. Encontré que estas tablas eran muy sistemáticas y que incluían, por ejemplo para el caso de Argelia, la lista de las materias (con los grados en cada columna) que todos los

chicos tienen que aprender. Como en la Argentina, el sistema argelino está dividido en tres ciclos, correspondientes a los grados uno a tres; cuatro a seis; y siete a nueve. Y había un número que era la cantidad de horas por año que cada estudiante le dedica a cada una de las materias; por ejemplo, un estudiante de primer grado debe recibir cuatrocientas veinte horas de Lengua Árabe, treinta horas de Música y cuarenta y cinco horas de Educación Física. Este es el currículum oficial establecido como política por el Estado acerca de lo que cada uno de los chicos debe aprender o de la cantidad de horas que cada uno de los chicos debe dedicar a cada una de las materias en primer grado, y se supone que todos los directores, maestros, etcétera, deben seguir esta política oficial. Es lo que se conoce como el “currículum prescrito” o el currículum que prescribe el Estado.

Empecé a encontrar en diferentes tipos de documentos sobre educación muchos de estos cuadros con profusa información en términos históricos. Por ejemplo, encontré información valiosa en enciclopedias sobre Educación Comparada, en informes de distintas agencias educativas de distintos países y en muchos documentos que los países entregaron a UNESCO. Especial mención merece el instituto que Cecilia Braslavsky dirigió hasta hace poco, el Bureau Internacional de Educación, que se ocupa de temas de currículum para UNESCO.

Este instituto, que originalmente fue fundado como una organización no gubernamental por Piaget en 1930 sin ser inicialmente parte del sistema de UNESCO, siempre estuvo interesado en temas de currículum y en el contenido y valores de la educación; ese era el interés de Piaget. Si uno va a los archivos en Suiza, es muy interesante ver los distintos tipos de documentos que se le entregaron al Bureau Internacional de Educación a lo largo del tiempo.

Cada cuatro años el Bureau producía un evento que se llamaba “Conferencia Internacional de Educación” y a partir de su inclusión como organismo de UNESCO, los gobiernos comenzaron a enviar delegaciones oficiales a Suiza para conversar sobre distintos temas vinculados a la política educativa. Junto con esta conferencia internacional, el Bureau Internacional mandaba una encuesta a todos los Ministerios de Educación del mundo y les pedía información sobre el tema que se estaba tratando en ese momento, que podía ser sobre Geografía, Historia o sobre distintos tipos de temas

de interés, como cuestiones de cohesión social o de aprender a vivir juntos o de calidad de la educación.

En esta encuesta o cuestionario, el Bureau solicitaba información sobre el currículum oficial nacional que luego compilaba. Hay un informe muy interesante de 1958 que poca gente conocía con información de sesenta países sobre su currículum oficial en el que se presentaba un análisis de los tiempos de distribución del currículo, basado en el tipo de tablas que he descrito. Estas tablas eran un instrumento o dispositivo organizativo usado por los países para establecer el currículum oficial y las políticas oficiales acerca de cuánto tiempo se debía dedicar a cada uno de los contenidos o a cada una de las materias. Acá hay muchas cuestiones interesantes; primero resulta muy interesante tener en cuenta qué cosas se consideran materias y cuáles no. Para el caso de Argelia se incluía algo que se llamaba "*Local Environmental Study*" (Estudio del Medio Ambiente Local). ¿Qué es eso? Es el estudio de la Lengua Árabe, la Geografía, la Historia, las Ciencias Naturales. Lo primero que vimos fue que, increíblemente, la mayoría de los países usaban los mismos títulos o títulos similares para sus materias, pero también había nombres muy específicos o únicos que eran idiosincráticos de cada país. Pero este dispositivo de establecer una tabla del tiempo se daba en casi todos los países, supongo que desde los años treinta o cuarenta y en todo caso antes de la creación de la UNESCO.

La pregunta entonces era: ¿qué hacemos con esta información? Algo importante que debo aclarar es que no estamos tratando de describir qué pasa en las clases con los docentes y con los estudiantes, puesto que con este dispositivo o tabla del tiempo no tenemos ni idea de cuál es la interacción en Matemáticas, en Lengua, no sabemos lo que pasa en la clase, ni siquiera sabemos cómo son los libros de texto. Lo primero que hicimos fue juntar cientos de estas tablas de distribución del tiempo y las dividimos en tres períodos históricos (de 1930 a 1944, es decir, el período entre guerras, de 1945 a 1969 y de 1970 a 1985) y empezamos a hacer estudios exploratorios.

Déjenme que les comente cuáles fueron las preguntas que nos hicimos. La primera fue muy simple, de naturaleza dicotómica: ¿se enseña una determinada materia o no? ¿Está incluida esta materia en el listado de las tablas de distribución del

tiempo o no?; en otras palabras, ¿la política curricular oficial establece que este tema es importante como para incluirlo como materia o no?

Esta primera pregunta nos permitió ver cuáles son las materias universales o casi universales que se enseñan en casi todos los países y cuáles son más contingentes o dependientes de ciertas cuestiones culturales, políticas o idiosincráticas de cada país.

La segunda pregunta era el énfasis o la prioridad relativa que se le daba a cada una de las áreas del conocimiento en el currículo oficial en los primeros seis años de primaria al explorar la cantidad de horas que le dedicaban a cada materia. Encontramos por ejemplo, como les comenté, que en Argelia la gente dedicaba una gran cantidad de tiempo al aprendizaje de la Lengua Árabe y si uno sumaba lo dedicado a las lenguas incluidas las extranjeras, era una cantidad de tiempo considerable. Con menor intensidad estaban luego las Matemáticas y todas las demás materias, que resultaban menos importantes en términos de tiempo dedicado.

La tercera pregunta era más problemática y se refería a cuántas horas de instrucción total, ya no en términos de porcentaje, reciben para cada materia. Uno podía tener dos países que dedican el cuarenta por ciento del tiempo a la lengua, pero uno de ellos sólo tiene 720 horas anuales en total, como por ejemplo la Argentina, mientras que Japón tiene 1.000 horas anuales de clase. ¿Qué chico va a aprender más Lengua? Si todo lo demás es igual, uno supone que los chicos en Japón van a aprender más. En términos de cantidad de horas, por más de que el porcentaje sea igual, en la Argentina tienen menos tiempo, y con esto no me refiero al problema de las huelgas o a que se enferme un docente o a alguna otra cosa; sino que estamos tomando en cuenta nada más que las horas oficiales, y cómo se distribuye el tiempo en términos oficiales. Pero aun en términos oficiales encontramos muchas diferencias entre países al examinar las bases de datos que recolectamos en función de los dispositivos de distribución del tiempo y de posibles respuestas empíricas a nuestras tres preguntas.

Algunos hallazgos interesantes tienen que ver con los contenidos curriculares. Todos los países enseñan Lengua y Matemáticas. Estamos analizando los seis años de la primaria como un total, no importa qué grado. En cuanto a las ciencias, lo que

vemos es que ha aumentado la proporción de países en el mundo que requieren que sus niños las estudien. En el período de entre guerras era del 80%, después fue del 90% y hoy es del 100%. Acá vemos evidencia de cómo las Ciencias Naturales se han institucionalizado en todas las currícula oficiales de los países alrededor del mundo. Todo el mundo enseña algún tipo de ciencias sociales incluyendo la Historia, Geografía, Cívica y Estudios sociales. Ha habido un aumento en la educación estética, arte, música, danza, artesanías... No ha habido muchos cambios en términos de educación religiosa o moral. Hay muchos países que tienen instrucción religiosa, como Educación islámica en el caso de Argelia. En otros países como Japón y Corea tienen una materia que se llama "Educación moral" que es sobre determinados valores y ética y que implica enseñar a los estudiantes qué es lo que está bien y lo que está mal para esa sociedad; convertirlos en buenos ciudadanos, no es sólo educación cívica pero tiene que ver con cuestiones morales. Y entonces juntamos estas cuestiones, lo religioso y lo moral, y encontramos que tres cuartos de los países del mundo requieren que se enseñe algo parecido a la religión o a la educación moral.

La Educación Física ha crecido pero ya era importante al principio. Temas de higiene y salud son una cuestión más de idiosincrasia y dependen de cada uno de los países. Generalmente en los países africanos se incluyen cursos sobre prevención del HIV. Finalmente hay una categoría que se refiere a materias prácticas, de adquisición de habilidades específicas o de educación para el trabajo. En el pasado estos contenidos eran más importantes en la educación primaria, pero a medida que avanzamos en el tiempo, vemos que han declinado en importancia.

En un análisis más reciente tenemos información sobre las mismas variables y lo que ocurre en los grados uno a tres, cuatro a seis y siete a ocho (estos dos últimos corresponden a los primeros años de la secundaria). Los hallazgos son muy interesantes, pero no voy a referirme a ellos, especialmente porque me estoy dando cuenta de que estoy corto de tiempo.

Volviendo a la segunda pregunta sobre el énfasis relativo de cada una de las materias; si ponemos todo el tiempo que se dedica a Lengua, vemos que entre un tercio y un 40% del tiempo que los chicos pasan en la escuela en los primeros años de la educación primaria, se dedica a la lectura, la escritura y a temas vinculados con la

alfabetización. Y esto uno lo ve en muchos países del mundo, aunque América Latina es bastante inusual en este sentido, pero a medida que aumentan los grados, a medida que vamos avanzando en el sistema, la importancia de la enseñanza de la Lengua empieza a decrecer.

Vemos que aproximadamente el 20% del tiempo se ocupa en Matemáticas y cuando llegamos a la educación secundaria el porcentaje decrece. En Ciencia, en cambio, vemos que va creciendo a medida que se llega a la secundaria. Lo mismo ocurre con Computación y Tecnología y con las Ciencias Sociales. La educación religiosa y moral se mantiene más o menos estable.

Lo que hicimos fue dividir los resultados por regiones y lo interesante es ver algunas de las diferencias y similitudes que existen entre ellas. Por ejemplo para 1980 América Latina era bastante diferente de África y otras regiones, pues enfatizaba menos la Lengua. En América Latina, en promedio se dedica un 25% del tiempo a la educación de la lengua, en parte porque el español es la lengua nacional y oficial y porque también es una lengua internacional. Tengan en cuenta que estas políticas curriculares son para las escuelas públicas y no para las privadas.

Mientras que en otras partes del mundo empiezan a enseñar una lengua internacional desde los grados primarios, el énfasis en las lenguas en los otros países tiene que ver con que se enseña más de una lengua; se enseñan ruso e inglés o se enseñan el árabe y el inglés, o el húngaro y el ruso, o en África se enseñan el francés y la lengua materna del lugar. Entonces, lo que ocurre muchas veces en estos lugares del mundo es que se dedica tanto tiempo a la enseñanza de las lenguas porque hay más de una lengua incluida en el currículum. Y esto ocurre mucho menos en las escuelas públicas de América Latina, donde en general no se enseña una segunda lengua. Vemos que se dedica más o menos la misma cantidad de tiempo a las Matemáticas, un poco más de tiempo a las Ciencias Sociales. Lo que más nos sorprendió de este análisis, el descubrimiento sorpresivo, es que esto sucede en países pobres, en países ricos; en países pequeños, en países grandes; en países totalitarios, en países democráticos. ¿No les parece sorprendente que la estructura curricular sea tan parecida? ¿No les parece sorprendente que las escuelas enseñen y enfatizen cosas muy similares? Lo que vemos a lo largo del tiempo es que cada vez se

parecen más, es decir, que las diferencias que había van disminuyendo. En el período de después de la Segunda Guerra Mundial, había más diversidad curricular en cierta medida –aunque igual era poca– y a medida que avanzamos en el tiempo, vemos que las políticas curriculares, cada vez se parecen más. Esto nos sorprendió muchísimo. Y entonces creímos y sostuvimos que acá hay más evidencia empírica acerca de cierta cultura global educativa, es decir, el tema educativo a nivel mundial está cada vez más homogeneizado. Hay una cultura global de la educación que tiene un gran efecto en términos de los valores y el conocimiento que debe enseñarse; al menos en términos de cómo el conocimiento es empaquetado, de cómo el conocimiento es presentado y dividido.

Entonces piensen que lo que vemos en este otro caso, la conclusión a la que llegamos, es muy similar en un sentido a lo que habíamos visto en términos cuantitativos sobre el incremento de la tasa de participación de la población en los sistemas educativos. En este otro análisis estábamos mirando cuestiones más cualitativas de contenidos para llegar a una conclusión y encontramos una tendencia similar a la que encontramos en términos de la expansión.

Voy a concluir aquí porque quiero llegar al momento en que ustedes me hagan preguntas y conversar con ustedes.

Mucho del trabajo en el que yo estoy involucrado desde ya hace dos o tres décadas parte de una curiosidad intelectual, de un interés muy grande en comparar distintas culturas y sociedades y también de observar cuestiones que otra gente creía que no se podían comparar. Me ha interesado justamente diseñar y pensar maneras a través de las cuales estas cuestiones, que supuestamente no se podían comparar, pueden ser comparadas. Esto nos permitió desarrollar ciertas teorías a lo largo del tiempo. Como pueden observar, hubo un gran esfuerzo en recolectar estos materiales y enfatice esto muchas veces, pero lo quiero volver a decir, esto fue una tarea muy colectiva; imagínense que hubo mucha gente involucrada en recuperar tablas con los horarios, en codificarlas, crear un sistema de codificación, pensarlas. Es un tipo de análisis único y de gran fortaleza; sí, por supuesto hay gente que discute con nosotros, que critica el sistema, pero su fuerza radica en que es muy sofisticado, especialmente por la cantidad de materiales que hemos logrado compilar.

Voy a dejar aquí para darles la oportunidad de que me hagan preguntas. Muchas gracias por su atención.

## **PREGUNTAS**

Pregunta: Le voy a hacer una pregunta que tiene dos partes. La primera, se me ocurre pensar que uno podría sostener la duda o la pregunta acerca de si detrás de estos títulos equivalentes o similares, podría haber una manera cualitativamente distinta o diferente de enseñar contenidos que sean distintos, que dependan de cada cultura o de cada país. Y la segunda es si hay algún tipo de estudio que apunte a tratar de indagar esto, si efectivamente es así o no; o si no de qué manera cree que se podría lograr indagar esta cuestión, sin que sea un trabajo individual sino más general.

Respuesta: Cuando en la currícula de los diferentes países, cualquiera de ellos, se incluían las Ciencias Naturales o las Ciencias simplemente, pensábamos que se estaban refiriendo al mismo contenido curricular. Aludíamos a la sorprendente similitud en la mayoría de los países del tipo de organización del conocimiento y cómo este tipo de contenido curricular iba aumentando y se iba haciendo más homogéneo a lo largo del tiempo.

Quisiera hacer una aclaración. La situación de la Argentina es atípica en relación con lo que estábamos hablando. Es un país federal con veinticuatro jurisdicciones distintas y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es decir, que en principio hay veinticinco currícula distintas, pero al observarlas uno nota que hay más similitudes que diferencias. Lo mismo ocurre en otros países como Brasil, Australia, Alemania, México o Canadá, etcétera. Pero no necesariamente en todos los países federales ocurre lo mismo, puede haber países federales con jurisdicciones administrativo-políticas diferentes, pero con similitud de currícula.

Además, incluso cuando sucede esto, en realidad, hay mucha más homogeneidad que la que se podría anticipar. No es cierto, por definición, que porque

haya veinticuatro entidades diferentes, o incluso cincuenta como ocurre en los Estados Unidos, habrá necesariamente un currículum diferente en cada una de ellas.

Respecto de la segunda pregunta, durante los años en que hice investigación en la Universidad Hebrea en Jerusalén, trabajé directamente con escuelas de nivel primario y secundario, examinando cómo se implementa realmente el currículum oficial. Israel es bastante inusual porque en el sistema oficial hay tres tipos de escuelas: la secular judía, la religiosa judía y las escuelas árabes. Son todas escuelas igualmente públicas y hay algunas diferencias en las currícula. El sistema educativo israelí está muy centralizado. No hay autoridades regionales que definen un currículum oficial. Entonces, en cada una de las escuelas recolectamos los horarios de las clases y encontramos fuertes diferencias en la implementación real del currículum. En algunas disciplinas coincidía el currículum oficial en términos de calendario o de horarios asignados a las materias. En otras simplemente no las tenían porque, por ejemplo, no tenían profesores para llevar adelante esas materias. Y fue una sorpresa, dado que es un sistema muy centralizado. Creo que probablemente hay más diferencias en estos términos, entre países que dentro de los países, aunque dentro de los países también las hay.

De todos modos, por más que observamos las escuelas, seguíamos mirando la distribución del tiempo, sólo en términos oficiales: lo que la escuela decía que enseñaba. Y eso no resuelve la pregunta acerca de qué es lo que efectivamente se enseña.

Lo que descubrimos es que hay diferencias muy interesantes, pero siempre en términos de las horas que se dedican a cada asignatura. En otras palabras, nos encontramos con dos tipos de diferencias. Hay algunas escuelas que enseñan asignaturas que no se enseñan en ningún otro lado; y hay escuelas en las que ni siquiera se enseñan las materias requeridas. Hay escuelas en las que se otorga más tiempo y otras en las que se otorga menos tiempo del que estipula el currículum oficial. Nos encontramos con variaciones interesantes y nuestros colegas del Ministerio de Educación se sorprendieron con nuestros hallazgos.

Todavía no he respondido su pregunta acerca de lo que sucede en el aula. Probablemente lo que sucede en las aulas es similar en cada país y no entre países.

Argelia y la Argentina pueden ambos enseñar Matemática, pero las matemáticas y las ciencias que enseñan serán probablemente bastante diferentes. Y es difícil entender cómo eso puede suceder. Ahora estoy involucrado en un proyecto para UNESCO, que intentaremos llevar a cabo para la lectura y para las matemáticas. La propuesta para UNESCO se centra justamente en mirar eso en más detalle, prestando atención a otro tipo de documentos, para analizar qué es lo que efectivamente se define desde lo oficial como lo que debe aprenderse en Matemáticas y en Lengua.

Pregunta: Perdón, no puedo menos que hacer un comentario que me está dando vueltas hace un rato. Hace muchos, muchos años, cuando yo asistía a la escuela primaria, en la época del primer peronismo, se había instalado en la escuela estatal la materia Religión. A las y los alumnos judíos se nos daba clase de Moral. Cuando vi tu *schedule* con Moral me acordé de las mías. Mis clases de Moral consistían en que a quienes osábamos ser de origen judío se nos enviaba a la biblioteca durante los cincuenta minutos que duraba la clase de Moral. No sé si nos enviaban a la biblioteca porque sabían que los judíos somos proclives a leer o porque no sabían qué hacer con nosotros.

Y ahora sí, una pregunta que no es sobre la investigación sino sobre el equipo de investigación. Me gustaría saber qué categorías o casos tenían los que participaron, cuántos eran y si cuentan con algún análisis de dedicación del tiempo en las horas dedicadas, o el porcentual, por lo menos, según la naturaleza del trabajo; recolección de datos, análisis y, la última parte, conclusiones.

Respuesta: Tuve la suerte, siendo estudiante, tanto en la Universidad en Jerusalén como en Stanford en los Estados Unidos, de trabajar en una situación no jerárquica, diferencial, entre estudiantes y profesores. Nos encontrábamos informalmente una vez por semana y en esos encuentros informales aprendí más sociología, a escribir, a analizar datos, a recibir comentarios, a ser crítico, constructivo, a pensar acerca de las diferentes maneras de analizar información, que lo que aprendí en las clases y los cursos. Esa fue para mí la parte más importante de mi educación de posgrado. Y siento que en ese sentido fui muy afortunado. Uno puede ir a Berkeley o a alguna otra de las buenas instituciones, pero empezar a escribir la tesis es como ir al desierto. Uno elige un tema y pasa tiempo en la biblioteca y allí lee todo lo que hay

para leer y empieza a escribir y ese proceso lleva seis años en los que uno está como hibernando. Al final uno sale del invierno y se encuentra con la luz del sol. Es un proceso muy solitario, depresivo, frustrante y sólo en algunas instituciones los estudiantes se reúnen y se acompañan. Vi que lo mismo sucedía en Alemania, lo vi en Francia...

Debo decir que eso era en parte la cultura de Stanford, pero también era en gran medida el reflejo de la gente con la que yo trabajaba, eran sus inclinaciones a trabajar en equipos de docentes y estudiantes.

Acerca de la pregunta sobre el tiempo, es importante que sepan que en la mayoría de los programas de posgrado en las más prestigiosas universidades de los Estados Unidos, un estudiante lo es a tiempo completo y recibe una beca de estipendio de parte de la institución que puede ser mayor o menor dependiendo de la universidad. Con esas becas se espera que los estudiantes de posgrado trabajen a tiempo completo en la tesis. Esos estudiantes tienen, por lo tanto, mucho tiempo para investigar, para recolectar datos, analizarlos, reflexionar.

El producto de eso es que de cada diez análisis hechos (por decir algún número), quizás uno llega a publicarse; o para decirlo al revés por cada análisis publicado, a lo mejor, hay diez que se desecharon. ¿Cómo elegir ese uno entre diez? Es aquel que uno sabe o siente que tiene suficiente sustento, en el que hay una historia, un tema que tiene sentido. Eso es lo que va a ser examinado por los pares evaluadores.

Otra cosa que quería decir, especialmente para quienes estén pensando en convertirse en profesores universitarios o en continuar la vida académica, es que durante el período que pasé en Stanford me involucré en cuatro o cinco proyectos diferentes que no tenían nada que ver con mi tesis. Trabajé en un libro con un historiador de la educación muy conocido, David Tyack. Trabajé en proyectos cuyos resultados no aparecieron publicados como contenidos dentro de mi tesis de doctorado. Esos proyectos serios en los que trabajé en ese período me proveyeron las bases para muchos de los trabajos que retomé tras haber completado el doctorado, cuando ingresé al mundo laboral como docente. Acepté por entonces mi primer trabajo como asistente de docencia en la Universidad de Georgia y en general es

extremadamente difícil cuando uno comienza la carrera como profesor en una Universidad porque hay que preparar clases nuevas, lo cual lleva mucho tiempo, e insume mucha energía que resta tiempo para hacer investigación, se asumen todo tipo de responsabilidades, administrativas, por ejemplo. Para esta tarea resulta muy útil tener cajones llenos de trabajos escritos que uno puede tomar y decir: “Quisiera trabajar un poco más esta cuestión que investigué mientras era estudiante”, para poder continuar publicando. Así que fue bueno tener ese capital de datos, de información, provenientes de otros proyectos para poder ir haciendo investigación y publicando, que es requerido dentro del desempeño del rol de docente.

En resumen, ser estudiante de posgrado fue para mí una experiencia total, una especie de experiencia exhaustiva, holística, que perduró luego en todo lo que hice. Aprendí diferentes estructuras en diferentes proyectos, algunos históricos, otros sociológicos, estudios de caso, que me permitieron una socialización profesional muy fuerte.

Pregunta: Tengo algunos comentarios. Aaron subrayó el placer de caminar por los depósitos, entre los estantes de los depósitos de una de las mejores bibliotecas de educación en Estados Unidos, la de Stanford así como la del Teachers College en Columbia, y el placer del descubrimiento. Quiero subrayar esto que dijo Aaron en contraposición al horror de lo que ocurre en los posgrados en la Argentina y en muchos otros países, donde se proporciona a los estudiantes fotocopias de capítulos de artículos de revistas y de capítulos de libros. Eso impide la experiencia maravillosa de ir a la biblioteca, aunque no sea la de Stanford, o la del Teachers College o la de Cornell University, donde yo estudié, impide ese contacto con el libro y el descubrimiento de ir a buscar un libro en particular, y empezar a mirar el entorno, impide que se descubran otras cosas. Eso que ocurre desde hace años en la Argentina, y en otros muchos países, me parece terrible, por eso yo llevo mi campaña contra la entrega de fotocopias.

## OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE

### “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- N°1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- N°2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- N°3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- N°4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- N°5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- N°6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- N°7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- N°8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- N°9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N°10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.

- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.
- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay;** Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa;** Julio de 2005; 22 páginas.
- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica;** Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación;** Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado.** Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976).** Agosto de 2006; 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes.** Febrero de 2007; 24 páginas.

- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires.** Abril de 2007; 26 páginas.
- N° 24 DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.** Julio de 2007; 30 páginas.
- N° 25 CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana.** Septiembre de 2007; 26 páginas.
- N° 26 ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y trasnacional.** Noviembre de 2007; 26 páginas.
- N° 27 BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.
- N° 28 WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.
- N° 29 MEO, Analía. **“Se hace camino al andar”: investigación cualitativa, desafíos y sorpresas. El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas en la Ciudad de Buenos Aires.** Octubre de 2008; 36 páginas.
- N° 30 SIMÓN, Javier. **Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina.** Diciembre de 2008; 25 páginas.
- N° 31 DI VIRGILIO, María Mercedes. **Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües.** Marzo de 2009; 41 páginas.
- N° 32 VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática.** Mayo de 2009; 34 páginas.
- N° 33 RESNIK, Julia. **La trastienda de una comparación internacional. Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación.** Julio de 2009; 35 páginas.
- N° 34 BUCHBINDER, Pablo. **Entre el impacto político y la historia de las universidades: una interpretación del movimiento reformista de 1918.** Septiembre de 2009; 42 páginas.

N° 35 MANCOVSKY, Viviana. **La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase.** Diciembre de 2009; 39 páginas.

N° 36 SCHRIEWER, Jürgen. **“Beruf”, “vocación”, “profesión” o modelos de interpretación equivalentes: representaciones simbólicas y organizaciones sociales.** Febrero de 2010; 30 páginas.

N° 37 AUGUSTOWSKY, Gabriela. **Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa.** Octubre de 2010; 43 páginas.

N° 38 BEECH, Jason. **Migraciones, políticas educativas y experiencias escolares: el caso de los inmigrantes latinoamericanos en Madrid y Buenos Aires.** Junio de 2011; 39 páginas.

ISSN 1852-2572

**HACER INVESTIGACIÓN COMPARATIVA EN EDUCACIÓN MEDIANTE  
EL USO DE BASES DE DATOS DE FUENTES HISTÓRICAS**

**Aaron BENAOT, Ph.D.**

Ph.D. en Sociología - Stanford University

Profesor del Department of Educational Administration and Policy Studies -  
The State University of New York en Albany (SUNY)

**DOCUMENTO DE TRABAJO N° 39**

# **HACER INVESTIGACIÓN COMPARATIVA EN EDUCACIÓN MEDIANTE EL USO DE BASES DE DATOS DE FUENTES HISTÓRICAS**

**Aaron BENAVIDES, Ph.D.**

Ph.D. en Sociología - Stanford University  
Profesor del Department of Educational Administration and Policy Studies -  
The State University of New York en Albany (SUNY)

Conferencia pronunciada el 13 de junio de 2009 en el ámbito del SEMINARIO  
PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

## **DOCUMENTO DE TRABAJO N° 39**

Agosto de 2011

SERIE "DOCUMENTO DE TRABAJO"  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman  
Responsable de edición: Lic. Lucía Vogelfang

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés  
Vito Dumas 284  
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires  
lvogelfang@udesa.edu.ar

ISSN 1852-2572

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723  
Impreso en Argentina - Printed in Argentina  
Primera edición: Agosto de 2011

## SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.

Quiero agradecer a mi muy estimado colega<sup>1</sup> que está haciendo la traducción; me siento muy honrado de tener a un profesor de su categoría haciendo la traducción y aclaro que cualquier error es mi responsabilidad.

Estoy muy contento y honrado de estar aquí, en la Universidad de San Andrés, en la Escuela de Educación. Es la tercera vez que tengo la oportunidad de visitar la Escuela e interactuar con algunos de los estudiantes de maestría y de doctorado, y espero poder continuar con esta interacción.

Hoy les voy a contar acerca de mi experiencia profesional, mi biografía profesional y personal y algunas historias que tienen entre veinte y treinta años, historias de cuando era un estudiante de posgrado, como ustedes, en la Universidad de Stanford. Les voy a presentar a algunos de mis colegas y los tipos de trabajo que llevábamos a cabo en esa época.

Voy a centrar mi presentación en dos tipos de temas. Primero, voy a reflexionar sobre cómo comparar el acceso a la educación en distintos lugares y en distintos momentos o, en otras palabras, sobre cómo estudiar la historia de la expansión de la educación, y cómo se han expandido los sistemas de educación formal a lo largo del tiempo en distintos lugares del mundo.

El otro de los grandes temas es la comparación de estructuras y políticas curriculares a lo largo del tiempo y a través de distintas naciones o de distintos estados. Examinaremos patrones transnacionales y veremos cómo fueron evolucionando.

---

<sup>1</sup> Se refiere al Dr. Jason Beech, director de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (nota del ed.).

El trabajo en el que estuve involucrado no es un trabajo individual sino colectivo, en el que participaron, a la par, grupos grandes de personas, cuyos trabajos sirvieron de base para mis investigaciones. Es muy importante que ustedes entiendan que, aunque sea yo el que presenta el trabajo, no es un abordaje de la investigación que hice solo, sino que corresponde a un trabajo colectivo que ha sido desarrollado a lo largo del tiempo. Quiero hablar de los trabajos fundamentales sobre la expansión de la educación y comenzar, en primer lugar, con un artículo de 1977 de John Meyer y de algunos de sus estudiantes<sup>2</sup>.

Llegué a Stanford en el año 1979 y antes de mi llegada había un grupo de estudiantes de doctorado que estaba trabajando con John Meyer y Michael Hannon. Ellos estaban interesados en temas de modernización, en la teoría de la dependencia, en temas del sistema mundial de Wallerstein. Tenían intereses muy diversos: políticos, económicos, culturales. Dentro de ese grupo, había un conjunto de estudiantes que se interesaba por temas de educación. En los primeros años de la década del setenta empezaron a confeccionar una base de datos muy importante, en especial del período post Segunda Guerra Mundial, de 1950 a 1970, sobre variables económicas, políticas, demográficas, sociales y también educativas.

En este grupo había dos estudiantes de doctorado que hoy son profesores muy reconocidos: uno es un filipino llamado Francisco Ramírez que enseña en Stanford y el otro es John Blair. Ambos trabajaron sobre la expansión de la educación y se concentraron en la identificación de los tipos de factores que influyen en tal expansión. Su trabajo fundamentalmente consistía en examinar distintas teorías de la modernización y de la dependencia, para ver cuáles son los factores que afectan la posibilidad de que en un país se expanda la educación formal en los niveles primario y secundario, e incluso, en el nivel de la educación superior.

Las teorías que ellos trataban de poner a prueba se incluyeron en el trabajo que se publicó en 1977 llamado "La Revolución Educativa Mundial". Allí sostenían que existían cinco argumentos o cinco hipótesis acerca de la expansión de los sistemas educativos.

---

<sup>2</sup> Meyer, John, F. Ramirez, R. Rubinson y J. Boli-Bennett, "The World Education Revolution", en *Sociology of Education*, 50, 1977, pp. 242-258.

La primera hipótesis tiene que ver con la economía: cuanto más se haya desarrollado económicamente un país, mayores son las posibilidades de que su sistema educativo se haya expandido.

La segunda tiene que ver con la modernización política y social: cuanto más democrática y más abierta sea una sociedad; cuanto más haya pasado por la transición demográfica -que implica crecimiento de la expectativa de vida y menor mortalidad infantil-, cuanto más este tipo de modernización social haya ocurrido, más posibilidades hay de que se haya expandido la educación formal.

La tercera se refiere al Estado: la educación primaria en general es pública y está bajo el dominio del Estado, por tanto el Estado es responsable por este nivel educativo. Entonces, cuanto más centralizado, cuanto más fuerte sea el Estado de un determinado país, más posibilidades hay de que su educación primaria se haya expandido. Un Estado fuerte podía ser incluso un estado autoritario; en este sentido se contradecía un poco con el argumento anterior que postulaba la segunda hipótesis y que establecía que a mayor democracia, mayores chances de expansión de la educación.

La cuarta hipótesis se refiere a la etnicidad: en sociedades en las que hay mucha pluralidad de etnias -religiosas, culturales- algunos de estos grupos se incluyen y otros se excluyen. Esto en general tiene un efecto negativo en la expansión de la educación. Cuanto más heterogénea sea una sociedad, más lentamente se desarrollará su sistema educativo. Las sociedades más homogéneas, como Japón o Corea o los Países Escandinavos, tendrían más posibilidades de expandir su educación.

La última hipótesis, que es importante en América Latina, trata acerca de los estados independientes que son muy dependientes de los países centrales -como Estados Unidos o Europa-. La dependencia económica y política de los estados centrales tendría un impacto negativo en la expansión de la educación.

Este grupo de investigadores de Stanford desarrolló las cinco hipótesis que encontró en la literatura y creó indicadores para cada una de ellas. Luego los investigadores probaron hasta qué punto los indicadores de cada una de estas

posiciones estaban asociados a la expansión de la educación durante veinte años, entre 1950 y 1970.

Quiero explicarles cómo se lleva a cabo metodológicamente: primero se miden las variables independientes en los períodos anteriores (por ejemplo, variables relacionadas con el desarrollo económico, modernización social y política, centralización del Estado, diversidad étnica y cultural y dependencia económica y política de otros estados). Luego se obtiene la información sobre la variable dependiente para los dos años anteriores (para analizar cuán expandido está el sistema de educación formal). Entonces se estudia cómo las características de un país antes de la expansión afectaron el período de expansión que se está observando. De este modo, se pretende hallar un efecto causal. La lógica a través de la cual se desarrolla este tipo de investigación consiste en determinar cómo la variable dependiente cambia a lo largo del tiempo. Sin embargo, esto no siempre se logra y tal efecto no puede ser demostrado.

Esto fue lo que sucedió: sólo seis de los cuarenta y dos indicadores que estudiaron estos investigadores resultaron significativos. ¿Cómo se obtuvieron los cuarenta y dos? Para cada una de las teorías se desarrollaron entre doce y catorce indicadores y cada uno de estos se midió para los tres niveles educativos –primaria, secundaria y educación superior-. Sólo unos pocos de todos los indicadores que habían desarrollado estaban significativamente asociados con la expansión de la educación y esto, de alguna manera, contradice las cinco hipótesis iniciales. La conclusión que extrajeron es que la expansión de la educación en ese período histórico -entre 1950 y 1970- no estaba significativamente relacionada con características estructurales de las naciones: ni económicas, ni políticas, ni socio-demográficas, ni culturales. Finalmente sostuvieron que en el período post Segunda Guerra Mundial todos los países, más allá de muchas de sus características individuales, expandieron su educación en los niveles primario, secundario y terciario. Se refirieron a esto como un proceso “autorregulado”, es decir, que no dependía de otras variables sino que era un proceso que funcionaba en sí mismo, puesto que todos los países, independientemente de sus características, estaban expandiendo su sistema educativo.

Se puede hacer entonces un modelo que parece una “S”, de hecho, los estadísticos suelen hablar de “una curva en forma de ‘S’” y, al menos en la época de la post Segunda Guerra Mundial, ellos sostienen que la mayoría de los países han tenido esta trayectoria.

En la parte inferior se colocan los países cuando apenas están comenzando a desarrollar sus sistemas educativos y la expansión es muy lenta; sólo la élite generalmente es la que accede al sistema educativo en esta etapa. Luego de franquear un determinado punto, por ejemplo el 20% de la población, las cosas empiezan a acelerarse. De repente, el grado de expansión empieza a crecer y después, cuando se llega a alrededor del 80% de la población, empieza a detenerse nuevamente. En esta etapa se hace cada vez más difícil incluir en el sistema educativo a la población que está por algún motivo en peores condiciones o en desventaja. Se genera un techo imposible de franquear.

Este modelo de curva en “S” permite predecir cuán expandido estará dentro de quince años el sistema educativo en un país sin saber mucho más acerca de esa nación, mirando sólo dónde empieza la curva. En otras palabras, lo que se concluye es que no importa mucho si el PBI de los países es alto o bajo, si son naciones democráticas o no; si cuentan con una estructura social o demográfica más o menos moderna, si la población es homogénea o heterogénea en términos culturales (o en otro aspecto) porque, en general, todos los países están interesados en expandir su educación. En tal caso, el grado de expansión de la educación se autogenera, es decir, es un proceso que no se vincula con los demás indicadores. Por esta razón el título del *paper* “La Revolución Educativa Mundial” se refiere a que la expansión educativa no se relaciona con las estructuras o características nacionales específicas.

Esta fue una de las cosas fundamentales que empecé a leer cuando llegué a Stanford, y me pregunté cómo se podían tomar y hacer avanzar estas investigaciones; qué cosas faltaban en ese estudio tan importante, cómo se podía probar de otras maneras y hasta qué punto resultaba válido si se tomaban en cuenta otras direcciones u opciones. ¿Qué le faltaba a la publicación que acabo de describir?

En primer lugar, había muchos países excluidos del análisis, especialmente los más pobres y los más pequeños, países que recién se habían independizado en los

años sesenta, la mayoría de los países del África subsahariana. Los autores no tenían información sobre esos países y, de hecho, si se observa el análisis, en algunas de estas correlaciones sólo tenían veinticinco o treinta casos como mucho –cada país era un caso– y en otras tenían más de noventa. Entonces había una diferencia enorme en términos de qué países se habían examinado para probar estas distintas hipótesis. Además, la manera en que midieron la expansión educativa en el nivel primario era un poco problemática y esto tiene que ver con cuestiones estadísticas, a las cuales no me quiero referir ahora, pero muchos de los países tenían más del 100% de sus estudiantes en el sistema primario. ¿Cómo puede ser que tengan más del 100% de los estudiantes? La respuesta es que ese porcentaje se obtiene con los estudiantes que están con sobreedad: hay más estudiantes en primer grado que el grupo etario que correspondería a ese grado. Si nosotros tenemos, por ejemplo en la Argentina, muchos estudiantes que repiten y que no se van del sistema, lo que puede ocurrir es que una proporción importante de chicos esté con sobreedad y, por lo tanto, hay sistemas que tienen más del 100% en términos del número de estudiantes matriculados (*enrollment*).

Entonces los estadísticos empezaron a distinguir entre dos tipos de medición de matrícula (*enrollment*): la tasa bruta y la tasa neta de participación en determinado nivel educativo. Por ejemplo, si en la Argentina los chicos en primaria deberían tener entre seis y once años, para medir la tasa neta lo que se hace es incluir solamente a los chicos que tienen entre seis y once años que asisten a una escuela primaria, por lo tanto, no se puede llegar a más del cien por ciento. En este caso se elimina del numerador a todos los alumnos que tienen sobreedad (o que están por fuera de ese rango de entre seis y once años). Sin embargo, en estos primeros análisis que los investigadores llevaron a cabo sólo examinaron la tasa bruta de participación.

La cuarta crítica es que solamente examinaron un período histórico particular, que es el período post Segunda Guerra Mundial. ¿Qué pasó antes de la Segunda Guerra Mundial? ¿Y qué pasó después de los años setenta? Cabría entonces la pregunta: ¿sus argumentos son válidos para otros períodos históricos o no?

En realidad, ellos al final no terminaron de analizar en detalle cómo los países eran afectados por la política mundial, por el sistema mundial, por la ideología mundial acerca de la importancia de expandir la educación. En realidad no midieron eso

explícitamente, aunque fue su conclusión. Entonces consideré que este aspecto del análisis podría ser mi contribución. Yo venía de tener una educación en Historia. Antes de llegar a Stanford, había estudiado mucho la Historia y los cambios históricos; y una de las cosas buenas que tiene una universidad como Stanford es que tiene una biblioteca impresionante, al ser la Escuela de Educación una de las primeras en Estados Unidos. Por lo tanto si uno está interesado en la Historia es muy interesante recorrer esa biblioteca; tiene documentos de los años 1920, incluso de 1800. Además era una biblioteca de estantes abiertos, uno podía pasar y mirarlos, no era necesario pedir que la bibliotecaria buscara un libro, se podía caminar y hojear los volúmenes... uno nunca sabe lo que puede encontrar; siempre hay lindas sorpresas.

Era parte de la curiosidad que tenía en esa época, caminaba entre los estantes. Y caminando entre los estantes especialmente en una universidad como Stanford, uno puede descubrir cosas muy interesantes, también en la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos y en la del Teachers College en Columbia, New York; son bibliotecas impresionantes con bibliografía de la Historia de la Educación.

Una de las cosas que empecé a ver y a conversar con mis colegas, es que había mucha información acerca de la cantidad de estudiantes en cada sistema educativo antes de la Segunda Guerra Mundial.

¿Por qué es tan importante la Segunda Guerra Mundial o el periodo posterior? Bueno la importancia de ese período tiene que ver con la creación de la UNESCO, que empieza a recolectar datos sobre alfabetización, educación formal y cultura. Muchos expertos, estadísticos y demógrafos se vincularon con la recolección de información y desarrollaron clasificaciones y estadísticas bastante complejas para medir y comparar las unidades políticas, tanto en países independientes como dependientes (como las colonias). La UNESCO incluía información sobre las colonias de los distintos imperios. Desde que se crea este organismo se produce una revolución de la información sobre educación, puesto que se hace mucho más fácil conseguir datos.

Lo interesante es que antes del establecimiento de la UNESCO, aunque no estaban sistematizados, se habían presentado muchos otros esfuerzos para recolectar información sobre educación. Muchos países estaban orgullosos de la cantidad de alumnos que tenían en las escuelas y estaban muy interesados en sus censos, en otro

tipo de informes, en publicaciones oficiales y en difundirlas; les interesaba decir “tenemos 1.000, 10.000, 20.000 estudiantes que están matriculados en nuestras escuelas”. Incluso había agencias estadísticas que compilaban esta información sobre matrícula escolar en muchos países. Incluso en la década de 1880 Estados Unidos ya tenía una oficina del Departamento de Educación que se dedicaba exclusivamente a recolectar estadísticas sobre educación, inicialmente para los estados de Estados Unidos y luego también para otros países. Y en el campo de la Educación Comparada, que comienza entre los años treinta y los cuarenta, teníamos expertos en la materia que viajaban a Europa o a América Latina o al Sudeste Asiático y traían información sobre cómo estos sistemas estaban organizados, cuándo empezaba la educación primaria, cuándo terminaba, cuántos estudiantes estaban matriculados, qué tipo de currículum tenían, qué tipos de libros de texto usaban.

Había mucha información histórica sobre la educación que estaba distribuida en muchos lugares distintos, parte en publicaciones oficiales y parte en revistas científicas. A medida que yo caminaba me impresionaba mucho ver cuánta información había disponible. Entonces dije a John Meyer y a Francisco Ramírez que un nuevo estudio no requeriría muchos millones de dólares y que no era imposible recolectar esta información, aunque sí demandaría un gran esfuerzo poder examinar los datos para el período anterior a 1950. El problema no era la cantidad de matriculados sino la cantidad de niños en edad escolar; eso era lo más difícil de medir porque la información decía cuántos chicos había en la escuela y también podía decir cuánta gente había en un país, pero no se sabía o no se publicaba la distribución de edad de sus ciudadanos y esto problematizaba la comparación entre países como China y Nicaragua, porque por supuesto la matrícula escolar es una función de la cantidad de chicos en edad escolar. Necesitábamos estandarizar esta medida y la única manera de hacerlo era establecerla como la proporción de la cantidad de alumnos matriculados en comparación con los que deberían estar matriculados; es decir, establecerla en términos de un porcentaje.

El problema era que no teníamos el denominador (el número de niños del país que se encontraba dentro del rango de edad escolar en esa época), eso era lo que faltaba y era lo más difícil de conseguir. En otras palabras, era fácil conseguir

información acerca de cuántos alumnos estaban matriculados, pero lo difícil era saber qué porcentaje de la población del país en edad escolar (Tasa neta de participación) representaban estos estudiantes matriculados, y esta dificultad me conduce a la explicación del artículo para mostrar cómo lo resolvimos.

Empezamos a juntar información para períodos de diez años, de 1870 a 1940. Primero identificamos el número de estudiantes matriculados en escuelas. En algunos países y colonias pudimos encontrar el denominador. En esos casos no los estimamos, los conseguimos porque estaban desarrollados. Después les voy a mostrar a qué países o regiones me estoy refiriendo. Piensen que estábamos mirando países de todas partes del mundo y que, obviamente, había más información sobre ciertas regiones como Europa que sobre otras como África. Para algunos países tuvimos que estimar cuánta población había en edad escolar para construir el denominador. A continuación les explicaré cómo lo hicimos.

Lo primero que establecimos fue el porcentaje de la población de cada país en edad escolar con respecto al total de la población y encontramos que, en la mayoría de los países, era del 20%. Era precisamente el caso de Estados Unidos y de los países Europeos. En países menos desarrollados este porcentaje era más alto, alcanzaba un 25%, en parte porque las familias tendían a ser más grandes por el mayor número de hijos. Lo que encontramos entonces era que podíamos estimar el porcentaje de población en edad escolar si teníamos el total de la población y así lo hicimos para luego identificar la tasa de participación escolar.

Entonces al final creamos la tabla 1 que muestra el porcentaje de matrícula en primaria entre 1870 y 1940 de niños y jóvenes entre 5 y 14 años de edad para todas las regiones del mundo. El número entre paréntesis es la cantidad de casos, es decir, el número de países de cada región incluidos en el estudio; y el número de arriba es la tasa de matrícula. Vemos cómo va creciendo dicho porcentaje desde 1870 a 1940, lo que muestra cómo la educación se expande en cada una de estas regiones. En América del Sur la tasa pasó del 16% al 41%, pero la cantidad de países se duplicó en el período estudiado, de seis países se pasó a trece. En América Central se triplicó la matrícula en primaria alcanzando el 34%.

Tabla 1. Principales porcentajes de niños y jóvenes entre 5 y 14 años de edad matriculados en primaria (tasa no ajustada de participación) entre 1870 y 1940

Region	Circa 1870	1880	1890	1900	1910	1920	1930	1935-40
North America/Oceania	66.8 (4)	78.2 (3)	84.3 (4)	86.0 (5)	75.8 (6)	73.9 (6)	75.5 (6)	79.1 (6)
Northern Europe	56.0 (12)	56.1 (14)	60.1 (13)	67.3 (13)	69.1 (13)	67.2 (14)	69.9 (15)	72.0 (12)
Southern Europe	26.2 (4)	35.3 (4)	34.7 (6)	37.5 (6)	37.4 (5)	37.5 (6)	46.7 (6)	50.8 (6)
Eastern Europe	16.9 (3)	19.3 (3)	21.1 (5)	28.6 (5)	39.4 (6)	35.6 (11)	43.9 (10)	48.2 (10)
South America	15.7 (6)	16.1 (6)	19.3 (12)	22.3 (13)	27.9 (13)	30.4 (13)	37.2 (12)	40.7 (13)
Central America	10.4 (2)	17.5 (5)	20.0 (7)	21.0 (9)	23.6 (9)	25.2 (8)	29.1 (9)	33.7 (9)
Caribbean	22.1 (3)	24.3 (4)	31.2 (13)	41.5 (13)	48.3 (13)	43.4 (13)	52.6 (14)	59.0 (13)
Asia	8.1 (4)	11.2 (5)	12.0 (7)	13.7 (9)	14.1 (12)	16.9 (13)	22.8 (13)	30.6 (13)
Middle East/North Africa	n.a.	10.7 (2)	15.3 (3)	11.1 (6)	12.5 (8)	15.8 (10)	19.2 (12)	22.5 (13)
Sub-Saharan Africa	16.6 (2)	17.2 (3)	10.2 (5)	14.9 (12)	12.2 (18)	14.6 (21)	15.0 (26)	19.6 (25)
Totals	33.5	33.3	31.5	32.9	33.3	33.3	37.1	40.8
Number of cases	(40)	(49)	(75)	(91)	(103)	(115)	(123)	(120)

Fuente: Elaboración propia

Esta era una base de datos completamente nueva que nos permitió -en forma colectiva- empezar a probar una y otra vez las cinco hipótesis que mencioné anteriormente. Ahora contábamos con toda una serie de períodos históricos nuevos para este propósito.

El siguiente paso era recolectar información acerca de las otras variables, sobre temas políticos, sociales, económicos, demográficos y su vínculo con la expansión.

La mayor parte del esfuerzo en términos de investigación tenía que ver con estudiar el acceso de la población a los sistemas educativos y también estudiar dicho acceso y la expansión cuantitativa de los sistemas en términos políticos, porque las políticas se proponían lograr que la mayoría de los chicos accedieran a la escuela. El propósito de los esfuerzos de investigación era identificar los factores o las políticas

que influyeron o que permitieron que los países avanzaran en términos de la expansión cuantitativa de la educación y alcanzaran una educación para todos.

Como segundo tema quisiera contarles cómo me interesé por este tópico y además referirme un poco más al estudio de la educación desde una perspectiva transnacional.

Trabajé cinco años en UNESCO sobre un informe que se llama “Sistema de Monitoreo de una Educación para Todos”. Lo que hacíamos era medir la expansión de la educación en los países que se habían comprometido a universalizar la educación primaria. Evaluábamos hasta qué punto dichas naciones estaban cumpliendo este compromiso que habían asumido. La realidad es que en el mundo actual, la mayoría de los países ya está de acuerdo con este objetivo de que todos los chicos accedan a la educación primaria, independientemente de sus condiciones. A eso se refiere la idea de “educación para todos”.

Pero todo esto es una historia cuantitativa sobre el número de niños matriculados en las escuelas, cuya compilación estadística tiene alta prioridad para los países porque también tiene que ver, en alguna medida, con salvar almas. El valor enorme asociado a la educación y sus efectos transformadores en los niños, la creencia (casi salvadora) del poder de la educación es como una fe religiosa. Creemos que la educación es progresiva, importante, beneficiosa para la sociedad; hay muchas teorías y argumentos que explican por qué necesitamos que todos los chicos accedan a la educación, más allá de si son varones o mujeres, de su raza o de su religión, todos los chicos deberían estar en la escuela. Todas las personas del mundo o todos los gobiernos creen que la educación es una manera de medir el progreso. Yo soy un sociólogo crítico, y creo que hay muchos argumentos que se pueden sostener acerca de la importancia de la expansión de la educación.

Sin embargo, sabemos que la educación no es solamente una cuestión de números o de cantidad, es una cuestión también de contenidos, de valores, de lenguajes, de cultura. Lo fundamental en la educación es qué aprenden realmente los chicos, a qué habilidades acceden, qué conocimientos obtienen. En otras palabras tiene mucho que ver con cambios cualitativos en la gente joven, en los niños, cambios que uno no puede medir simplemente sabiendo que están matriculados. Y gracias a la

Argentina especialmente y a otros países de América Latina, sabemos que los chicos pueden estar matriculados en la escuela y no aprender nada; pueden estar cuatro o cinco años estudiando y cuando se gradúan no saber casi nada. Entonces el aprendizaje y los contenidos son fundamentalmente críticos para entender la expansión de la educación moderna.

Por otro lado, los que trabajan en educación comparada hasta cierto período, no estuvieron dispuestos a comparar en términos de calidad o de contenidos. Básicamente, el argumento que se sostenía es que no se puede comparar la Argentina con Chile, con Uruguay o con Paraguay, puesto que cada país es una entidad distintiva y específica, tiene su propia cultura, sus propios valores; tiene contenidos culturales diferentes y muchas veces hablan lenguas distintas. No se puede comparar Alemania con Francia, ni siquiera Inglaterra con Escocia.

Todos los teóricos clásicos de Estados Unidos, Inglaterra y otros muchos lugares, creían que la manera de estudiar contenidos, que obviamente nos interesan, es hacerlo caso por caso; primero uno entiende el caso de Francia, luego el caso de Alemania, luego el británico y luego uno puede decir: “el enfoque enciclopédico afectó a la Argentina”, y esa es la manera en que lo entendíamos. “Los franceses influyeron en la Argentina” o “los alemanes influyeron en otros países o los británicos en algunos otros”. Pero la creencia fuerte en términos de investigación y de cómo entendemos la educación es que todos estos son modelos que difieren unos de otros y no pueden ser comparados.

Con mis colegas de Stanford no comprábamos este argumento, no lo creíamos. Creíamos que había ciertos aspectos del currículum que podían ser comparados en un nivel transnacional. Y esto tiene que ver con el hecho de caminar entre los estantes de las bibliotecas de Stanford, del Congreso y de la Universidad de Columbia. Fui a todos estos lugares, y empecé a ver que también había una gran cantidad de información acerca del currículum en publicaciones antiguas. Miraba al mismo tiempo los números de las matrículas en cada país y temas de contenidos, y lo que encontraba eran tablas que mostraban la distribución del tiempo de estudio para cada materia del currículum. Encontré que estas tablas eran muy sistemáticas y que incluían, por ejemplo para el caso de Argelia, la lista de las materias (con los grados en cada columna) que todos los

chicos tienen que aprender. Como en la Argentina, el sistema argelino está dividido en tres ciclos, correspondientes a los grados uno a tres; cuatro a seis; y siete a nueve. Y había un número que era la cantidad de horas por año que cada estudiante le dedica a cada una de las materias; por ejemplo, un estudiante de primer grado debe recibir cuatrocientas veinte horas de Lengua Árabe, treinta horas de Música y cuarenta y cinco horas de Educación Física. Este es el currículum oficial establecido como política por el Estado acerca de lo que cada uno de los chicos debe aprender o de la cantidad de horas que cada uno de los chicos debe dedicar a cada una de las materias en primer grado, y se supone que todos los directores, maestros, etcétera, deben seguir esta política oficial. Es lo que se conoce como el “currículum prescrito” o el currículum que prescribe el Estado.

Empecé a encontrar en diferentes tipos de documentos sobre educación muchos de estos cuadros con profusa información en términos históricos. Por ejemplo, encontré información valiosa en enciclopedias sobre Educación Comparada, en informes de distintas agencias educativas de distintos países y en muchos documentos que los países entregaron a UNESCO. Especial mención merece el instituto que Cecilia Braslavsky dirigió hasta hace poco, el Bureau Internacional de Educación, que se ocupa de temas de currículum para UNESCO.

Este instituto, que originalmente fue fundado como una organización no gubernamental por Piaget en 1930 sin ser inicialmente parte del sistema de UNESCO, siempre estuvo interesado en temas de currículum y en el contenido y valores de la educación; ese era el interés de Piaget. Si uno va a los archivos en Suiza, es muy interesante ver los distintos tipos de documentos que se le entregaron al Bureau Internacional de Educación a lo largo del tiempo.

Cada cuatro años el Bureau producía un evento que se llamaba “Conferencia Internacional de Educación” y a partir de su inclusión como organismo de UNESCO, los gobiernos comenzaron a enviar delegaciones oficiales a Suiza para conversar sobre distintos temas vinculados a la política educativa. Junto con esta conferencia internacional, el Bureau Internacional mandaba una encuesta a todos los Ministerios de Educación del mundo y les pedía información sobre el tema que se estaba tratando en ese momento, que podía ser sobre Geografía, Historia o sobre distintos tipos de temas

de interés, como cuestiones de cohesión social o de aprender a vivir juntos o de calidad de la educación.

En esta encuesta o cuestionario, el Bureau solicitaba información sobre el currículum oficial nacional que luego compilaba. Hay un informe muy interesante de 1958 que poca gente conocía con información de sesenta países sobre su currículum oficial en el que se presentaba un análisis de los tiempos de distribución del currículo, basado en el tipo de tablas que he descrito. Estas tablas eran un instrumento o dispositivo organizativo usado por los países para establecer el currículum oficial y las políticas oficiales acerca de cuánto tiempo se debía dedicar a cada uno de los contenidos o a cada una de las materias. Acá hay muchas cuestiones interesantes; primero resulta muy interesante tener en cuenta qué cosas se consideran materias y cuáles no. Para el caso de Argelia se incluía algo que se llamaba "*Local Environmental Study*" (Estudio del Medio Ambiente Local). ¿Qué es eso? Es el estudio de la Lengua Árabe, la Geografía, la Historia, las Ciencias Naturales. Lo primero que vimos fue que, increíblemente, la mayoría de los países usaban los mismos títulos o títulos similares para sus materias, pero también había nombres muy específicos o únicos que eran idiosincráticos de cada país. Pero este dispositivo de establecer una tabla del tiempo se daba en casi todos los países, supongo que desde los años treinta o cuarenta y en todo caso antes de la creación de la UNESCO.

La pregunta entonces era: ¿qué hacemos con esta información? Algo importante que debo aclarar es que no estamos tratando de describir qué pasa en las clases con los docentes y con los estudiantes, puesto que con este dispositivo o tabla del tiempo no tenemos ni idea de cuál es la interacción en Matemáticas, en Lengua, no sabemos lo que pasa en la clase, ni siquiera sabemos cómo son los libros de texto. Lo primero que hicimos fue juntar cientos de estas tablas de distribución del tiempo y las dividimos en tres períodos históricos (de 1930 a 1944, es decir, el período entre guerras, de 1945 a 1969 y de 1970 a 1985) y empezamos a hacer estudios exploratorios.

Déjenme que les comente cuáles fueron las preguntas que nos hicimos. La primera fue muy simple, de naturaleza dicotómica: ¿se enseña una determinada materia o no? ¿Está incluida esta materia en el listado de las tablas de distribución del

tiempo o no?; en otras palabras, ¿la política curricular oficial establece que este tema es importante como para incluirlo como materia o no?

Esta primera pregunta nos permitió ver cuáles son las materias universales o casi universales que se enseñan en casi todos los países y cuáles son más contingentes o dependientes de ciertas cuestiones culturales, políticas o idiosincráticas de cada país.

La segunda pregunta era el énfasis o la prioridad relativa que se le daba a cada una de las áreas del conocimiento en el currículo oficial en los primeros seis años de primaria al explorar la cantidad de horas que le dedicaban a cada materia. Encontramos por ejemplo, como les comenté, que en Argelia la gente dedicaba una gran cantidad de tiempo al aprendizaje de la Lengua Árabe y si uno sumaba lo dedicado a las lenguas incluidas las extranjeras, era una cantidad de tiempo considerable. Con menor intensidad estaban luego las Matemáticas y todas las demás materias, que resultaban menos importantes en términos de tiempo dedicado.

La tercera pregunta era más problemática y se refería a cuántas horas de instrucción total, ya no en términos de porcentaje, reciben para cada materia. Uno podía tener dos países que dedican el cuarenta por ciento del tiempo a la lengua, pero uno de ellos sólo tiene 720 horas anuales en total, como por ejemplo la Argentina, mientras que Japón tiene 1.000 horas anuales de clase. ¿Qué chico va a aprender más Lengua? Si todo lo demás es igual, uno supone que los chicos en Japón van a aprender más. En términos de cantidad de horas, por más de que el porcentaje sea igual, en la Argentina tienen menos tiempo, y con esto no me refiero al problema de las huelgas o a que se enferme un docente o a alguna otra cosa; sino que estamos tomando en cuenta nada más que las horas oficiales, y cómo se distribuye el tiempo en términos oficiales. Pero aun en términos oficiales encontramos muchas diferencias entre países al examinar las bases de datos que recolectamos en función de los dispositivos de distribución del tiempo y de posibles respuestas empíricas a nuestras tres preguntas.

Algunos hallazgos interesantes tienen que ver con los contenidos curriculares. Todos los países enseñan Lengua y Matemáticas. Estamos analizando los seis años de la primaria como un total, no importa qué grado. En cuanto a las ciencias, lo que

vemos es que ha aumentado la proporción de países en el mundo que requieren que sus niños las estudien. En el período de entre guerras era del 80%, después fue del 90% y hoy es del 100%. Acá vemos evidencia de cómo las Ciencias Naturales se han institucionalizado en todas las currícula oficiales de los países alrededor del mundo. Todo el mundo enseña algún tipo de ciencias sociales incluyendo la Historia, Geografía, Cívica y Estudios sociales. Ha habido un aumento en la educación estética, arte, música, danza, artesanías... No ha habido muchos cambios en términos de educación religiosa o moral. Hay muchos países que tienen instrucción religiosa, como Educación islámica en el caso de Argelia. En otros países como Japón y Corea tienen una materia que se llama "Educación moral" que es sobre determinados valores y ética y que implica enseñar a los estudiantes qué es lo que está bien y lo que está mal para esa sociedad; convertirlos en buenos ciudadanos, no es sólo educación cívica pero tiene que ver con cuestiones morales. Y entonces juntamos estas cuestiones, lo religioso y lo moral, y encontramos que tres cuartos de los países del mundo requieren que se enseñe algo parecido a la religión o a la educación moral.

La Educación Física ha crecido pero ya era importante al principio. Temas de higiene y salud son una cuestión más de idiosincrasia y dependen de cada uno de los países. Generalmente en los países africanos se incluyen cursos sobre prevención del HIV. Finalmente hay una categoría que se refiere a materias prácticas, de adquisición de habilidades específicas o de educación para el trabajo. En el pasado estos contenidos eran más importantes en la educación primaria, pero a medida que avanzamos en el tiempo, vemos que han declinado en importancia.

En un análisis más reciente tenemos información sobre las mismas variables y lo que ocurre en los grados uno a tres, cuatro a seis y siete a ocho (estos dos últimos corresponden a los primeros años de la secundaria). Los hallazgos son muy interesantes, pero no voy a referirme a ellos, especialmente porque me estoy dando cuenta de que estoy corto de tiempo.

Volviendo a la segunda pregunta sobre el énfasis relativo de cada una de las materias; si ponemos todo el tiempo que se dedica a Lengua, vemos que entre un tercio y un 40% del tiempo que los chicos pasan en la escuela en los primeros años de la educación primaria, se dedica a la lectura, la escritura y a temas vinculados con la

alfabetización. Y esto uno lo ve en muchos países del mundo, aunque América Latina es bastante inusual en este sentido, pero a medida que aumentan los grados, a medida que vamos avanzando en el sistema, la importancia de la enseñanza de la Lengua empieza a decrecer.

Vemos que aproximadamente el 20% del tiempo se ocupa en Matemáticas y cuando llegamos a la educación secundaria el porcentaje decrece. En Ciencia, en cambio, vemos que va creciendo a medida que se llega a la secundaria. Lo mismo ocurre con Computación y Tecnología y con las Ciencias Sociales. La educación religiosa y moral se mantiene más o menos estable.

Lo que hicimos fue dividir los resultados por regiones y lo interesante es ver algunas de las diferencias y similitudes que existen entre ellas. Por ejemplo para 1980 América Latina era bastante diferente de África y otras regiones, pues enfatizaba menos la Lengua. En América Latina, en promedio se dedica un 25% del tiempo a la educación de la lengua, en parte porque el español es la lengua nacional y oficial y porque también es una lengua internacional. Tengan en cuenta que estas políticas curriculares son para las escuelas públicas y no para las privadas.

Mientras que en otras partes del mundo empiezan a enseñar una lengua internacional desde los grados primarios, el énfasis en las lenguas en los otros países tiene que ver con que se enseña más de una lengua; se enseñan ruso e inglés o se enseñan el árabe y el inglés, o el húngaro y el ruso, o en África se enseñan el francés y la lengua materna del lugar. Entonces, lo que ocurre muchas veces en estos lugares del mundo es que se dedica tanto tiempo a la enseñanza de las lenguas porque hay más de una lengua incluida en el currículum. Y esto ocurre mucho menos en las escuelas públicas de América Latina, donde en general no se enseña una segunda lengua. Vemos que se dedica más o menos la misma cantidad de tiempo a las Matemáticas, un poco más de tiempo a las Ciencias Sociales. Lo que más nos sorprendió de este análisis, el descubrimiento sorpresivo, es que esto sucede en países pobres, en países ricos; en países pequeños, en países grandes; en países totalitarios, en países democráticos. ¿No les parece sorprendente que la estructura curricular sea tan parecida? ¿No les parece sorprendente que las escuelas enseñen y enfatizen cosas muy similares? Lo que vemos a lo largo del tiempo es que cada vez se

parecen más, es decir, que las diferencias que había van disminuyendo. En el período de después de la Segunda Guerra Mundial, había más diversidad curricular en cierta medida –aunque igual era poca– y a medida que avanzamos en el tiempo, vemos que las políticas curriculares, cada vez se parecen más. Esto nos sorprendió muchísimo. Y entonces creímos y sostuvimos que acá hay más evidencia empírica acerca de cierta cultura global educativa, es decir, el tema educativo a nivel mundial está cada vez más homogeneizado. Hay una cultura global de la educación que tiene un gran efecto en términos de los valores y el conocimiento que debe enseñarse; al menos en términos de cómo el conocimiento es empaquetado, de cómo el conocimiento es presentado y dividido.

Entonces piensen que lo que vemos en este otro caso, la conclusión a la que llegamos, es muy similar en un sentido a lo que habíamos visto en términos cuantitativos sobre el incremento de la tasa de participación de la población en los sistemas educativos. En este otro análisis estábamos mirando cuestiones más cualitativas de contenidos para llegar a una conclusión y encontramos una tendencia similar a la que encontramos en términos de la expansión.

Voy a concluir aquí porque quiero llegar al momento en que ustedes me hagan preguntas y conversar con ustedes.

Mucho del trabajo en el que yo estoy involucrado desde ya hace dos o tres décadas parte de una curiosidad intelectual, de un interés muy grande en comparar distintas culturas y sociedades y también de observar cuestiones que otra gente creía que no se podían comparar. Me ha interesado justamente diseñar y pensar maneras a través de las cuales estas cuestiones, que supuestamente no se podían comparar, pueden ser comparadas. Esto nos permitió desarrollar ciertas teorías a lo largo del tiempo. Como pueden observar, hubo un gran esfuerzo en recolectar estos materiales y enfatice esto muchas veces, pero lo quiero volver a decir, esto fue una tarea muy colectiva; imagínense que hubo mucha gente involucrada en recuperar tablas con los horarios, en codificarlas, crear un sistema de codificación, pensarlas. Es un tipo de análisis único y de gran fortaleza; sí, por supuesto hay gente que discute con nosotros, que critica el sistema, pero su fuerza radica en que es muy sofisticado, especialmente por la cantidad de materiales que hemos logrado compilar.

Voy a dejar aquí para darles la oportunidad de que me hagan preguntas. Muchas gracias por su atención.

## **PREGUNTAS**

Pregunta: Le voy a hacer una pregunta que tiene dos partes. La primera, se me ocurre pensar que uno podría sostener la duda o la pregunta acerca de si detrás de estos títulos equivalentes o similares, podría haber una manera cualitativamente distinta o diferente de enseñar contenidos que sean distintos, que dependan de cada cultura o de cada país. Y la segunda es si hay algún tipo de estudio que apunte a tratar de indagar esto, si efectivamente es así o no; o si no de qué manera cree que se podría lograr indagar esta cuestión, sin que sea un trabajo individual sino más general.

Respuesta: Cuando en la currícula de los diferentes países, cualquiera de ellos, se incluían las Ciencias Naturales o las Ciencias simplemente, pensábamos que se estaban refiriendo al mismo contenido curricular. Aludíamos a la sorprendente similitud en la mayoría de los países del tipo de organización del conocimiento y cómo este tipo de contenido curricular iba aumentando y se iba haciendo más homogéneo a lo largo del tiempo.

Quisiera hacer una aclaración. La situación de la Argentina es atípica en relación con lo que estábamos hablando. Es un país federal con veinticuatro jurisdicciones distintas y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es decir, que en principio hay veinticinco currícula distintas, pero al observarlas uno nota que hay más similitudes que diferencias. Lo mismo ocurre en otros países como Brasil, Australia, Alemania, México o Canadá, etcétera. Pero no necesariamente en todos los países federales ocurre lo mismo, puede haber países federales con jurisdicciones administrativo-políticas diferentes, pero con similitud de currícula.

Además, incluso cuando sucede esto, en realidad, hay mucha más homogeneidad que la que se podría anticipar. No es cierto, por definición, que porque

haya veinticuatro entidades diferentes, o incluso cincuenta como ocurre en los Estados Unidos, habrá necesariamente un currículum diferente en cada una de ellas.

Respecto de la segunda pregunta, durante los años en que hice investigación en la Universidad Hebrea en Jerusalén, trabajé directamente con escuelas de nivel primario y secundario, examinando cómo se implementa realmente el currículum oficial. Israel es bastante inusual porque en el sistema oficial hay tres tipos de escuelas: la secular judía, la religiosa judía y las escuelas árabes. Son todas escuelas igualmente públicas y hay algunas diferencias en las currícula. El sistema educativo israelí está muy centralizado. No hay autoridades regionales que definen un currículum oficial. Entonces, en cada una de las escuelas recolectamos los horarios de las clases y encontramos fuertes diferencias en la implementación real del currículum. En algunas disciplinas coincidía el currículum oficial en términos de calendario o de horarios asignados a las materias. En otras simplemente no las tenían porque, por ejemplo, no tenían profesores para llevar adelante esas materias. Y fue una sorpresa, dado que es un sistema muy centralizado. Creo que probablemente hay más diferencias en estos términos, entre países que dentro de los países, aunque dentro de los países también las hay.

De todos modos, por más que observamos las escuelas, seguíamos mirando la distribución del tiempo, sólo en términos oficiales: lo que la escuela decía que enseñaba. Y eso no resuelve la pregunta acerca de qué es lo que efectivamente se enseña.

Lo que descubrimos es que hay diferencias muy interesantes, pero siempre en términos de las horas que se dedican a cada asignatura. En otras palabras, nos encontramos con dos tipos de diferencias. Hay algunas escuelas que enseñan asignaturas que no se enseñan en ningún otro lado; y hay escuelas en las que ni siquiera se enseñan las materias requeridas. Hay escuelas en las que se otorga más tiempo y otras en las que se otorga menos tiempo del que estipula el currículum oficial. Nos encontramos con variaciones interesantes y nuestros colegas del Ministerio de Educación se sorprendieron con nuestros hallazgos.

Todavía no he respondido su pregunta acerca de lo que sucede en el aula. Probablemente lo que sucede en las aulas es similar en cada país y no entre países.

Argelia y la Argentina pueden ambos enseñar Matemática, pero las matemáticas y las ciencias que enseñan serán probablemente bastante diferentes. Y es difícil entender cómo eso puede suceder. Ahora estoy involucrado en un proyecto para UNESCO, que intentaremos llevar a cabo para la lectura y para las matemáticas. La propuesta para UNESCO se centra justamente en mirar eso en más detalle, prestando atención a otro tipo de documentos, para analizar qué es lo que efectivamente se define desde lo oficial como lo que debe aprenderse en Matemáticas y en Lengua.

Pregunta: Perdón, no puedo menos que hacer un comentario que me está dando vueltas hace un rato. Hace muchos, muchos años, cuando yo asistía a la escuela primaria, en la época del primer peronismo, se había instalado en la escuela estatal la materia Religión. A las y los alumnos judíos se nos daba clase de Moral. Cuando vi tu *schedule* con Moral me acordé de las mías. Mis clases de Moral consistían en que a quienes osábamos ser de origen judío se nos enviaba a la biblioteca durante los cincuenta minutos que duraba la clase de Moral. No sé si nos enviaban a la biblioteca porque sabían que los judíos somos proclives a leer o porque no sabían qué hacer con nosotros.

Y ahora sí, una pregunta que no es sobre la investigación sino sobre el equipo de investigación. Me gustaría saber qué categorías o casos tenían los que participaron, cuántos eran y si cuentan con algún análisis de dedicación del tiempo en las horas dedicadas, o el porcentual, por lo menos, según la naturaleza del trabajo; recolección de datos, análisis y, la última parte, conclusiones.

Respuesta: Tuve la suerte, siendo estudiante, tanto en la Universidad en Jerusalén como en Stanford en los Estados Unidos, de trabajar en una situación no jerárquica, diferencial, entre estudiantes y profesores. Nos encontrábamos informalmente una vez por semana y en esos encuentros informales aprendí más sociología, a escribir, a analizar datos, a recibir comentarios, a ser crítico, constructivo, a pensar acerca de las diferentes maneras de analizar información, que lo que aprendí en las clases y los cursos. Esa fue para mí la parte más importante de mi educación de posgrado. Y siento que en ese sentido fui muy afortunado. Uno puede ir a Berkeley o a alguna otra de las buenas instituciones, pero empezar a escribir la tesis es como ir al desierto. Uno elige un tema y pasa tiempo en la biblioteca y allí lee todo lo que hay

para leer y empieza a escribir y ese proceso lleva seis años en los que uno está como hibernando. Al final uno sale del invierno y se encuentra con la luz del sol. Es un proceso muy solitario, depresivo, frustrante y sólo en algunas instituciones los estudiantes se reúnen y se acompañan. Vi que lo mismo sucedía en Alemania, lo vi en Francia...

Debo decir que eso era en parte la cultura de Stanford, pero también era en gran medida el reflejo de la gente con la que yo trabajaba, eran sus inclinaciones a trabajar en equipos de docentes y estudiantes.

Acerca de la pregunta sobre el tiempo, es importante que sepan que en la mayoría de los programas de posgrado en las más prestigiosas universidades de los Estados Unidos, un estudiante lo es a tiempo completo y recibe una beca de estipendio de parte de la institución que puede ser mayor o menor dependiendo de la universidad. Con esas becas se espera que los estudiantes de posgrado trabajen a tiempo completo en la tesis. Esos estudiantes tienen, por lo tanto, mucho tiempo para investigar, para recolectar datos, analizarlos, reflexionar.

El producto de eso es que de cada diez análisis hechos (por decir algún número), quizás uno llega a publicarse; o para decirlo al revés por cada análisis publicado, a lo mejor, hay diez que se desecharon. ¿Cómo elegir ese uno entre diez? Es aquel que uno sabe o siente que tiene suficiente sustento, en el que hay una historia, un tema que tiene sentido. Eso es lo que va a ser examinado por los pares evaluadores.

Otra cosa que quería decir, especialmente para quienes estén pensando en convertirse en profesores universitarios o en continuar la vida académica, es que durante el período que pasé en Stanford me involucré en cuatro o cinco proyectos diferentes que no tenían nada que ver con mi tesis. Trabajé en un libro con un historiador de la educación muy conocido, David Tyack. Trabajé en proyectos cuyos resultados no aparecieron publicados como contenidos dentro de mi tesis de doctorado. Esos proyectos serios en los que trabajé en ese período me proveyeron las bases para muchos de los trabajos que retomé tras haber completado el doctorado, cuando ingresé al mundo laboral como docente. Acepté por entonces mi primer trabajo como asistente de docencia en la Universidad de Georgia y en general es

extremadamente difícil cuando uno comienza la carrera como profesor en una Universidad porque hay que preparar clases nuevas, lo cual lleva mucho tiempo, e insume mucha energía que resta tiempo para hacer investigación, se asumen todo tipo de responsabilidades, administrativas, por ejemplo. Para esta tarea resulta muy útil tener cajones llenos de trabajos escritos que uno puede tomar y decir: “Quisiera trabajar un poco más esta cuestión que investigué mientras era estudiante”, para poder continuar publicando. Así que fue bueno tener ese capital de datos, de información, provenientes de otros proyectos para poder ir haciendo investigación y publicando, que es requerido dentro del desempeño del rol de docente.

En resumen, ser estudiante de posgrado fue para mí una experiencia total, una especie de experiencia exhaustiva, holística, que perduró luego en todo lo que hice. Aprendí diferentes estructuras en diferentes proyectos, algunos históricos, otros sociológicos, estudios de caso, que me permitieron una socialización profesional muy fuerte.

Pregunta: Tengo algunos comentarios. Aaron subrayó el placer de caminar por los depósitos, entre los estantes de los depósitos de una de las mejores bibliotecas de educación en Estados Unidos, la de Stanford así como la del Teachers College en Columbia, y el placer del descubrimiento. Quiero subrayar esto que dijo Aaron en contraposición al horror de lo que ocurre en los posgrados en la Argentina y en muchos otros países, donde se proporciona a los estudiantes fotocopias de capítulos de artículos de revistas y de capítulos de libros. Eso impide la experiencia maravillosa de ir a la biblioteca, aunque no sea la de Stanford, o la del Teachers College o la de Cornell University, donde yo estudié, impide ese contacto con el libro y el descubrimiento de ir a buscar un libro en particular, y empezar a mirar el entorno, impide que se descubran otras cosas. Eso que ocurre desde hace años en la Argentina, y en otros muchos países, me parece terrible, por eso yo llevo mi campaña contra la entrega de fotocopias.

## OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE

### “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- N°1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- N°2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- N°3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- N°4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- N°5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- N°6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- N°7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- N°8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- N°9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N°10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.

- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.
- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay;** Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa;** Julio de 2005; 22 páginas.
- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica;** Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación;** Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado.** Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976).** Agosto de 2006; 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes.** Febrero de 2007; 24 páginas.

- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires.** Abril de 2007; 26 páginas.
- N° 24 DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.** Julio de 2007; 30 páginas.
- N° 25 CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana.** Septiembre de 2007; 26 páginas.
- N° 26 ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y trasnacional.** Noviembre de 2007; 26 páginas.
- N° 27 BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.
- N° 28 WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.
- N° 29 MEO, Analía. **“Se hace camino al andar”: investigación cualitativa, desafíos y sorpresas. El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas en la Ciudad de Buenos Aires.** Octubre de 2008; 36 páginas.
- N° 30 SIMÓN, Javier. **Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina.** Diciembre de 2008; 25 páginas.
- N° 31 DI VIRGILIO, María Mercedes. **Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües.** Marzo de 2009; 41 páginas.
- N° 32 VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática.** Mayo de 2009; 34 páginas.
- N° 33 RESNIK, Julia. **La trastienda de una comparación internacional. Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación.** Julio de 2009; 35 páginas.
- N° 34 BUCHBINDER, Pablo. **Entre el impacto político y la historia de las universidades: una interpretación del movimiento reformista de 1918.** Septiembre de 2009; 42 páginas.

N° 35 MANCOVSKY, Viviana. **La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase.** Diciembre de 2009; 39 páginas.

N° 36 SCHRIEWER, Jürgen. **“Beruf”, “vocación”, “profesión” o modelos de interpretación equivalentes: representaciones simbólicas y organizaciones sociales.** Febrero de 2010; 30 páginas.

N° 37 AUGUSTOWSKY, Gabriela. **Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa.** Octubre de 2010; 43 páginas.

N° 38 BEECH, Jason. **Migraciones, políticas educativas y experiencias escolares: el caso de los inmigrantes latinoamericanos en Madrid y Buenos Aires.** Junio de 2011; 39 páginas.

ISSN 1852-2572

**HACER INVESTIGACIÓN COMPARATIVA EN EDUCACIÓN MEDIANTE  
EL USO DE BASES DE DATOS DE FUENTES HISTÓRICAS**

**Aaron BENAOT, Ph.D.**

Ph.D. en Sociología - Stanford University

Profesor del Department of Educational Administration and Policy Studies -  
The State University of New York en Albany (SUNY)

**DOCUMENTO DE TRABAJO N° 39**

# **HACER INVESTIGACIÓN COMPARATIVA EN EDUCACIÓN MEDIANTE EL USO DE BASES DE DATOS DE FUENTES HISTÓRICAS**

**Aaron BENAVIDES, Ph.D.**

Ph.D. en Sociología - Stanford University  
Profesor del Department of Educational Administration and Policy Studies -  
The State University of New York en Albany (SUNY)

Conferencia pronunciada el 13 de junio de 2009 en el ámbito del SEMINARIO  
PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

**DOCUMENTO DE TRABAJO N° 39**

Agosto de 2011

SERIE "DOCUMENTO DE TRABAJO"  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman  
Responsable de edición: Lic. Lucía Vogelfang

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés  
Vito Dumas 284  
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires  
lvogelfang@udesa.edu.ar

ISSN 1852-2572

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723  
Impreso en Argentina - Printed in Argentina  
Primera edición: Agosto de 2011

## SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.

Quiero agradecer a mi muy estimado colega<sup>1</sup> que está haciendo la traducción; me siento muy honrado de tener a un profesor de su categoría haciendo la traducción y aclaro que cualquier error es mi responsabilidad.

Estoy muy contento y honrado de estar aquí, en la Universidad de San Andrés, en la Escuela de Educación. Es la tercera vez que tengo la oportunidad de visitar la Escuela e interactuar con algunos de los estudiantes de maestría y de doctorado, y espero poder continuar con esta interacción.

Hoy les voy a contar acerca de mi experiencia profesional, mi biografía profesional y personal y algunas historias que tienen entre veinte y treinta años, historias de cuando era un estudiante de posgrado, como ustedes, en la Universidad de Stanford. Les voy a presentar a algunos de mis colegas y los tipos de trabajo que llevábamos a cabo en esa época.

Voy a centrar mi presentación en dos tipos de temas. Primero, voy a reflexionar sobre cómo comparar el acceso a la educación en distintos lugares y en distintos momentos o, en otras palabras, sobre cómo estudiar la historia de la expansión de la educación, y cómo se han expandido los sistemas de educación formal a lo largo del tiempo en distintos lugares del mundo.

El otro de los grandes temas es la comparación de estructuras y políticas curriculares a lo largo del tiempo y a través de distintas naciones o de distintos estados. Examinaremos patrones transnacionales y veremos cómo fueron evolucionando.

---

<sup>1</sup> Se refiere al Dr. Jason Beech, director de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (nota del ed.).

El trabajo en el que estuve involucrado no es un trabajo individual sino colectivo, en el que participaron, a la par, grupos grandes de personas, cuyos trabajos sirvieron de base para mis investigaciones. Es muy importante que ustedes entiendan que, aunque sea yo el que presenta el trabajo, no es un abordaje de la investigación que hice solo, sino que corresponde a un trabajo colectivo que ha sido desarrollado a lo largo del tiempo. Quiero hablar de los trabajos fundamentales sobre la expansión de la educación y comenzar, en primer lugar, con un artículo de 1977 de John Meyer y de algunos de sus estudiantes<sup>2</sup>.

Llegué a Stanford en el año 1979 y antes de mi llegada había un grupo de estudiantes de doctorado que estaba trabajando con John Meyer y Michael Hannon. Ellos estaban interesados en temas de modernización, en la teoría de la dependencia, en temas del sistema mundial de Wallerstein. Tenían intereses muy diversos: políticos, económicos, culturales. Dentro de ese grupo, había un conjunto de estudiantes que se interesaba por temas de educación. En los primeros años de la década del setenta empezaron a confeccionar una base de datos muy importante, en especial del período post Segunda Guerra Mundial, de 1950 a 1970, sobre variables económicas, políticas, demográficas, sociales y también educativas.

En este grupo había dos estudiantes de doctorado que hoy son profesores muy reconocidos: uno es un filipino llamado Francisco Ramírez que enseña en Stanford y el otro es John Blair. Ambos trabajaron sobre la expansión de la educación y se concentraron en la identificación de los tipos de factores que influyen en tal expansión. Su trabajo fundamentalmente consistía en examinar distintas teorías de la modernización y de la dependencia, para ver cuáles son los factores que afectan la posibilidad de que en un país se expanda la educación formal en los niveles primario y secundario, e incluso, en el nivel de la educación superior.

Las teorías que ellos trataban de poner a prueba se incluyeron en el trabajo que se publicó en 1977 llamado "La Revolución Educativa Mundial". Allí sostenían que existían cinco argumentos o cinco hipótesis acerca de la expansión de los sistemas educativos.

---

<sup>2</sup> Meyer, John, F. Ramirez, R. Rubinson y J. Boli-Bennett, "The World Education Revolution", en *Sociology of Education*, 50, 1977, pp. 242-258.

La primera hipótesis tiene que ver con la economía: cuanto más se haya desarrollado económicamente un país, mayores son las posibilidades de que su sistema educativo se haya expandido.

La segunda tiene que ver con la modernización política y social: cuanto más democrática y más abierta sea una sociedad; cuanto más haya pasado por la transición demográfica -que implica crecimiento de la expectativa de vida y menor mortalidad infantil-, cuanto más este tipo de modernización social haya ocurrido, más posibilidades hay de que se haya expandido la educación formal.

La tercera se refiere al Estado: la educación primaria en general es pública y está bajo el dominio del Estado, por tanto el Estado es responsable por este nivel educativo. Entonces, cuanto más centralizado, cuanto más fuerte sea el Estado de un determinado país, más posibilidades hay de que su educación primaria se haya expandido. Un Estado fuerte podía ser incluso un estado autoritario; en este sentido se contradecía un poco con el argumento anterior que postulaba la segunda hipótesis y que establecía que a mayor democracia, mayores chances de expansión de la educación.

La cuarta hipótesis se refiere a la etnicidad: en sociedades en las que hay mucha pluralidad de etnias -religiosas, culturales- algunos de estos grupos se incluyen y otros se excluyen. Esto en general tiene un efecto negativo en la expansión de la educación. Cuanto más heterogénea sea una sociedad, más lentamente se desarrollará su sistema educativo. Las sociedades más homogéneas, como Japón o Corea o los Países Escandinavos, tendrían más posibilidades de expandir su educación.

La última hipótesis, que es importante en América Latina, trata acerca de los estados independientes que son muy dependientes de los países centrales -como Estados Unidos o Europa-. La dependencia económica y política de los estados centrales tendría un impacto negativo en la expansión de la educación.

Este grupo de investigadores de Stanford desarrolló las cinco hipótesis que encontró en la literatura y creó indicadores para cada una de ellas. Luego los investigadores probaron hasta qué punto los indicadores de cada una de estas

posiciones estaban asociados a la expansión de la educación durante veinte años, entre 1950 y 1970.

Quiero explicarles cómo se lleva a cabo metodológicamente: primero se miden las variables independientes en los períodos anteriores (por ejemplo, variables relacionadas con el desarrollo económico, modernización social y política, centralización del Estado, diversidad étnica y cultural y dependencia económica y política de otros estados). Luego se obtiene la información sobre la variable dependiente para los dos años anteriores (para analizar cuán expandido está el sistema de educación formal). Entonces se estudia cómo las características de un país antes de la expansión afectaron el período de expansión que se está observando. De este modo, se pretende hallar un efecto causal. La lógica a través de la cual se desarrolla este tipo de investigación consiste en determinar cómo la variable dependiente cambia a lo largo del tiempo. Sin embargo, esto no siempre se logra y tal efecto no puede ser demostrado.

Esto fue lo que sucedió: sólo seis de los cuarenta y dos indicadores que estudiaron estos investigadores resultaron significativos. ¿Cómo se obtuvieron los cuarenta y dos? Para cada una de las teorías se desarrollaron entre doce y catorce indicadores y cada uno de estos se midió para los tres niveles educativos –primaria, secundaria y educación superior-. Sólo unos pocos de todos los indicadores que habían desarrollado estaban significativamente asociados con la expansión de la educación y esto, de alguna manera, contradice las cinco hipótesis iniciales. La conclusión que extrajeron es que la expansión de la educación en ese período histórico -entre 1950 y 1970- no estaba significativamente relacionada con características estructurales de las naciones: ni económicas, ni políticas, ni socio-demográficas, ni culturales. Finalmente sostuvieron que en el período post Segunda Guerra Mundial todos los países, más allá de muchas de sus características individuales, expandieron su educación en los niveles primario, secundario y terciario. Se refirieron a esto como un proceso “autorregulado”, es decir, que no dependía de otras variables sino que era un proceso que funcionaba en sí mismo, puesto que todos los países, independientemente de sus características, estaban expandiendo su sistema educativo.

Se puede hacer entonces un modelo que parece una “S”, de hecho, los estadísticos suelen hablar de “una curva en forma de ‘S’” y, al menos en la época de la post Segunda Guerra Mundial, ellos sostienen que la mayoría de los países han tenido esta trayectoria.

En la parte inferior se colocan los países cuando apenas están comenzando a desarrollar sus sistemas educativos y la expansión es muy lenta; sólo la élite generalmente es la que accede al sistema educativo en esta etapa. Luego de franquear un determinado punto, por ejemplo el 20% de la población, las cosas empiezan a acelerarse. De repente, el grado de expansión empieza a crecer y después, cuando se llega a alrededor del 80% de la población, empieza a detenerse nuevamente. En esta etapa se hace cada vez más difícil incluir en el sistema educativo a la población que está por algún motivo en peores condiciones o en desventaja. Se genera un techo imposible de franquear.

Este modelo de curva en “S” permite predecir cuán expandido estará dentro de quince años el sistema educativo en un país sin saber mucho más acerca de esa nación, mirando sólo dónde empieza la curva. En otras palabras, lo que se concluye es que no importa mucho si el PBI de los países es alto o bajo, si son naciones democráticas o no; si cuentan con una estructura social o demográfica más o menos moderna, si la población es homogénea o heterogénea en términos culturales (o en otro aspecto) porque, en general, todos los países están interesados en expandir su educación. En tal caso, el grado de expansión de la educación se autogenera, es decir, es un proceso que no se vincula con los demás indicadores. Por esta razón el título del *paper* “La Revolución Educativa Mundial” se refiere a que la expansión educativa no se relaciona con las estructuras o características nacionales específicas.

Esta fue una de las cosas fundamentales que empecé a leer cuando llegué a Stanford, y me pregunté cómo se podían tomar y hacer avanzar estas investigaciones; qué cosas faltaban en ese estudio tan importante, cómo se podía probar de otras maneras y hasta qué punto resultaba válido si se tomaban en cuenta otras direcciones u opciones. ¿Qué le faltaba a la publicación que acabo de describir?

En primer lugar, había muchos países excluidos del análisis, especialmente los más pobres y los más pequeños, países que recién se habían independizado en los

años sesenta, la mayoría de los países del África subsahariana. Los autores no tenían información sobre esos países y, de hecho, si se observa el análisis, en algunas de estas correlaciones sólo tenían veinticinco o treinta casos como mucho –cada país era un caso– y en otras tenían más de noventa. Entonces había una diferencia enorme en términos de qué países se habían examinado para probar estas distintas hipótesis. Además, la manera en que midieron la expansión educativa en el nivel primario era un poco problemática y esto tiene que ver con cuestiones estadísticas, a las cuales no me quiero referir ahora, pero muchos de los países tenían más del 100% de sus estudiantes en el sistema primario. ¿Cómo puede ser que tengan más del 100% de los estudiantes? La respuesta es que ese porcentaje se obtiene con los estudiantes que están con sobreedad: hay más estudiantes en primer grado que el grupo etario que correspondería a ese grado. Si nosotros tenemos, por ejemplo en la Argentina, muchos estudiantes que repiten y que no se van del sistema, lo que puede ocurrir es que una proporción importante de chicos esté con sobreedad y, por lo tanto, hay sistemas que tienen más del 100% en términos del número de estudiantes matriculados (*enrollment*).

Entonces los estadísticos empezaron a distinguir entre dos tipos de medición de matrícula (*enrollment*): la tasa bruta y la tasa neta de participación en determinado nivel educativo. Por ejemplo, si en la Argentina los chicos en primaria deberían tener entre seis y once años, para medir la tasa neta lo que se hace es incluir solamente a los chicos que tienen entre seis y once años que asisten a una escuela primaria, por lo tanto, no se puede llegar a más del cien por ciento. En este caso se elimina del numerador a todos los alumnos que tienen sobreedad (o que están por fuera de ese rango de entre seis y once años). Sin embargo, en estos primeros análisis que los investigadores llevaron a cabo sólo examinaron la tasa bruta de participación.

La cuarta crítica es que solamente examinaron un período histórico particular, que es el período post Segunda Guerra Mundial. ¿Qué pasó antes de la Segunda Guerra Mundial? ¿Y qué pasó después de los años setenta? Cabría entonces la pregunta: ¿sus argumentos son válidos para otros períodos históricos o no?

En realidad, ellos al final no terminaron de analizar en detalle cómo los países eran afectados por la política mundial, por el sistema mundial, por la ideología mundial acerca de la importancia de expandir la educación. En realidad no midieron eso

explícitamente, aunque fue su conclusión. Entonces consideré que este aspecto del análisis podría ser mi contribución. Yo venía de tener una educación en Historia. Antes de llegar a Stanford, había estudiado mucho la Historia y los cambios históricos; y una de las cosas buenas que tiene una universidad como Stanford es que tiene una biblioteca impresionante, al ser la Escuela de Educación una de las primeras en Estados Unidos. Por lo tanto si uno está interesado en la Historia es muy interesante recorrer esa biblioteca; tiene documentos de los años 1920, incluso de 1800. Además era una biblioteca de estantes abiertos, uno podía pasar y mirarlos, no era necesario pedir que la bibliotecaria buscara un libro, se podía caminar y hojear los volúmenes... uno nunca sabe lo que puede encontrar; siempre hay lindas sorpresas.

Era parte de la curiosidad que tenía en esa época, caminaba entre los estantes. Y caminando entre los estantes especialmente en una universidad como Stanford, uno puede descubrir cosas muy interesantes, también en la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos y en la del Teachers College en Columbia, New York; son bibliotecas impresionantes con bibliografía de la Historia de la Educación.

Una de las cosas que empecé a ver y a conversar con mis colegas, es que había mucha información acerca de la cantidad de estudiantes en cada sistema educativo antes de la Segunda Guerra Mundial.

¿Por qué es tan importante la Segunda Guerra Mundial o el periodo posterior? Bueno la importancia de ese período tiene que ver con la creación de la UNESCO, que empieza a recolectar datos sobre alfabetización, educación formal y cultura. Muchos expertos, estadísticos y demógrafos se vincularon con la recolección de información y desarrollaron clasificaciones y estadísticas bastante complejas para medir y comparar las unidades políticas, tanto en países independientes como dependientes (como las colonias). La UNESCO incluía información sobre las colonias de los distintos imperios. Desde que se crea este organismo se produce una revolución de la información sobre educación, puesto que se hace mucho más fácil conseguir datos.

Lo interesante es que antes del establecimiento de la UNESCO, aunque no estaban sistematizados, se habían presentado muchos otros esfuerzos para recolectar información sobre educación. Muchos países estaban orgullosos de la cantidad de alumnos que tenían en las escuelas y estaban muy interesados en sus censos, en otro

tipo de informes, en publicaciones oficiales y en difundirlas; les interesaba decir “tenemos 1.000, 10.000, 20.000 estudiantes que están matriculados en nuestras escuelas”. Incluso había agencias estadísticas que compilaban esta información sobre matrícula escolar en muchos países. Incluso en la década de 1880 Estados Unidos ya tenía una oficina del Departamento de Educación que se dedicaba exclusivamente a recolectar estadísticas sobre educación, inicialmente para los estados de Estados Unidos y luego también para otros países. Y en el campo de la Educación Comparada, que comienza entre los años treinta y los cuarenta, teníamos expertos en la materia que viajaban a Europa o a América Latina o al Sudeste Asiático y traían información sobre cómo estos sistemas estaban organizados, cuándo empezaba la educación primaria, cuándo terminaba, cuántos estudiantes estaban matriculados, qué tipo de currículum tenían, qué tipos de libros de texto usaban.

Había mucha información histórica sobre la educación que estaba distribuida en muchos lugares distintos, parte en publicaciones oficiales y parte en revistas científicas. A medida que yo caminaba me impresionaba mucho ver cuánta información había disponible. Entonces dije a John Meyer y a Francisco Ramírez que un nuevo estudio no requeriría muchos millones de dólares y que no era imposible recolectar esta información, aunque sí demandaría un gran esfuerzo poder examinar los datos para el período anterior a 1950. El problema no era la cantidad de matriculados sino la cantidad de niños en edad escolar; eso era lo más difícil de medir porque la información decía cuántos chicos había en la escuela y también podía decir cuánta gente había en un país, pero no se sabía o no se publicaba la distribución de edad de sus ciudadanos y esto problematizaba la comparación entre países como China y Nicaragua, porque por supuesto la matrícula escolar es una función de la cantidad de chicos en edad escolar. Necesitábamos estandarizar esta medida y la única manera de hacerlo era establecerla como la proporción de la cantidad de alumnos matriculados en comparación con los que deberían estar matriculados; es decir, establecerla en términos de un porcentaje.

El problema era que no teníamos el denominador (el número de niños del país que se encontraba dentro del rango de edad escolar en esa época), eso era lo que faltaba y era lo más difícil de conseguir. En otras palabras, era fácil conseguir

información acerca de cuántos alumnos estaban matriculados, pero lo difícil era saber qué porcentaje de la población del país en edad escolar (Tasa neta de participación) representaban estos estudiantes matriculados, y esta dificultad me conduce a la explicación del artículo para mostrar cómo lo resolvimos.

Empezamos a juntar información para períodos de diez años, de 1870 a 1940. Primero identificamos el número de estudiantes matriculados en escuelas. En algunos países y colonias pudimos encontrar el denominador. En esos casos no los estimamos, los conseguimos porque estaban desarrollados. Después les voy a mostrar a qué países o regiones me estoy refiriendo. Piensen que estábamos mirando países de todas partes del mundo y que, obviamente, había más información sobre ciertas regiones como Europa que sobre otras como África. Para algunos países tuvimos que estimar cuánta población había en edad escolar para construir el denominador. A continuación les explicaré cómo lo hicimos.

Lo primero que establecimos fue el porcentaje de la población de cada país en edad escolar con respecto al total de la población y encontramos que, en la mayoría de los países, era del 20%. Era precisamente el caso de Estados Unidos y de los países Europeos. En países menos desarrollados este porcentaje era más alto, alcanzaba un 25%, en parte porque las familias tendían a ser más grandes por el mayor número de hijos. Lo que encontramos entonces era que podíamos estimar el porcentaje de población en edad escolar si teníamos el total de la población y así lo hicimos para luego identificar la tasa de participación escolar.

Entonces al final creamos la tabla 1 que muestra el porcentaje de matrícula en primaria entre 1870 y 1940 de niños y jóvenes entre 5 y 14 años de edad para todas las regiones del mundo. El número entre paréntesis es la cantidad de casos, es decir, el número de países de cada región incluidos en el estudio; y el número de arriba es la tasa de matrícula. Vemos cómo va creciendo dicho porcentaje desde 1870 a 1940, lo que muestra cómo la educación se expande en cada una de estas regiones. En América del Sur la tasa pasó del 16% al 41%, pero la cantidad de países se duplicó en el período estudiado, de seis países se pasó a trece. En América Central se triplicó la matrícula en primaria alcanzando el 34%.

Tabla 1. Principales porcentajes de niños y jóvenes entre 5 y 14 años de edad matriculados en primaria (tasa no ajustada de participación) entre 1870 y 1940

Region	Circa 1870	1880	1890	1900	1910	1920	1930	1935-40
North America/Oceania	66.8 (4)	78.2 (3)	84.3 (4)	86.0 (5)	75.8 (6)	73.9 (6)	75.5 (6)	79.1 (6)
Northern Europe	56.0 (12)	56.1 (14)	60.1 (13)	67.3 (13)	69.1 (13)	67.2 (14)	69.9 (15)	72.0 (12)
Southern Europe	26.2 (4)	35.3 (4)	34.7 (6)	37.5 (6)	37.4 (5)	37.5 (6)	46.7 (6)	50.8 (6)
Eastern Europe	16.9 (3)	19.3 (3)	21.1 (5)	28.6 (5)	39.4 (6)	35.6 (11)	43.9 (10)	48.2 (10)
South America	15.7 (6)	16.1 (6)	19.3 (12)	22.3 (13)	27.9 (13)	30.4 (13)	37.2 (12)	40.7 (13)
Central America	10.4 (2)	17.5 (5)	20.0 (7)	21.0 (9)	23.6 (9)	25.2 (8)	29.1 (9)	33.7 (9)
Caribbean	22.1 (3)	24.3 (4)	31.2 (13)	41.5 (13)	48.3 (13)	43.4 (13)	52.6 (14)	59.0 (13)
Asia	8.1 (4)	11.2 (5)	12.0 (7)	13.7 (9)	14.1 (12)	16.9 (13)	22.8 (13)	30.6 (13)
Middle East/North Africa	n.a.	10.7 (2)	15.3 (3)	11.1 (6)	12.5 (8)	15.8 (10)	19.2 (12)	22.5 (13)
Sub-Saharan Africa	16.6 (2)	17.2 (3)	10.2 (5)	14.9 (12)	12.2 (18)	14.6 (21)	15.0 (26)	19.6 (25)
Totals	33.5	33.3	31.5	32.9	33.3	33.3	37.1	40.8
Number of cases	(40)	(49)	(75)	(91)	(103)	(115)	(123)	(120)

Fuente: Elaboración propia

Esta era una base de datos completamente nueva que nos permitió -en forma colectiva- empezar a probar una y otra vez las cinco hipótesis que mencioné anteriormente. Ahora contábamos con toda una serie de períodos históricos nuevos para este propósito.

El siguiente paso era recolectar información acerca de las otras variables, sobre temas políticos, sociales, económicos, demográficos y su vínculo con la expansión.

La mayor parte del esfuerzo en términos de investigación tenía que ver con estudiar el acceso de la población a los sistemas educativos y también estudiar dicho acceso y la expansión cuantitativa de los sistemas en términos políticos, porque las políticas se proponían lograr que la mayoría de los chicos accedieran a la escuela. El propósito de los esfuerzos de investigación era identificar los factores o las políticas

que influyeron o que permitieron que los países avanzaran en términos de la expansión cuantitativa de la educación y alcanzaran una educación para todos.

Como segundo tema quisiera contarles cómo me interesé por este tópico y además referirme un poco más al estudio de la educación desde una perspectiva transnacional.

Trabajé cinco años en UNESCO sobre un informe que se llama “Sistema de Monitoreo de una Educación para Todos”. Lo que hacíamos era medir la expansión de la educación en los países que se habían comprometido a universalizar la educación primaria. Evaluábamos hasta qué punto dichas naciones estaban cumpliendo este compromiso que habían asumido. La realidad es que en el mundo actual, la mayoría de los países ya está de acuerdo con este objetivo de que todos los chicos accedan a la educación primaria, independientemente de sus condiciones. A eso se refiere la idea de “educación para todos”.

Pero todo esto es una historia cuantitativa sobre el número de niños matriculados en las escuelas, cuya compilación estadística tiene alta prioridad para los países porque también tiene que ver, en alguna medida, con salvar almas. El valor enorme asociado a la educación y sus efectos transformadores en los niños, la creencia (casi salvadora) del poder de la educación es como una fe religiosa. Creemos que la educación es progresiva, importante, beneficiosa para la sociedad; hay muchas teorías y argumentos que explican por qué necesitamos que todos los chicos accedan a la educación, más allá de si son varones o mujeres, de su raza o de su religión, todos los chicos deberían estar en la escuela. Todas las personas del mundo o todos los gobiernos creen que la educación es una manera de medir el progreso. Yo soy un sociólogo crítico, y creo que hay muchos argumentos que se pueden sostener acerca de la importancia de la expansión de la educación.

Sin embargo, sabemos que la educación no es solamente una cuestión de números o de cantidad, es una cuestión también de contenidos, de valores, de lenguajes, de cultura. Lo fundamental en la educación es qué aprenden realmente los chicos, a qué habilidades acceden, qué conocimientos obtienen. En otras palabras tiene mucho que ver con cambios cualitativos en la gente joven, en los niños, cambios que uno no puede medir simplemente sabiendo que están matriculados. Y gracias a la

Argentina especialmente y a otros países de América Latina, sabemos que los chicos pueden estar matriculados en la escuela y no aprender nada; pueden estar cuatro o cinco años estudiando y cuando se gradúan no saber casi nada. Entonces el aprendizaje y los contenidos son fundamentalmente críticos para entender la expansión de la educación moderna.

Por otro lado, los que trabajan en educación comparada hasta cierto período, no estuvieron dispuestos a comparar en términos de calidad o de contenidos. Básicamente, el argumento que se sostenía es que no se puede comparar la Argentina con Chile, con Uruguay o con Paraguay, puesto que cada país es una entidad distintiva y específica, tiene su propia cultura, sus propios valores; tiene contenidos culturales diferentes y muchas veces hablan lenguas distintas. No se puede comparar Alemania con Francia, ni siquiera Inglaterra con Escocia.

Todos los teóricos clásicos de Estados Unidos, Inglaterra y otros muchos lugares, creían que la manera de estudiar contenidos, que obviamente nos interesan, es hacerlo caso por caso; primero uno entiende el caso de Francia, luego el caso de Alemania, luego el británico y luego uno puede decir: “el enfoque enciclopédico afectó a la Argentina”, y esa es la manera en que lo entendíamos. “Los franceses influyeron en la Argentina” o “los alemanes influyeron en otros países o los británicos en algunos otros”. Pero la creencia fuerte en términos de investigación y de cómo entendemos la educación es que todos estos son modelos que difieren unos de otros y no pueden ser comparados.

Con mis colegas de Stanford no comprábamos este argumento, no lo creíamos. Creíamos que había ciertos aspectos del currículum que podían ser comparados en un nivel transnacional. Y esto tiene que ver con el hecho de caminar entre los estantes de las bibliotecas de Stanford, del Congreso y de la Universidad de Columbia. Fui a todos estos lugares, y empecé a ver que también había una gran cantidad de información acerca del currículum en publicaciones antiguas. Miraba al mismo tiempo los números de las matrículas en cada país y temas de contenidos, y lo que encontraba eran tablas que mostraban la distribución del tiempo de estudio para cada materia del currículum. Encontré que estas tablas eran muy sistemáticas y que incluían, por ejemplo para el caso de Argelia, la lista de las materias (con los grados en cada columna) que todos los

chicos tienen que aprender. Como en la Argentina, el sistema argelino está dividido en tres ciclos, correspondientes a los grados uno a tres; cuatro a seis; y siete a nueve. Y había un número que era la cantidad de horas por año que cada estudiante le dedica a cada una de las materias; por ejemplo, un estudiante de primer grado debe recibir cuatrocientas veinte horas de Lengua Árabe, treinta horas de Música y cuarenta y cinco horas de Educación Física. Este es el currículum oficial establecido como política por el Estado acerca de lo que cada uno de los chicos debe aprender o de la cantidad de horas que cada uno de los chicos debe dedicar a cada una de las materias en primer grado, y se supone que todos los directores, maestros, etcétera, deben seguir esta política oficial. Es lo que se conoce como el “currículum prescrito” o el currículum que prescribe el Estado.

Empecé a encontrar en diferentes tipos de documentos sobre educación muchos de estos cuadros con profusa información en términos históricos. Por ejemplo, encontré información valiosa en enciclopedias sobre Educación Comparada, en informes de distintas agencias educativas de distintos países y en muchos documentos que los países entregaron a UNESCO. Especial mención merece el instituto que Cecilia Braslavsky dirigió hasta hace poco, el Bureau Internacional de Educación, que se ocupa de temas de currículum para UNESCO.

Este instituto, que originalmente fue fundado como una organización no gubernamental por Piaget en 1930 sin ser inicialmente parte del sistema de UNESCO, siempre estuvo interesado en temas de currículum y en el contenido y valores de la educación; ese era el interés de Piaget. Si uno va a los archivos en Suiza, es muy interesante ver los distintos tipos de documentos que se le entregaron al Bureau Internacional de Educación a lo largo del tiempo.

Cada cuatro años el Bureau producía un evento que se llamaba “Conferencia Internacional de Educación” y a partir de su inclusión como organismo de UNESCO, los gobiernos comenzaron a enviar delegaciones oficiales a Suiza para conversar sobre distintos temas vinculados a la política educativa. Junto con esta conferencia internacional, el Bureau Internacional mandaba una encuesta a todos los Ministerios de Educación del mundo y les pedía información sobre el tema que se estaba tratando en ese momento, que podía ser sobre Geografía, Historia o sobre distintos tipos de temas

de interés, como cuestiones de cohesión social o de aprender a vivir juntos o de calidad de la educación.

En esta encuesta o cuestionario, el Bureau solicitaba información sobre el currículum oficial nacional que luego compilaba. Hay un informe muy interesante de 1958 que poca gente conocía con información de sesenta países sobre su currículum oficial en el que se presentaba un análisis de los tiempos de distribución del currículo, basado en el tipo de tablas que he descrito. Estas tablas eran un instrumento o dispositivo organizativo usado por los países para establecer el currículum oficial y las políticas oficiales acerca de cuánto tiempo se debía dedicar a cada uno de los contenidos o a cada una de las materias. Acá hay muchas cuestiones interesantes; primero resulta muy interesante tener en cuenta qué cosas se consideran materias y cuáles no. Para el caso de Argelia se incluía algo que se llamaba "*Local Environmental Study*" (Estudio del Medio Ambiente Local). ¿Qué es eso? Es el estudio de la Lengua Árabe, la Geografía, la Historia, las Ciencias Naturales. Lo primero que vimos fue que, increíblemente, la mayoría de los países usaban los mismos títulos o títulos similares para sus materias, pero también había nombres muy específicos o únicos que eran idiosincráticos de cada país. Pero este dispositivo de establecer una tabla del tiempo se daba en casi todos los países, supongo que desde los años treinta o cuarenta y en todo caso antes de la creación de la UNESCO.

La pregunta entonces era: ¿qué hacemos con esta información? Algo importante que debo aclarar es que no estamos tratando de describir qué pasa en las clases con los docentes y con los estudiantes, puesto que con este dispositivo o tabla del tiempo no tenemos ni idea de cuál es la interacción en Matemáticas, en Lengua, no sabemos lo que pasa en la clase, ni siquiera sabemos cómo son los libros de texto. Lo primero que hicimos fue juntar cientos de estas tablas de distribución del tiempo y las dividimos en tres períodos históricos (de 1930 a 1944, es decir, el período entre guerras, de 1945 a 1969 y de 1970 a 1985) y empezamos a hacer estudios exploratorios.

Déjenme que les comente cuáles fueron las preguntas que nos hicimos. La primera fue muy simple, de naturaleza dicotómica: ¿se enseña una determinada materia o no? ¿Está incluida esta materia en el listado de las tablas de distribución del

tiempo o no?; en otras palabras, ¿la política curricular oficial establece que este tema es importante como para incluirlo como materia o no?

Esta primera pregunta nos permitió ver cuáles son las materias universales o casi universales que se enseñan en casi todos los países y cuáles son más contingentes o dependientes de ciertas cuestiones culturales, políticas o idiosincráticas de cada país.

La segunda pregunta era el énfasis o la prioridad relativa que se le daba a cada una de las áreas del conocimiento en el currículo oficial en los primeros seis años de primaria al explorar la cantidad de horas que le dedicaban a cada materia. Encontramos por ejemplo, como les comenté, que en Argelia la gente dedicaba una gran cantidad de tiempo al aprendizaje de la Lengua Árabe y si uno sumaba lo dedicado a las lenguas incluidas las extranjeras, era una cantidad de tiempo considerable. Con menor intensidad estaban luego las Matemáticas y todas las demás materias, que resultaban menos importantes en términos de tiempo dedicado.

La tercera pregunta era más problemática y se refería a cuántas horas de instrucción total, ya no en términos de porcentaje, reciben para cada materia. Uno podía tener dos países que dedican el cuarenta por ciento del tiempo a la lengua, pero uno de ellos sólo tiene 720 horas anuales en total, como por ejemplo la Argentina, mientras que Japón tiene 1.000 horas anuales de clase. ¿Qué chico va a aprender más Lengua? Si todo lo demás es igual, uno supone que los chicos en Japón van a aprender más. En términos de cantidad de horas, por más de que el porcentaje sea igual, en la Argentina tienen menos tiempo, y con esto no me refiero al problema de las huelgas o a que se enferme un docente o a alguna otra cosa; sino que estamos tomando en cuenta nada más que las horas oficiales, y cómo se distribuye el tiempo en términos oficiales. Pero aun en términos oficiales encontramos muchas diferencias entre países al examinar las bases de datos que recolectamos en función de los dispositivos de distribución del tiempo y de posibles respuestas empíricas a nuestras tres preguntas.

Algunos hallazgos interesantes tienen que ver con los contenidos curriculares. Todos los países enseñan Lengua y Matemáticas. Estamos analizando los seis años de la primaria como un total, no importa qué grado. En cuanto a las ciencias, lo que

vemos es que ha aumentado la proporción de países en el mundo que requieren que sus niños las estudien. En el período de entre guerras era del 80%, después fue del 90% y hoy es del 100%. Acá vemos evidencia de cómo las Ciencias Naturales se han institucionalizado en todas las currícula oficiales de los países alrededor del mundo. Todo el mundo enseña algún tipo de ciencias sociales incluyendo la Historia, Geografía, Cívica y Estudios sociales. Ha habido un aumento en la educación estética, arte, música, danza, artesanías... No ha habido muchos cambios en términos de educación religiosa o moral. Hay muchos países que tienen instrucción religiosa, como Educación islámica en el caso de Argelia. En otros países como Japón y Corea tienen una materia que se llama "Educación moral" que es sobre determinados valores y ética y que implica enseñar a los estudiantes qué es lo que está bien y lo que está mal para esa sociedad; convertirlos en buenos ciudadanos, no es sólo educación cívica pero tiene que ver con cuestiones morales. Y entonces juntamos estas cuestiones, lo religioso y lo moral, y encontramos que tres cuartos de los países del mundo requieren que se enseñe algo parecido a la religión o a la educación moral.

La Educación Física ha crecido pero ya era importante al principio. Temas de higiene y salud son una cuestión más de idiosincrasia y dependen de cada uno de los países. Generalmente en los países africanos se incluyen cursos sobre prevención del HIV. Finalmente hay una categoría que se refiere a materias prácticas, de adquisición de habilidades específicas o de educación para el trabajo. En el pasado estos contenidos eran más importantes en la educación primaria, pero a medida que avanzamos en el tiempo, vemos que han declinado en importancia.

En un análisis más reciente tenemos información sobre las mismas variables y lo que ocurre en los grados uno a tres, cuatro a seis y siete a ocho (estos dos últimos corresponden a los primeros años de la secundaria). Los hallazgos son muy interesantes, pero no voy a referirme a ellos, especialmente porque me estoy dando cuenta de que estoy corto de tiempo.

Volviendo a la segunda pregunta sobre el énfasis relativo de cada una de las materias; si ponemos todo el tiempo que se dedica a Lengua, vemos que entre un tercio y un 40% del tiempo que los chicos pasan en la escuela en los primeros años de la educación primaria, se dedica a la lectura, la escritura y a temas vinculados con la

alfabetización. Y esto uno lo ve en muchos países del mundo, aunque América Latina es bastante inusual en este sentido, pero a medida que aumentan los grados, a medida que vamos avanzando en el sistema, la importancia de la enseñanza de la Lengua empieza a decrecer.

Vemos que aproximadamente el 20% del tiempo se ocupa en Matemáticas y cuando llegamos a la educación secundaria el porcentaje decrece. En Ciencia, en cambio, vemos que va creciendo a medida que se llega a la secundaria. Lo mismo ocurre con Computación y Tecnología y con las Ciencias Sociales. La educación religiosa y moral se mantiene más o menos estable.

Lo que hicimos fue dividir los resultados por regiones y lo interesante es ver algunas de las diferencias y similitudes que existen entre ellas. Por ejemplo para 1980 América Latina era bastante diferente de África y otras regiones, pues enfatizaba menos la Lengua. En América Latina, en promedio se dedica un 25% del tiempo a la educación de la lengua, en parte porque el español es la lengua nacional y oficial y porque también es una lengua internacional. Tengan en cuenta que estas políticas curriculares son para las escuelas públicas y no para las privadas.

Mientras que en otras partes del mundo empiezan a enseñar una lengua internacional desde los grados primarios, el énfasis en las lenguas en los otros países tiene que ver con que se enseña más de una lengua; se enseñan ruso e inglés o se enseñan el árabe y el inglés, o el húngaro y el ruso, o en África se enseñan el francés y la lengua materna del lugar. Entonces, lo que ocurre muchas veces en estos lugares del mundo es que se dedica tanto tiempo a la enseñanza de las lenguas porque hay más de una lengua incluida en el currículum. Y esto ocurre mucho menos en las escuelas públicas de América Latina, donde en general no se enseña una segunda lengua. Vemos que se dedica más o menos la misma cantidad de tiempo a las Matemáticas, un poco más de tiempo a las Ciencias Sociales. Lo que más nos sorprendió de este análisis, el descubrimiento sorpresivo, es que esto sucede en países pobres, en países ricos; en países pequeños, en países grandes; en países totalitarios, en países democráticos. ¿No les parece sorprendente que la estructura curricular sea tan parecida? ¿No les parece sorprendente que las escuelas enseñen y enfatizen cosas muy similares? Lo que vemos a lo largo del tiempo es que cada vez se

parecen más, es decir, que las diferencias que había van disminuyendo. En el período de después de la Segunda Guerra Mundial, había más diversidad curricular en cierta medida –aunque igual era poca– y a medida que avanzamos en el tiempo, vemos que las políticas curriculares, cada vez se parecen más. Esto nos sorprendió muchísimo. Y entonces creímos y sostuvimos que acá hay más evidencia empírica acerca de cierta cultura global educativa, es decir, el tema educativo a nivel mundial está cada vez más homogeneizado. Hay una cultura global de la educación que tiene un gran efecto en términos de los valores y el conocimiento que debe enseñarse; al menos en términos de cómo el conocimiento es empaquetado, de cómo el conocimiento es presentado y dividido.

Entonces piensen que lo que vemos en este otro caso, la conclusión a la que llegamos, es muy similar en un sentido a lo que habíamos visto en términos cuantitativos sobre el incremento de la tasa de participación de la población en los sistemas educativos. En este otro análisis estábamos mirando cuestiones más cualitativas de contenidos para llegar a una conclusión y encontramos una tendencia similar a la que encontramos en términos de la expansión.

Voy a concluir aquí porque quiero llegar al momento en que ustedes me hagan preguntas y conversar con ustedes.

Mucho del trabajo en el que yo estoy involucrado desde ya hace dos o tres décadas parte de una curiosidad intelectual, de un interés muy grande en comparar distintas culturas y sociedades y también de observar cuestiones que otra gente creía que no se podían comparar. Me ha interesado justamente diseñar y pensar maneras a través de las cuales estas cuestiones, que supuestamente no se podían comparar, pueden ser comparadas. Esto nos permitió desarrollar ciertas teorías a lo largo del tiempo. Como pueden observar, hubo un gran esfuerzo en recolectar estos materiales y enfatice esto muchas veces, pero lo quiero volver a decir, esto fue una tarea muy colectiva; imagínense que hubo mucha gente involucrada en recuperar tablas con los horarios, en codificarlas, crear un sistema de codificación, pensarlas. Es un tipo de análisis único y de gran fortaleza; sí, por supuesto hay gente que discute con nosotros, que critica el sistema, pero su fuerza radica en que es muy sofisticado, especialmente por la cantidad de materiales que hemos logrado compilar.

Voy a dejar aquí para darles la oportunidad de que me hagan preguntas. Muchas gracias por su atención.

## **PREGUNTAS**

Pregunta: Le voy a hacer una pregunta que tiene dos partes. La primera, se me ocurre pensar que uno podría sostener la duda o la pregunta acerca de si detrás de estos títulos equivalentes o similares, podría haber una manera cualitativamente distinta o diferente de enseñar contenidos que sean distintos, que dependan de cada cultura o de cada país. Y la segunda es si hay algún tipo de estudio que apunte a tratar de indagar esto, si efectivamente es así o no; o si no de qué manera cree que se podría lograr indagar esta cuestión, sin que sea un trabajo individual sino más general.

Respuesta: Cuando en la currícula de los diferentes países, cualquiera de ellos, se incluían las Ciencias Naturales o las Ciencias simplemente, pensábamos que se estaban refiriendo al mismo contenido curricular. Aludíamos a la sorprendente similitud en la mayoría de los países del tipo de organización del conocimiento y cómo este tipo de contenido curricular iba aumentando y se iba haciendo más homogéneo a lo largo del tiempo.

Quisiera hacer una aclaración. La situación de la Argentina es atípica en relación con lo que estábamos hablando. Es un país federal con veinticuatro jurisdicciones distintas y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es decir, que en principio hay veinticinco currícula distintas, pero al observarlas uno nota que hay más similitudes que diferencias. Lo mismo ocurre en otros países como Brasil, Australia, Alemania, México o Canadá, etcétera. Pero no necesariamente en todos los países federales ocurre lo mismo, puede haber países federales con jurisdicciones administrativo-políticas diferentes, pero con similitud de currícula.

Además, incluso cuando sucede esto, en realidad, hay mucha más homogeneidad que la que se podría anticipar. No es cierto, por definición, que porque

haya veinticuatro entidades diferentes, o incluso cincuenta como ocurre en los Estados Unidos, habrá necesariamente un currículum diferente en cada una de ellas.

Respecto de la segunda pregunta, durante los años en que hice investigación en la Universidad Hebrea en Jerusalén, trabajé directamente con escuelas de nivel primario y secundario, examinando cómo se implementa realmente el currículum oficial. Israel es bastante inusual porque en el sistema oficial hay tres tipos de escuelas: la secular judía, la religiosa judía y las escuelas árabes. Son todas escuelas igualmente públicas y hay algunas diferencias en las currícula. El sistema educativo israelí está muy centralizado. No hay autoridades regionales que definen un currículum oficial. Entonces, en cada una de las escuelas recolectamos los horarios de las clases y encontramos fuertes diferencias en la implementación real del currículum. En algunas disciplinas coincidía el currículum oficial en términos de calendario o de horarios asignados a las materias. En otras simplemente no las tenían porque, por ejemplo, no tenían profesores para llevar adelante esas materias. Y fue una sorpresa, dado que es un sistema muy centralizado. Creo que probablemente hay más diferencias en estos términos, entre países que dentro de los países, aunque dentro de los países también las hay.

De todos modos, por más que observamos las escuelas, seguíamos mirando la distribución del tiempo, sólo en términos oficiales: lo que la escuela decía que enseñaba. Y eso no resuelve la pregunta acerca de qué es lo que efectivamente se enseña.

Lo que descubrimos es que hay diferencias muy interesantes, pero siempre en términos de las horas que se dedican a cada asignatura. En otras palabras, nos encontramos con dos tipos de diferencias. Hay algunas escuelas que enseñan asignaturas que no se enseñan en ningún otro lado; y hay escuelas en las que ni siquiera se enseñan las materias requeridas. Hay escuelas en las que se otorga más tiempo y otras en las que se otorga menos tiempo del que estipula el currículum oficial. Nos encontramos con variaciones interesantes y nuestros colegas del Ministerio de Educación se sorprendieron con nuestros hallazgos.

Todavía no he respondido su pregunta acerca de lo que sucede en el aula. Probablemente lo que sucede en las aulas es similar en cada país y no entre países.

Argelia y la Argentina pueden ambos enseñar Matemática, pero las matemáticas y las ciencias que enseñan serán probablemente bastante diferentes. Y es difícil entender cómo eso puede suceder. Ahora estoy involucrado en un proyecto para UNESCO, que intentaremos llevar a cabo para la lectura y para las matemáticas. La propuesta para UNESCO se centra justamente en mirar eso en más detalle, prestando atención a otro tipo de documentos, para analizar qué es lo que efectivamente se define desde lo oficial como lo que debe aprenderse en Matemáticas y en Lengua.

Pregunta: Perdón, no puedo menos que hacer un comentario que me está dando vueltas hace un rato. Hace muchos, muchos años, cuando yo asistía a la escuela primaria, en la época del primer peronismo, se había instalado en la escuela estatal la materia Religión. A las y los alumnos judíos se nos daba clase de Moral. Cuando vi tu *schedule* con Moral me acordé de las mías. Mis clases de Moral consistían en que a quienes osábamos ser de origen judío se nos enviaba a la biblioteca durante los cincuenta minutos que duraba la clase de Moral. No sé si nos enviaban a la biblioteca porque sabían que los judíos somos proclives a leer o porque no sabían qué hacer con nosotros.

Y ahora sí, una pregunta que no es sobre la investigación sino sobre el equipo de investigación. Me gustaría saber qué categorías o casos tenían los que participaron, cuántos eran y si cuentan con algún análisis de dedicación del tiempo en las horas dedicadas, o el porcentual, por lo menos, según la naturaleza del trabajo; recolección de datos, análisis y, la última parte, conclusiones.

Respuesta: Tuve la suerte, siendo estudiante, tanto en la Universidad en Jerusalén como en Stanford en los Estados Unidos, de trabajar en una situación no jerárquica, diferencial, entre estudiantes y profesores. Nos encontrábamos informalmente una vez por semana y en esos encuentros informales aprendí más sociología, a escribir, a analizar datos, a recibir comentarios, a ser crítico, constructivo, a pensar acerca de las diferentes maneras de analizar información, que lo que aprendí en las clases y los cursos. Esa fue para mí la parte más importante de mi educación de posgrado. Y siento que en ese sentido fui muy afortunado. Uno puede ir a Berkeley o a alguna otra de las buenas instituciones, pero empezar a escribir la tesis es como ir al desierto. Uno elige un tema y pasa tiempo en la biblioteca y allí lee todo lo que hay

para leer y empieza a escribir y ese proceso lleva seis años en los que uno está como hibernando. Al final uno sale del invierno y se encuentra con la luz del sol. Es un proceso muy solitario, depresivo, frustrante y sólo en algunas instituciones los estudiantes se reúnen y se acompañan. Vi que lo mismo sucedía en Alemania, lo vi en Francia...

Debo decir que eso era en parte la cultura de Stanford, pero también era en gran medida el reflejo de la gente con la que yo trabajaba, eran sus inclinaciones a trabajar en equipos de docentes y estudiantes.

Acerca de la pregunta sobre el tiempo, es importante que sepan que en la mayoría de los programas de posgrado en las más prestigiosas universidades de los Estados Unidos, un estudiante lo es a tiempo completo y recibe una beca de estipendio de parte de la institución que puede ser mayor o menor dependiendo de la universidad. Con esas becas se espera que los estudiantes de posgrado trabajen a tiempo completo en la tesis. Esos estudiantes tienen, por lo tanto, mucho tiempo para investigar, para recolectar datos, analizarlos, reflexionar.

El producto de eso es que de cada diez análisis hechos (por decir algún número), quizás uno llega a publicarse; o para decirlo al revés por cada análisis publicado, a lo mejor, hay diez que se desecharon. ¿Cómo elegir ese uno entre diez? Es aquel que uno sabe o siente que tiene suficiente sustento, en el que hay una historia, un tema que tiene sentido. Eso es lo que va a ser examinado por los pares evaluadores.

Otra cosa que quería decir, especialmente para quienes estén pensando en convertirse en profesores universitarios o en continuar la vida académica, es que durante el período que pasé en Stanford me involucré en cuatro o cinco proyectos diferentes que no tenían nada que ver con mi tesis. Trabajé en un libro con un historiador de la educación muy conocido, David Tyack. Trabajé en proyectos cuyos resultados no aparecieron publicados como contenidos dentro de mi tesis de doctorado. Esos proyectos serios en los que trabajé en ese período me proveyeron las bases para muchos de los trabajos que retomé tras haber completado el doctorado, cuando ingresé al mundo laboral como docente. Acepté por entonces mi primer trabajo como asistente de docencia en la Universidad de Georgia y en general es

extremadamente difícil cuando uno comienza la carrera como profesor en una Universidad porque hay que preparar clases nuevas, lo cual lleva mucho tiempo, e insume mucha energía que resta tiempo para hacer investigación, se asumen todo tipo de responsabilidades, administrativas, por ejemplo. Para esta tarea resulta muy útil tener cajones llenos de trabajos escritos que uno puede tomar y decir: “Quisiera trabajar un poco más esta cuestión que investigué mientras era estudiante”, para poder continuar publicando. Así que fue bueno tener ese capital de datos, de información, provenientes de otros proyectos para poder ir haciendo investigación y publicando, que es requerido dentro del desempeño del rol de docente.

En resumen, ser estudiante de posgrado fue para mí una experiencia total, una especie de experiencia exhaustiva, holística, que perduró luego en todo lo que hice. Aprendí diferentes estructuras en diferentes proyectos, algunos históricos, otros sociológicos, estudios de caso, que me permitieron una socialización profesional muy fuerte.

Pregunta: Tengo algunos comentarios. Aaron subrayó el placer de caminar por los depósitos, entre los estantes de los depósitos de una de las mejores bibliotecas de educación en Estados Unidos, la de Stanford así como la del Teachers College en Columbia, y el placer del descubrimiento. Quiero subrayar esto que dijo Aaron en contraposición al horror de lo que ocurre en los posgrados en la Argentina y en muchos otros países, donde se proporciona a los estudiantes fotocopias de capítulos de artículos de revistas y de capítulos de libros. Eso impide la experiencia maravillosa de ir a la biblioteca, aunque no sea la de Stanford, o la del Teachers College o la de Cornell University, donde yo estudié, impide ese contacto con el libro y el descubrimiento de ir a buscar un libro en particular, y empezar a mirar el entorno, impide que se descubran otras cosas. Eso que ocurre desde hace años en la Argentina, y en otros muchos países, me parece terrible, por eso yo llevo mi campaña contra la entrega de fotocopias.

## OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE

### “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- N°1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- N°2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- N°3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- N°4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- N°5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- N°6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- N°7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- N°8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- N°9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N°10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.

- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.
- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay;** Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa;** Julio de 2005; 22 páginas.
- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica;** Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación;** Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado.** Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976).** Agosto de 2006; 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes.** Febrero de 2007; 24 páginas.

- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires.** Abril de 2007; 26 páginas.
- N° 24 DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.** Julio de 2007; 30 páginas.
- N° 25 CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana.** Septiembre de 2007; 26 páginas.
- N° 26 ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y trasnacional.** Noviembre de 2007; 26 páginas.
- N° 27 BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.
- N° 28 WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.
- N° 29 MEO, Analía. **“Se hace camino al andar”: investigación cualitativa, desafíos y sorpresas. El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas en la Ciudad de Buenos Aires.** Octubre de 2008; 36 páginas.
- N° 30 SIMÓN, Javier. **Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina.** Diciembre de 2008; 25 páginas.
- N° 31 DI VIRGILIO, María Mercedes. **Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües.** Marzo de 2009; 41 páginas.
- N° 32 VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática.** Mayo de 2009; 34 páginas.
- N° 33 RESNIK, Julia. **La trastienda de una comparación internacional. Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación.** Julio de 2009; 35 páginas.
- N° 34 BUCHBINDER, Pablo. **Entre el impacto político y la historia de las universidades: una interpretación del movimiento reformista de 1918.** Septiembre de 2009; 42 páginas.

- N° 35 MANCOVSKY, Viviana. **La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase.** Diciembre de 2009; 39 páginas.
- N° 36 SCHRIEWER, Jürgen. **“Beruf”, “vocación”, “profesión” o modelos de interpretación equivalentes: representaciones simbólicas y organizaciones sociales.** Febrero de 2010; 30 páginas.
- N° 37 AUGUSTOWSKY, Gabriela. **Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa.** Octubre de 2010; 43 páginas.
- N° 38 BEECH, Jason. **Migraciones, políticas educativas y experiencias escolares: el caso de los inmigrantes latinoamericanos en Madrid y Buenos Aires.** Junio de 2011; 39 páginas.

ISSN 1852-2572

**HACER INVESTIGACIÓN COMPARATIVA EN EDUCACIÓN MEDIANTE  
EL USO DE BASES DE DATOS DE FUENTES HISTÓRICAS**

**Aaron BENAOT, Ph.D.**

Ph.D. en Sociología - Stanford University

Profesor del Department of Educational Administration and Policy Studies -  
The State University of New York en Albany (SUNY)

**DOCUMENTO DE TRABAJO N° 39**

# **HACER INVESTIGACIÓN COMPARATIVA EN EDUCACIÓN MEDIANTE EL USO DE BASES DE DATOS DE FUENTES HISTÓRICAS**

**Aaron BENAVIDES, Ph.D.**

Ph.D. en Sociología - Stanford University  
Profesor del Department of Educational Administration and Policy Studies -  
The State University of New York en Albany (SUNY)

Conferencia pronunciada el 13 de junio de 2009 en el ámbito del SEMINARIO  
PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

**DOCUMENTO DE TRABAJO N° 39**

Agosto de 2011

SERIE "DOCUMENTO DE TRABAJO"  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman  
Responsable de edición: Lic. Lucía Vogelfang

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés  
Vito Dumas 284  
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires  
lvogelfang@udesa.edu.ar

ISSN 1852-2572

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723  
Impreso en Argentina - Printed in Argentina  
Primera edición: Agosto de 2011

## SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.

Quiero agradecer a mi muy estimado colega<sup>1</sup> que está haciendo la traducción; me siento muy honrado de tener a un profesor de su categoría haciendo la traducción y aclaro que cualquier error es mi responsabilidad.

Estoy muy contento y honrado de estar aquí, en la Universidad de San Andrés, en la Escuela de Educación. Es la tercera vez que tengo la oportunidad de visitar la Escuela e interactuar con algunos de los estudiantes de maestría y de doctorado, y espero poder continuar con esta interacción.

Hoy les voy a contar acerca de mi experiencia profesional, mi biografía profesional y personal y algunas historias que tienen entre veinte y treinta años, historias de cuando era un estudiante de posgrado, como ustedes, en la Universidad de Stanford. Les voy a presentar a algunos de mis colegas y los tipos de trabajo que llevábamos a cabo en esa época.

Voy a centrar mi presentación en dos tipos de temas. Primero, voy a reflexionar sobre cómo comparar el acceso a la educación en distintos lugares y en distintos momentos o, en otras palabras, sobre cómo estudiar la historia de la expansión de la educación, y cómo se han expandido los sistemas de educación formal a lo largo del tiempo en distintos lugares del mundo.

El otro de los grandes temas es la comparación de estructuras y políticas curriculares a lo largo del tiempo y a través de distintas naciones o de distintos estados. Examinaremos patrones transnacionales y veremos cómo fueron evolucionando.

---

<sup>1</sup> Se refiere al Dr. Jason Beech, director de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (nota del ed.).

El trabajo en el que estuve involucrado no es un trabajo individual sino colectivo, en el que participaron, a la par, grupos grandes de personas, cuyos trabajos sirvieron de base para mis investigaciones. Es muy importante que ustedes entiendan que, aunque sea yo el que presenta el trabajo, no es un abordaje de la investigación que hice solo, sino que corresponde a un trabajo colectivo que ha sido desarrollado a lo largo del tiempo. Quiero hablar de los trabajos fundamentales sobre la expansión de la educación y comenzar, en primer lugar, con un artículo de 1977 de John Meyer y de algunos de sus estudiantes<sup>2</sup>.

Llegué a Stanford en el año 1979 y antes de mi llegada había un grupo de estudiantes de doctorado que estaba trabajando con John Meyer y Michael Hannon. Ellos estaban interesados en temas de modernización, en la teoría de la dependencia, en temas del sistema mundial de Wallerstein. Tenían intereses muy diversos: políticos, económicos, culturales. Dentro de ese grupo, había un conjunto de estudiantes que se interesaba por temas de educación. En los primeros años de la década del setenta empezaron a confeccionar una base de datos muy importante, en especial del período post Segunda Guerra Mundial, de 1950 a 1970, sobre variables económicas, políticas, demográficas, sociales y también educativas.

En este grupo había dos estudiantes de doctorado que hoy son profesores muy reconocidos: uno es un filipino llamado Francisco Ramírez que enseña en Stanford y el otro es John Blair. Ambos trabajaron sobre la expansión de la educación y se concentraron en la identificación de los tipos de factores que influyen en tal expansión. Su trabajo fundamentalmente consistía en examinar distintas teorías de la modernización y de la dependencia, para ver cuáles son los factores que afectan la posibilidad de que en un país se expanda la educación formal en los niveles primario y secundario, e incluso, en el nivel de la educación superior.

Las teorías que ellos trataban de poner a prueba se incluyeron en el trabajo que se publicó en 1977 llamado "La Revolución Educativa Mundial". Allí sostenían que existían cinco argumentos o cinco hipótesis acerca de la expansión de los sistemas educativos.

---

<sup>2</sup> Meyer, John, F. Ramirez, R. Rubinson y J. Boli-Bennett, "The World Education Revolution", en *Sociology of Education*, 50, 1977, pp. 242-258.

La primera hipótesis tiene que ver con la economía: cuanto más se haya desarrollado económicamente un país, mayores son las posibilidades de que su sistema educativo se haya expandido.

La segunda tiene que ver con la modernización política y social: cuanto más democrática y más abierta sea una sociedad; cuanto más haya pasado por la transición demográfica -que implica crecimiento de la expectativa de vida y menor mortalidad infantil-, cuanto más este tipo de modernización social haya ocurrido, más posibilidades hay de que se haya expandido la educación formal.

La tercera se refiere al Estado: la educación primaria en general es pública y está bajo el dominio del Estado, por tanto el Estado es responsable por este nivel educativo. Entonces, cuanto más centralizado, cuanto más fuerte sea el Estado de un determinado país, más posibilidades hay de que su educación primaria se haya expandido. Un Estado fuerte podía ser incluso un estado autoritario; en este sentido se contradecía un poco con el argumento anterior que postulaba la segunda hipótesis y que establecía que a mayor democracia, mayores chances de expansión de la educación.

La cuarta hipótesis se refiere a la etnicidad: en sociedades en las que hay mucha pluralidad de etnias -religiosas, culturales- algunos de estos grupos se incluyen y otros se excluyen. Esto en general tiene un efecto negativo en la expansión de la educación. Cuanto más heterogénea sea una sociedad, más lentamente se desarrollará su sistema educativo. Las sociedades más homogéneas, como Japón o Corea o los Países Escandinavos, tendrían más posibilidades de expandir su educación.

La última hipótesis, que es importante en América Latina, trata acerca de los estados independientes que son muy dependientes de los países centrales -como Estados Unidos o Europa-. La dependencia económica y política de los estados centrales tendría un impacto negativo en la expansión de la educación.

Este grupo de investigadores de Stanford desarrolló las cinco hipótesis que encontró en la literatura y creó indicadores para cada una de ellas. Luego los investigadores probaron hasta qué punto los indicadores de cada una de estas

posiciones estaban asociados a la expansión de la educación durante veinte años, entre 1950 y 1970.

Quiero explicarles cómo se lleva a cabo metodológicamente: primero se miden las variables independientes en los períodos anteriores (por ejemplo, variables relacionadas con el desarrollo económico, modernización social y política, centralización del Estado, diversidad étnica y cultural y dependencia económica y política de otros estados). Luego se obtiene la información sobre la variable dependiente para los dos años anteriores (para analizar cuán expandido está el sistema de educación formal). Entonces se estudia cómo las características de un país antes de la expansión afectaron el período de expansión que se está observando. De este modo, se pretende hallar un efecto causal. La lógica a través de la cual se desarrolla este tipo de investigación consiste en determinar cómo la variable dependiente cambia a lo largo del tiempo. Sin embargo, esto no siempre se logra y tal efecto no puede ser demostrado.

Esto fue lo que sucedió: sólo seis de los cuarenta y dos indicadores que estudiaron estos investigadores resultaron significativos. ¿Cómo se obtuvieron los cuarenta y dos? Para cada una de las teorías se desarrollaron entre doce y catorce indicadores y cada uno de estos se midió para los tres niveles educativos –primaria, secundaria y educación superior-. Sólo unos pocos de todos los indicadores que habían desarrollado estaban significativamente asociados con la expansión de la educación y esto, de alguna manera, contradice las cinco hipótesis iniciales. La conclusión que extrajeron es que la expansión de la educación en ese período histórico -entre 1950 y 1970- no estaba significativamente relacionada con características estructurales de las naciones: ni económicas, ni políticas, ni socio-demográficas, ni culturales. Finalmente sostuvieron que en el período post Segunda Guerra Mundial todos los países, más allá de muchas de sus características individuales, expandieron su educación en los niveles primario, secundario y terciario. Se refirieron a esto como un proceso “autorregulado”, es decir, que no dependía de otras variables sino que era un proceso que funcionaba en sí mismo, puesto que todos los países, independientemente de sus características, estaban expandiendo su sistema educativo.

Se puede hacer entonces un modelo que parece una “S”, de hecho, los estadísticos suelen hablar de “una curva en forma de ‘S’” y, al menos en la época de la post Segunda Guerra Mundial, ellos sostienen que la mayoría de los países han tenido esta trayectoria.

En la parte inferior se colocan los países cuando apenas están comenzando a desarrollar sus sistemas educativos y la expansión es muy lenta; sólo la élite generalmente es la que accede al sistema educativo en esta etapa. Luego de franquear un determinado punto, por ejemplo el 20% de la población, las cosas empiezan a acelerarse. De repente, el grado de expansión empieza a crecer y después, cuando se llega a alrededor del 80% de la población, empieza a detenerse nuevamente. En esta etapa se hace cada vez más difícil incluir en el sistema educativo a la población que está por algún motivo en peores condiciones o en desventaja. Se genera un techo imposible de franquear.

Este modelo de curva en “S” permite predecir cuán expandido estará dentro de quince años el sistema educativo en un país sin saber mucho más acerca de esa nación, mirando sólo dónde empieza la curva. En otras palabras, lo que se concluye es que no importa mucho si el PBI de los países es alto o bajo, si son naciones democráticas o no; si cuentan con una estructura social o demográfica más o menos moderna, si la población es homogénea o heterogénea en términos culturales (o en otro aspecto) porque, en general, todos los países están interesados en expandir su educación. En tal caso, el grado de expansión de la educación se autogenera, es decir, es un proceso que no se vincula con los demás indicadores. Por esta razón el título del *paper* “La Revolución Educativa Mundial” se refiere a que la expansión educativa no se relaciona con las estructuras o características nacionales específicas.

Esta fue una de las cosas fundamentales que empecé a leer cuando llegué a Stanford, y me pregunté cómo se podían tomar y hacer avanzar estas investigaciones; qué cosas faltaban en ese estudio tan importante, cómo se podía probar de otras maneras y hasta qué punto resultaba válido si se tomaban en cuenta otras direcciones u opciones. ¿Qué le faltaba a la publicación que acabo de describir?

En primer lugar, había muchos países excluidos del análisis, especialmente los más pobres y los más pequeños, países que recién se habían independizado en los

años sesenta, la mayoría de los países del África subsahariana. Los autores no tenían información sobre esos países y, de hecho, si se observa el análisis, en algunas de estas correlaciones sólo tenían veinticinco o treinta casos como mucho –cada país era un caso– y en otras tenían más de noventa. Entonces había una diferencia enorme en términos de qué países se habían examinado para probar estas distintas hipótesis. Además, la manera en que midieron la expansión educativa en el nivel primario era un poco problemática y esto tiene que ver con cuestiones estadísticas, a las cuales no me quiero referir ahora, pero muchos de los países tenían más del 100% de sus estudiantes en el sistema primario. ¿Cómo puede ser que tengan más del 100% de los estudiantes? La respuesta es que ese porcentaje se obtiene con los estudiantes que están con sobreedad: hay más estudiantes en primer grado que el grupo etario que correspondería a ese grado. Si nosotros tenemos, por ejemplo en la Argentina, muchos estudiantes que repiten y que no se van del sistema, lo que puede ocurrir es que una proporción importante de chicos esté con sobreedad y, por lo tanto, hay sistemas que tienen más del 100% en términos del número de estudiantes matriculados (*enrollment*).

Entonces los estadísticos empezaron a distinguir entre dos tipos de medición de matrícula (*enrollment*): la tasa bruta y la tasa neta de participación en determinado nivel educativo. Por ejemplo, si en la Argentina los chicos en primaria deberían tener entre seis y once años, para medir la tasa neta lo que se hace es incluir solamente a los chicos que tienen entre seis y once años que asisten a una escuela primaria, por lo tanto, no se puede llegar a más del cien por ciento. En este caso se elimina del numerador a todos los alumnos que tienen sobreedad (o que están por fuera de ese rango de entre seis y once años). Sin embargo, en estos primeros análisis que los investigadores llevaron a cabo sólo examinaron la tasa bruta de participación.

La cuarta crítica es que solamente examinaron un período histórico particular, que es el período post Segunda Guerra Mundial. ¿Qué pasó antes de la Segunda Guerra Mundial? ¿Y qué pasó después de los años setenta? Cabría entonces la pregunta: ¿sus argumentos son válidos para otros períodos históricos o no?

En realidad, ellos al final no terminaron de analizar en detalle cómo los países eran afectados por la política mundial, por el sistema mundial, por la ideología mundial acerca de la importancia de expandir la educación. En realidad no midieron eso

explícitamente, aunque fue su conclusión. Entonces consideré que este aspecto del análisis podría ser mi contribución. Yo venía de tener una educación en Historia. Antes de llegar a Stanford, había estudiado mucho la Historia y los cambios históricos; y una de las cosas buenas que tiene una universidad como Stanford es que tiene una biblioteca impresionante, al ser la Escuela de Educación una de las primeras en Estados Unidos. Por lo tanto si uno está interesado en la Historia es muy interesante recorrer esa biblioteca; tiene documentos de los años 1920, incluso de 1800. Además era una biblioteca de estantes abiertos, uno podía pasar y mirarlos, no era necesario pedir que la bibliotecaria buscara un libro, se podía caminar y hojear los volúmenes... uno nunca sabe lo que puede encontrar; siempre hay lindas sorpresas.

Era parte de la curiosidad que tenía en esa época, caminaba entre los estantes. Y caminando entre los estantes especialmente en una universidad como Stanford, uno puede descubrir cosas muy interesantes, también en la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos y en la del Teachers College en Columbia, New York; son bibliotecas impresionantes con bibliografía de la Historia de la Educación.

Una de las cosas que empecé a ver y a conversar con mis colegas, es que había mucha información acerca de la cantidad de estudiantes en cada sistema educativo antes de la Segunda Guerra Mundial.

¿Por qué es tan importante la Segunda Guerra Mundial o el periodo posterior? Bueno la importancia de ese período tiene que ver con la creación de la UNESCO, que empieza a recolectar datos sobre alfabetización, educación formal y cultura. Muchos expertos, estadísticos y demógrafos se vincularon con la recolección de información y desarrollaron clasificaciones y estadísticas bastante complejas para medir y comparar las unidades políticas, tanto en países independientes como dependientes (como las colonias). La UNESCO incluía información sobre las colonias de los distintos imperios. Desde que se crea este organismo se produce una revolución de la información sobre educación, puesto que se hace mucho más fácil conseguir datos.

Lo interesante es que antes del establecimiento de la UNESCO, aunque no estaban sistematizados, se habían presentado muchos otros esfuerzos para recolectar información sobre educación. Muchos países estaban orgullosos de la cantidad de alumnos que tenían en las escuelas y estaban muy interesados en sus censos, en otro

tipo de informes, en publicaciones oficiales y en difundirlas; les interesaba decir “tenemos 1.000, 10.000, 20.000 estudiantes que están matriculados en nuestras escuelas”. Incluso había agencias estadísticas que compilaban esta información sobre matrícula escolar en muchos países. Incluso en la década de 1880 Estados Unidos ya tenía una oficina del Departamento de Educación que se dedicaba exclusivamente a recolectar estadísticas sobre educación, inicialmente para los estados de Estados Unidos y luego también para otros países. Y en el campo de la Educación Comparada, que comienza entre los años treinta y los cuarenta, teníamos expertos en la materia que viajaban a Europa o a América Latina o al Sudeste Asiático y traían información sobre cómo estos sistemas estaban organizados, cuándo empezaba la educación primaria, cuándo terminaba, cuántos estudiantes estaban matriculados, qué tipo de currículum tenían, qué tipos de libros de texto usaban.

Había mucha información histórica sobre la educación que estaba distribuida en muchos lugares distintos, parte en publicaciones oficiales y parte en revistas científicas. A medida que yo caminaba me impresionaba mucho ver cuánta información había disponible. Entonces dije a John Meyer y a Francisco Ramírez que un nuevo estudio no requeriría muchos millones de dólares y que no era imposible recolectar esta información, aunque sí demandaría un gran esfuerzo poder examinar los datos para el período anterior a 1950. El problema no era la cantidad de matriculados sino la cantidad de niños en edad escolar; eso era lo más difícil de medir porque la información decía cuántos chicos había en la escuela y también podía decir cuánta gente había en un país, pero no se sabía o no se publicaba la distribución de edad de sus ciudadanos y esto problematizaba la comparación entre países como China y Nicaragua, porque por supuesto la matrícula escolar es una función de la cantidad de chicos en edad escolar. Necesitábamos estandarizar esta medida y la única manera de hacerlo era establecerla como la proporción de la cantidad de alumnos matriculados en comparación con los que deberían estar matriculados; es decir, establecerla en términos de un porcentaje.

El problema era que no teníamos el denominador (el número de niños del país que se encontraba dentro del rango de edad escolar en esa época), eso era lo que faltaba y era lo más difícil de conseguir. En otras palabras, era fácil conseguir

información acerca de cuántos alumnos estaban matriculados, pero lo difícil era saber qué porcentaje de la población del país en edad escolar (Tasa neta de participación) representaban estos estudiantes matriculados, y esta dificultad me conduce a la explicación del artículo para mostrar cómo lo resolvimos.

Empezamos a juntar información para períodos de diez años, de 1870 a 1940. Primero identificamos el número de estudiantes matriculados en escuelas. En algunos países y colonias pudimos encontrar el denominador. En esos casos no los estimamos, los conseguimos porque estaban desarrollados. Después les voy a mostrar a qué países o regiones me estoy refiriendo. Piensen que estábamos mirando países de todas partes del mundo y que, obviamente, había más información sobre ciertas regiones como Europa que sobre otras como África. Para algunos países tuvimos que estimar cuánta población había en edad escolar para construir el denominador. A continuación les explicaré cómo lo hicimos.

Lo primero que establecimos fue el porcentaje de la población de cada país en edad escolar con respecto al total de la población y encontramos que, en la mayoría de los países, era del 20%. Era precisamente el caso de Estados Unidos y de los países Europeos. En países menos desarrollados este porcentaje era más alto, alcanzaba un 25%, en parte porque las familias tendían a ser más grandes por el mayor número de hijos. Lo que encontramos entonces era que podíamos estimar el porcentaje de población en edad escolar si teníamos el total de la población y así lo hicimos para luego identificar la tasa de participación escolar.

Entonces al final creamos la tabla 1 que muestra el porcentaje de matrícula en primaria entre 1870 y 1940 de niños y jóvenes entre 5 y 14 años de edad para todas las regiones del mundo. El número entre paréntesis es la cantidad de casos, es decir, el número de países de cada región incluidos en el estudio; y el número de arriba es la tasa de matrícula. Vemos cómo va creciendo dicho porcentaje desde 1870 a 1940, lo que muestra cómo la educación se expande en cada una de estas regiones. En América del Sur la tasa pasó del 16% al 41%, pero la cantidad de países se duplicó en el período estudiado, de seis países se pasó a trece. En América Central se triplicó la matrícula en primaria alcanzando el 34%.

Tabla 1. Principales porcentajes de niños y jóvenes entre 5 y 14 años de edad matriculados en primaria (tasa no ajustada de participación) entre 1870 y 1940

Region	Circa 1870	1880	1890	1900	1910	1920	1930	1935-40
North America/Oceania	66.8 (4)	78.2 (3)	84.3 (4)	86.0 (5)	75.8 (6)	73.9 (6)	75.5 (6)	79.1 (6)
Northern Europe	56.0 (12)	56.1 (14)	60.1 (13)	67.3 (13)	69.1 (13)	67.2 (14)	69.9 (15)	72.0 (12)
Southern Europe	26.2 (4)	35.3 (4)	34.7 (6)	37.5 (6)	37.4 (5)	37.5 (6)	46.7 (6)	50.8 (6)
Eastern Europe	16.9 (3)	19.3 (3)	21.1 (5)	28.6 (5)	39.4 (6)	35.6 (11)	43.9 (10)	48.2 (10)
South America	15.7 (6)	16.1 (6)	19.3 (12)	22.3 (13)	27.9 (13)	30.4 (13)	37.2 (12)	40.7 (13)
Central America	10.4 (2)	17.5 (5)	20.0 (7)	21.0 (9)	23.6 (9)	25.2 (8)	29.1 (9)	33.7 (9)
Caribbean	22.1 (3)	24.3 (4)	31.2 (13)	41.5 (13)	48.3 (13)	43.4 (13)	52.6 (14)	59.0 (13)
Asia	8.1 (4)	11.2 (5)	12.0 (7)	13.7 (9)	14.1 (12)	16.9 (13)	22.8 (13)	30.6 (13)
Middle East/North Africa	n.a.	10.7 (2)	15.3 (3)	11.1 (6)	12.5 (8)	15.8 (10)	19.2 (12)	22.5 (13)
Sub-Saharan Africa	16.6 (2)	17.2 (3)	10.2 (5)	14.9 (12)	12.2 (18)	14.6 (21)	15.0 (26)	19.6 (25)
Totals	33.5	33.3	31.5	32.9	33.3	33.3	37.1	40.8
Number of cases	(40)	(49)	(75)	(91)	(103)	(115)	(123)	(120)

Fuente: Elaboración propia

Esta era una base de datos completamente nueva que nos permitió -en forma colectiva- empezar a probar una y otra vez las cinco hipótesis que mencioné anteriormente. Ahora contábamos con toda una serie de períodos históricos nuevos para este propósito.

El siguiente paso era recolectar información acerca de las otras variables, sobre temas políticos, sociales, económicos, demográficos y su vínculo con la expansión.

La mayor parte del esfuerzo en términos de investigación tenía que ver con estudiar el acceso de la población a los sistemas educativos y también estudiar dicho acceso y la expansión cuantitativa de los sistemas en términos políticos, porque las políticas se proponían lograr que la mayoría de los chicos accedieran a la escuela. El propósito de los esfuerzos de investigación era identificar los factores o las políticas

que influyeron o que permitieron que los países avanzaran en términos de la expansión cuantitativa de la educación y alcanzaran una educación para todos.

Como segundo tema quisiera contarles cómo me interesé por este tópico y además referirme un poco más al estudio de la educación desde una perspectiva transnacional.

Trabajé cinco años en UNESCO sobre un informe que se llama “Sistema de Monitoreo de una Educación para Todos”. Lo que hacíamos era medir la expansión de la educación en los países que se habían comprometido a universalizar la educación primaria. Evaluábamos hasta qué punto dichas naciones estaban cumpliendo este compromiso que habían asumido. La realidad es que en el mundo actual, la mayoría de los países ya está de acuerdo con este objetivo de que todos los chicos accedan a la educación primaria, independientemente de sus condiciones. A eso se refiere la idea de “educación para todos”.

Pero todo esto es una historia cuantitativa sobre el número de niños matriculados en las escuelas, cuya compilación estadística tiene alta prioridad para los países porque también tiene que ver, en alguna medida, con salvar almas. El valor enorme asociado a la educación y sus efectos transformadores en los niños, la creencia (casi salvadora) del poder de la educación es como una fe religiosa. Creemos que la educación es progresiva, importante, beneficiosa para la sociedad; hay muchas teorías y argumentos que explican por qué necesitamos que todos los chicos accedan a la educación, más allá de si son varones o mujeres, de su raza o de su religión, todos los chicos deberían estar en la escuela. Todas las personas del mundo o todos los gobiernos creen que la educación es una manera de medir el progreso. Yo soy un sociólogo crítico, y creo que hay muchos argumentos que se pueden sostener acerca de la importancia de la expansión de la educación.

Sin embargo, sabemos que la educación no es solamente una cuestión de números o de cantidad, es una cuestión también de contenidos, de valores, de lenguajes, de cultura. Lo fundamental en la educación es qué aprenden realmente los chicos, a qué habilidades acceden, qué conocimientos obtienen. En otras palabras tiene mucho que ver con cambios cualitativos en la gente joven, en los niños, cambios que uno no puede medir simplemente sabiendo que están matriculados. Y gracias a la

Argentina especialmente y a otros países de América Latina, sabemos que los chicos pueden estar matriculados en la escuela y no aprender nada; pueden estar cuatro o cinco años estudiando y cuando se gradúan no saber casi nada. Entonces el aprendizaje y los contenidos son fundamentalmente críticos para entender la expansión de la educación moderna.

Por otro lado, los que trabajan en educación comparada hasta cierto período, no estuvieron dispuestos a comparar en términos de calidad o de contenidos. Básicamente, el argumento que se sostenía es que no se puede comparar la Argentina con Chile, con Uruguay o con Paraguay, puesto que cada país es una entidad distintiva y específica, tiene su propia cultura, sus propios valores; tiene contenidos culturales diferentes y muchas veces hablan lenguas distintas. No se puede comparar Alemania con Francia, ni siquiera Inglaterra con Escocia.

Todos los teóricos clásicos de Estados Unidos, Inglaterra y otros muchos lugares, creían que la manera de estudiar contenidos, que obviamente nos interesan, es hacerlo caso por caso; primero uno entiende el caso de Francia, luego el caso de Alemania, luego el británico y luego uno puede decir: “el enfoque enciclopédico afectó a la Argentina”, y esa es la manera en que lo entendíamos. “Los franceses influyeron en la Argentina” o “los alemanes influyeron en otros países o los británicos en algunos otros”. Pero la creencia fuerte en términos de investigación y de cómo entendemos la educación es que todos estos son modelos que difieren unos de otros y no pueden ser comparados.

Con mis colegas de Stanford no comprábamos este argumento, no lo creíamos. Creíamos que había ciertos aspectos del currículum que podían ser comparados en un nivel transnacional. Y esto tiene que ver con el hecho de caminar entre los estantes de las bibliotecas de Stanford, del Congreso y de la Universidad de Columbia. Fui a todos estos lugares, y empecé a ver que también había una gran cantidad de información acerca del currículum en publicaciones antiguas. Miraba al mismo tiempo los números de las matrículas en cada país y temas de contenidos, y lo que encontraba eran tablas que mostraban la distribución del tiempo de estudio para cada materia del currículum. Encontré que estas tablas eran muy sistemáticas y que incluían, por ejemplo para el caso de Argelia, la lista de las materias (con los grados en cada columna) que todos los

chicos tienen que aprender. Como en la Argentina, el sistema argelino está dividido en tres ciclos, correspondientes a los grados uno a tres; cuatro a seis; y siete a nueve. Y había un número que era la cantidad de horas por año que cada estudiante le dedica a cada una de las materias; por ejemplo, un estudiante de primer grado debe recibir cuatrocientas veinte horas de Lengua Árabe, treinta horas de Música y cuarenta y cinco horas de Educación Física. Este es el currículum oficial establecido como política por el Estado acerca de lo que cada uno de los chicos debe aprender o de la cantidad de horas que cada uno de los chicos debe dedicar a cada una de las materias en primer grado, y se supone que todos los directores, maestros, etcétera, deben seguir esta política oficial. Es lo que se conoce como el “currículum prescrito” o el currículum que prescribe el Estado.

Empecé a encontrar en diferentes tipos de documentos sobre educación muchos de estos cuadros con profusa información en términos históricos. Por ejemplo, encontré información valiosa en enciclopedias sobre Educación Comparada, en informes de distintas agencias educativas de distintos países y en muchos documentos que los países entregaron a UNESCO. Especial mención merece el instituto que Cecilia Braslavsky dirigió hasta hace poco, el Bureau Internacional de Educación, que se ocupa de temas de currículum para UNESCO.

Este instituto, que originalmente fue fundado como una organización no gubernamental por Piaget en 1930 sin ser inicialmente parte del sistema de UNESCO, siempre estuvo interesado en temas de currículum y en el contenido y valores de la educación; ese era el interés de Piaget. Si uno va a los archivos en Suiza, es muy interesante ver los distintos tipos de documentos que se le entregaron al Bureau Internacional de Educación a lo largo del tiempo.

Cada cuatro años el Bureau producía un evento que se llamaba “Conferencia Internacional de Educación” y a partir de su inclusión como organismo de UNESCO, los gobiernos comenzaron a enviar delegaciones oficiales a Suiza para conversar sobre distintos temas vinculados a la política educativa. Junto con esta conferencia internacional, el Bureau Internacional mandaba una encuesta a todos los Ministerios de Educación del mundo y les pedía información sobre el tema que se estaba tratando en ese momento, que podía ser sobre Geografía, Historia o sobre distintos tipos de temas

de interés, como cuestiones de cohesión social o de aprender a vivir juntos o de calidad de la educación.

En esta encuesta o cuestionario, el Bureau solicitaba información sobre el currículum oficial nacional que luego compilaba. Hay un informe muy interesante de 1958 que poca gente conocía con información de sesenta países sobre su currículum oficial en el que se presentaba un análisis de los tiempos de distribución del currículo, basado en el tipo de tablas que he descrito. Estas tablas eran un instrumento o dispositivo organizativo usado por los países para establecer el currículum oficial y las políticas oficiales acerca de cuánto tiempo se debía dedicar a cada uno de los contenidos o a cada una de las materias. Acá hay muchas cuestiones interesantes; primero resulta muy interesante tener en cuenta qué cosas se consideran materias y cuáles no. Para el caso de Argelia se incluía algo que se llamaba "*Local Environmental Study*" (Estudio del Medio Ambiente Local). ¿Qué es eso? Es el estudio de la Lengua Árabe, la Geografía, la Historia, las Ciencias Naturales. Lo primero que vimos fue que, increíblemente, la mayoría de los países usaban los mismos títulos o títulos similares para sus materias, pero también había nombres muy específicos o únicos que eran idiosincráticos de cada país. Pero este dispositivo de establecer una tabla del tiempo se daba en casi todos los países, supongo que desde los años treinta o cuarenta y en todo caso antes de la creación de la UNESCO.

La pregunta entonces era: ¿qué hacemos con esta información? Algo importante que debo aclarar es que no estamos tratando de describir qué pasa en las clases con los docentes y con los estudiantes, puesto que con este dispositivo o tabla del tiempo no tenemos ni idea de cuál es la interacción en Matemáticas, en Lengua, no sabemos lo que pasa en la clase, ni siquiera sabemos cómo son los libros de texto. Lo primero que hicimos fue juntar cientos de estas tablas de distribución del tiempo y las dividimos en tres períodos históricos (de 1930 a 1944, es decir, el período entre guerras, de 1945 a 1969 y de 1970 a 1985) y empezamos a hacer estudios exploratorios.

Déjenme que les comente cuáles fueron las preguntas que nos hicimos. La primera fue muy simple, de naturaleza dicotómica: ¿se enseña una determinada materia o no? ¿Está incluida esta materia en el listado de las tablas de distribución del

tiempo o no?; en otras palabras, ¿la política curricular oficial establece que este tema es importante como para incluirlo como materia o no?

Esta primera pregunta nos permitió ver cuáles son las materias universales o casi universales que se enseñan en casi todos los países y cuáles son más contingentes o dependientes de ciertas cuestiones culturales, políticas o idiosincráticas de cada país.

La segunda pregunta era el énfasis o la prioridad relativa que se le daba a cada una de las áreas del conocimiento en el currículo oficial en los primeros seis años de primaria al explorar la cantidad de horas que le dedicaban a cada materia. Encontramos por ejemplo, como les comenté, que en Argelia la gente dedicaba una gran cantidad de tiempo al aprendizaje de la Lengua Árabe y si uno sumaba lo dedicado a las lenguas incluidas las extranjeras, era una cantidad de tiempo considerable. Con menor intensidad estaban luego las Matemáticas y todas las demás materias, que resultaban menos importantes en términos de tiempo dedicado.

La tercera pregunta era más problemática y se refería a cuántas horas de instrucción total, ya no en términos de porcentaje, reciben para cada materia. Uno podía tener dos países que dedican el cuarenta por ciento del tiempo a la lengua, pero uno de ellos sólo tiene 720 horas anuales en total, como por ejemplo la Argentina, mientras que Japón tiene 1.000 horas anuales de clase. ¿Qué chico va a aprender más Lengua? Si todo lo demás es igual, uno supone que los chicos en Japón van a aprender más. En términos de cantidad de horas, por más de que el porcentaje sea igual, en la Argentina tienen menos tiempo, y con esto no me refiero al problema de las huelgas o a que se enferme un docente o a alguna otra cosa; sino que estamos tomando en cuenta nada más que las horas oficiales, y cómo se distribuye el tiempo en términos oficiales. Pero aun en términos oficiales encontramos muchas diferencias entre países al examinar las bases de datos que recolectamos en función de los dispositivos de distribución del tiempo y de posibles respuestas empíricas a nuestras tres preguntas.

Algunos hallazgos interesantes tienen que ver con los contenidos curriculares. Todos los países enseñan Lengua y Matemáticas. Estamos analizando los seis años de la primaria como un total, no importa qué grado. En cuanto a las ciencias, lo que

vemos es que ha aumentado la proporción de países en el mundo que requieren que sus niños las estudien. En el período de entre guerras era del 80%, después fue del 90% y hoy es del 100%. Acá vemos evidencia de cómo las Ciencias Naturales se han institucionalizado en todas las currícula oficiales de los países alrededor del mundo. Todo el mundo enseña algún tipo de ciencias sociales incluyendo la Historia, Geografía, Cívica y Estudios sociales. Ha habido un aumento en la educación estética, arte, música, danza, artesanías... No ha habido muchos cambios en términos de educación religiosa o moral. Hay muchos países que tienen instrucción religiosa, como Educación islámica en el caso de Argelia. En otros países como Japón y Corea tienen una materia que se llama "Educación moral" que es sobre determinados valores y ética y que implica enseñar a los estudiantes qué es lo que está bien y lo que está mal para esa sociedad; convertirlos en buenos ciudadanos, no es sólo educación cívica pero tiene que ver con cuestiones morales. Y entonces juntamos estas cuestiones, lo religioso y lo moral, y encontramos que tres cuartos de los países del mundo requieren que se enseñe algo parecido a la religión o a la educación moral.

La Educación Física ha crecido pero ya era importante al principio. Temas de higiene y salud son una cuestión más de idiosincrasia y dependen de cada uno de los países. Generalmente en los países africanos se incluyen cursos sobre prevención del HIV. Finalmente hay una categoría que se refiere a materias prácticas, de adquisición de habilidades específicas o de educación para el trabajo. En el pasado estos contenidos eran más importantes en la educación primaria, pero a medida que avanzamos en el tiempo, vemos que han declinado en importancia.

En un análisis más reciente tenemos información sobre las mismas variables y lo que ocurre en los grados uno a tres, cuatro a seis y siete a ocho (estos dos últimos corresponden a los primeros años de la secundaria). Los hallazgos son muy interesantes, pero no voy a referirme a ellos, especialmente porque me estoy dando cuenta de que estoy corto de tiempo.

Volviendo a la segunda pregunta sobre el énfasis relativo de cada una de las materias; si ponemos todo el tiempo que se dedica a Lengua, vemos que entre un tercio y un 40% del tiempo que los chicos pasan en la escuela en los primeros años de la educación primaria, se dedica a la lectura, la escritura y a temas vinculados con la

alfabetización. Y esto uno lo ve en muchos países del mundo, aunque América Latina es bastante inusual en este sentido, pero a medida que aumentan los grados, a medida que vamos avanzando en el sistema, la importancia de la enseñanza de la Lengua empieza a decrecer.

Vemos que aproximadamente el 20% del tiempo se ocupa en Matemáticas y cuando llegamos a la educación secundaria el porcentaje decrece. En Ciencia, en cambio, vemos que va creciendo a medida que se llega a la secundaria. Lo mismo ocurre con Computación y Tecnología y con las Ciencias Sociales. La educación religiosa y moral se mantiene más o menos estable.

Lo que hicimos fue dividir los resultados por regiones y lo interesante es ver algunas de las diferencias y similitudes que existen entre ellas. Por ejemplo para 1980 América Latina era bastante diferente de África y otras regiones, pues enfatizaba menos la Lengua. En América Latina, en promedio se dedica un 25% del tiempo a la educación de la lengua, en parte porque el español es la lengua nacional y oficial y porque también es una lengua internacional. Tengan en cuenta que estas políticas curriculares son para las escuelas públicas y no para las privadas.

Mientras que en otras partes del mundo empiezan a enseñar una lengua internacional desde los grados primarios, el énfasis en las lenguas en los otros países tiene que ver con que se enseña más de una lengua; se enseñan ruso e inglés o se enseñan el árabe y el inglés, o el húngaro y el ruso, o en África se enseñan el francés y la lengua materna del lugar. Entonces, lo que ocurre muchas veces en estos lugares del mundo es que se dedica tanto tiempo a la enseñanza de las lenguas porque hay más de una lengua incluida en el currículum. Y esto ocurre mucho menos en las escuelas públicas de América Latina, donde en general no se enseña una segunda lengua. Vemos que se dedica más o menos la misma cantidad de tiempo a las Matemáticas, un poco más de tiempo a las Ciencias Sociales. Lo que más nos sorprendió de este análisis, el descubrimiento sorpresivo, es que esto sucede en países pobres, en países ricos; en países pequeños, en países grandes; en países totalitarios, en países democráticos. ¿No les parece sorprendente que la estructura curricular sea tan parecida? ¿No les parece sorprendente que las escuelas enseñen y enfatizen cosas muy similares? Lo que vemos a lo largo del tiempo es que cada vez se

parecen más, es decir, que las diferencias que había van disminuyendo. En el período de después de la Segunda Guerra Mundial, había más diversidad curricular en cierta medida –aunque igual era poca– y a medida que avanzamos en el tiempo, vemos que las políticas curriculares, cada vez se parecen más. Esto nos sorprendió muchísimo. Y entonces creímos y sostuvimos que acá hay más evidencia empírica acerca de cierta cultura global educativa, es decir, el tema educativo a nivel mundial está cada vez más homogeneizado. Hay una cultura global de la educación que tiene un gran efecto en términos de los valores y el conocimiento que debe enseñarse; al menos en términos de cómo el conocimiento es empaquetado, de cómo el conocimiento es presentado y dividido.

Entonces piensen que lo que vemos en este otro caso, la conclusión a la que llegamos, es muy similar en un sentido a lo que habíamos visto en términos cuantitativos sobre el incremento de la tasa de participación de la población en los sistemas educativos. En este otro análisis estábamos mirando cuestiones más cualitativas de contenidos para llegar a una conclusión y encontramos una tendencia similar a la que encontramos en términos de la expansión.

Voy a concluir aquí porque quiero llegar al momento en que ustedes me hagan preguntas y conversar con ustedes.

Mucho del trabajo en el que yo estoy involucrado desde ya hace dos o tres décadas parte de una curiosidad intelectual, de un interés muy grande en comparar distintas culturas y sociedades y también de observar cuestiones que otra gente creía que no se podían comparar. Me ha interesado justamente diseñar y pensar maneras a través de las cuales estas cuestiones, que supuestamente no se podían comparar, pueden ser comparadas. Esto nos permitió desarrollar ciertas teorías a lo largo del tiempo. Como pueden observar, hubo un gran esfuerzo en recolectar estos materiales y enfatice esto muchas veces, pero lo quiero volver a decir, esto fue una tarea muy colectiva; imagínense que hubo mucha gente involucrada en recuperar tablas con los horarios, en codificarlas, crear un sistema de codificación, pensarlas. Es un tipo de análisis único y de gran fortaleza; sí, por supuesto hay gente que discute con nosotros, que critica el sistema, pero su fuerza radica en que es muy sofisticado, especialmente por la cantidad de materiales que hemos logrado compilar.

Voy a dejar aquí para darles la oportunidad de que me hagan preguntas. Muchas gracias por su atención.

## **PREGUNTAS**

Pregunta: Le voy a hacer una pregunta que tiene dos partes. La primera, se me ocurre pensar que uno podría sostener la duda o la pregunta acerca de si detrás de estos títulos equivalentes o similares, podría haber una manera cualitativamente distinta o diferente de enseñar contenidos que sean distintos, que dependan de cada cultura o de cada país. Y la segunda es si hay algún tipo de estudio que apunte a tratar de indagar esto, si efectivamente es así o no; o si no de qué manera cree que se podría lograr indagar esta cuestión, sin que sea un trabajo individual sino más general.

Respuesta: Cuando en la currícula de los diferentes países, cualquiera de ellos, se incluían las Ciencias Naturales o las Ciencias simplemente, pensábamos que se estaban refiriendo al mismo contenido curricular. Aludíamos a la sorprendente similitud en la mayoría de los países del tipo de organización del conocimiento y cómo este tipo de contenido curricular iba aumentando y se iba haciendo más homogéneo a lo largo del tiempo.

Quisiera hacer una aclaración. La situación de la Argentina es atípica en relación con lo que estábamos hablando. Es un país federal con veinticuatro jurisdicciones distintas y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es decir, que en principio hay veinticinco currícula distintas, pero al observarlas uno nota que hay más similitudes que diferencias. Lo mismo ocurre en otros países como Brasil, Australia, Alemania, México o Canadá, etcétera. Pero no necesariamente en todos los países federales ocurre lo mismo, puede haber países federales con jurisdicciones administrativo-políticas diferentes, pero con similitud de currícula.

Además, incluso cuando sucede esto, en realidad, hay mucha más homogeneidad que la que se podría anticipar. No es cierto, por definición, que porque

haya veinticuatro entidades diferentes, o incluso cincuenta como ocurre en los Estados Unidos, habrá necesariamente un currículum diferente en cada una de ellas.

Respecto de la segunda pregunta, durante los años en que hice investigación en la Universidad Hebrea en Jerusalén, trabajé directamente con escuelas de nivel primario y secundario, examinando cómo se implementa realmente el currículum oficial. Israel es bastante inusual porque en el sistema oficial hay tres tipos de escuelas: la secular judía, la religiosa judía y las escuelas árabes. Son todas escuelas igualmente públicas y hay algunas diferencias en las currícula. El sistema educativo israelí está muy centralizado. No hay autoridades regionales que definen un currículum oficial. Entonces, en cada una de las escuelas recolectamos los horarios de las clases y encontramos fuertes diferencias en la implementación real del currículum. En algunas disciplinas coincidía el currículum oficial en términos de calendario o de horarios asignados a las materias. En otras simplemente no las tenían porque, por ejemplo, no tenían profesores para llevar adelante esas materias. Y fue una sorpresa, dado que es un sistema muy centralizado. Creo que probablemente hay más diferencias en estos términos, entre países que dentro de los países, aunque dentro de los países también las hay.

De todos modos, por más que observamos las escuelas, seguíamos mirando la distribución del tiempo, sólo en términos oficiales: lo que la escuela decía que enseñaba. Y eso no resuelve la pregunta acerca de qué es lo que efectivamente se enseña.

Lo que descubrimos es que hay diferencias muy interesantes, pero siempre en términos de las horas que se dedican a cada asignatura. En otras palabras, nos encontramos con dos tipos de diferencias. Hay algunas escuelas que enseñan asignaturas que no se enseñan en ningún otro lado; y hay escuelas en las que ni siquiera se enseñan las materias requeridas. Hay escuelas en las que se otorga más tiempo y otras en las que se otorga menos tiempo del que estipula el currículum oficial. Nos encontramos con variaciones interesantes y nuestros colegas del Ministerio de Educación se sorprendieron con nuestros hallazgos.

Todavía no he respondido su pregunta acerca de lo que sucede en el aula. Probablemente lo que sucede en las aulas es similar en cada país y no entre países.

Argelia y la Argentina pueden ambos enseñar Matemática, pero las matemáticas y las ciencias que enseñan serán probablemente bastante diferentes. Y es difícil entender cómo eso puede suceder. Ahora estoy involucrado en un proyecto para UNESCO, que intentaremos llevar a cabo para la lectura y para las matemáticas. La propuesta para UNESCO se centra justamente en mirar eso en más detalle, prestando atención a otro tipo de documentos, para analizar qué es lo que efectivamente se define desde lo oficial como lo que debe aprenderse en Matemáticas y en Lengua.

Pregunta: Perdón, no puedo menos que hacer un comentario que me está dando vueltas hace un rato. Hace muchos, muchos años, cuando yo asistía a la escuela primaria, en la época del primer peronismo, se había instalado en la escuela estatal la materia Religión. A las y los alumnos judíos se nos daba clase de Moral. Cuando vi tu *schedule* con Moral me acordé de las mías. Mis clases de Moral consistían en que a quienes osábamos ser de origen judío se nos enviaba a la biblioteca durante los cincuenta minutos que duraba la clase de Moral. No sé si nos enviaban a la biblioteca porque sabían que los judíos somos proclives a leer o porque no sabían qué hacer con nosotros.

Y ahora sí, una pregunta que no es sobre la investigación sino sobre el equipo de investigación. Me gustaría saber qué categorías o casos tenían los que participaron, cuántos eran y si cuentan con algún análisis de dedicación del tiempo en las horas dedicadas, o el porcentual, por lo menos, según la naturaleza del trabajo; recolección de datos, análisis y, la última parte, conclusiones.

Respuesta: Tuve la suerte, siendo estudiante, tanto en la Universidad en Jerusalén como en Stanford en los Estados Unidos, de trabajar en una situación no jerárquica, diferencial, entre estudiantes y profesores. Nos encontrábamos informalmente una vez por semana y en esos encuentros informales aprendí más sociología, a escribir, a analizar datos, a recibir comentarios, a ser crítico, constructivo, a pensar acerca de las diferentes maneras de analizar información, que lo que aprendí en las clases y los cursos. Esa fue para mí la parte más importante de mi educación de posgrado. Y siento que en ese sentido fui muy afortunado. Uno puede ir a Berkeley o a alguna otra de las buenas instituciones, pero empezar a escribir la tesis es como ir al desierto. Uno elige un tema y pasa tiempo en la biblioteca y allí lee todo lo que hay

para leer y empieza a escribir y ese proceso lleva seis años en los que uno está como hibernando. Al final uno sale del invierno y se encuentra con la luz del sol. Es un proceso muy solitario, depresivo, frustrante y sólo en algunas instituciones los estudiantes se reúnen y se acompañan. Vi que lo mismo sucedía en Alemania, lo vi en Francia...

Debo decir que eso era en parte la cultura de Stanford, pero también era en gran medida el reflejo de la gente con la que yo trabajaba, eran sus inclinaciones a trabajar en equipos de docentes y estudiantes.

Acerca de la pregunta sobre el tiempo, es importante que sepan que en la mayoría de los programas de posgrado en las más prestigiosas universidades de los Estados Unidos, un estudiante lo es a tiempo completo y recibe una beca de estipendio de parte de la institución que puede ser mayor o menor dependiendo de la universidad. Con esas becas se espera que los estudiantes de posgrado trabajen a tiempo completo en la tesis. Esos estudiantes tienen, por lo tanto, mucho tiempo para investigar, para recolectar datos, analizarlos, reflexionar.

El producto de eso es que de cada diez análisis hechos (por decir algún número), quizás uno llega a publicarse; o para decirlo al revés por cada análisis publicado, a lo mejor, hay diez que se desecharon. ¿Cómo elegir ese uno entre diez? Es aquel que uno sabe o siente que tiene suficiente sustento, en el que hay una historia, un tema que tiene sentido. Eso es lo que va a ser examinado por los pares evaluadores.

Otra cosa que quería decir, especialmente para quienes estén pensando en convertirse en profesores universitarios o en continuar la vida académica, es que durante el período que pasé en Stanford me involucré en cuatro o cinco proyectos diferentes que no tenían nada que ver con mi tesis. Trabajé en un libro con un historiador de la educación muy conocido, David Tyack. Trabajé en proyectos cuyos resultados no aparecieron publicados como contenidos dentro de mi tesis de doctorado. Esos proyectos serios en los que trabajé en ese período me proveyeron las bases para muchos de los trabajos que retomé tras haber completado el doctorado, cuando ingresé al mundo laboral como docente. Acepté por entonces mi primer trabajo como asistente de docencia en la Universidad de Georgia y en general es

extremadamente difícil cuando uno comienza la carrera como profesor en una Universidad porque hay que preparar clases nuevas, lo cual lleva mucho tiempo, e insume mucha energía que resta tiempo para hacer investigación, se asumen todo tipo de responsabilidades, administrativas, por ejemplo. Para esta tarea resulta muy útil tener cajones llenos de trabajos escritos que uno puede tomar y decir: “Quisiera trabajar un poco más esta cuestión que investigué mientras era estudiante”, para poder continuar publicando. Así que fue bueno tener ese capital de datos, de información, provenientes de otros proyectos para poder ir haciendo investigación y publicando, que es requerido dentro del desempeño del rol de docente.

En resumen, ser estudiante de posgrado fue para mí una experiencia total, una especie de experiencia exhaustiva, holística, que perduró luego en todo lo que hice. Aprendí diferentes estructuras en diferentes proyectos, algunos históricos, otros sociológicos, estudios de caso, que me permitieron una socialización profesional muy fuerte.

Pregunta: Tengo algunos comentarios. Aaron subrayó el placer de caminar por los depósitos, entre los estantes de los depósitos de una de las mejores bibliotecas de educación en Estados Unidos, la de Stanford así como la del Teachers College en Columbia, y el placer del descubrimiento. Quiero subrayar esto que dijo Aaron en contraposición al horror de lo que ocurre en los posgrados en la Argentina y en muchos otros países, donde se proporciona a los estudiantes fotocopias de capítulos de artículos de revistas y de capítulos de libros. Eso impide la experiencia maravillosa de ir a la biblioteca, aunque no sea la de Stanford, o la del Teachers College o la de Cornell University, donde yo estudié, impide ese contacto con el libro y el descubrimiento de ir a buscar un libro en particular, y empezar a mirar el entorno, impide que se descubran otras cosas. Eso que ocurre desde hace años en la Argentina, y en otros muchos países, me parece terrible, por eso yo llevo mi campaña contra la entrega de fotocopias.

## OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE

### “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- N°1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- N°2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- N°3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- N°4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- N°5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- N°6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- N°7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- N°8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- N°9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N°10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.

- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.
- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay;** Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa;** Julio de 2005; 22 páginas.
- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica;** Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación;** Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado.** Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976).** Agosto de 2006; 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes.** Febrero de 2007; 24 páginas.

- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires.** Abril de 2007; 26 páginas.
- N° 24 DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.** Julio de 2007; 30 páginas.
- N° 25 CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana.** Septiembre de 2007; 26 páginas.
- N° 26 ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y trasnacional.** Noviembre de 2007; 26 páginas.
- N° 27 BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.
- N° 28 WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.
- N° 29 MEO, Analía. **“Se hace camino al andar”: investigación cualitativa, desafíos y sorpresas. El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas en la Ciudad de Buenos Aires.** Octubre de 2008; 36 páginas.
- N° 30 SIMÓN, Javier. **Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina.** Diciembre de 2008; 25 páginas.
- N° 31 DI VIRGILIO, María Mercedes. **Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües.** Marzo de 2009; 41 páginas.
- N° 32 VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática.** Mayo de 2009; 34 páginas.
- N° 33 RESNIK, Julia. **La trastienda de una comparación internacional. Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación.** Julio de 2009; 35 páginas.
- N° 34 BUCHBINDER, Pablo. **Entre el impacto político y la historia de las universidades: una interpretación del movimiento reformista de 1918.** Septiembre de 2009; 42 páginas.

N° 35 MANCOVSKY, Viviana. **La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase.** Diciembre de 2009; 39 páginas.

N° 36 SCHRIEWER, Jürgen. **“Beruf”, “vocación”, “profesión” o modelos de interpretación equivalentes: representaciones simbólicas y organizaciones sociales.** Febrero de 2010; 30 páginas.

N° 37 AUGUSTOWSKY, Gabriela. **Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa.** Octubre de 2010; 43 páginas.

N° 38 BEECH, Jason. **Migraciones, políticas educativas y experiencias escolares: el caso de los inmigrantes latinoamericanos en Madrid y Buenos Aires.** Junio de 2011; 39 páginas.

ISSN 1852-2572

**HACER INVESTIGACIÓN COMPARATIVA EN EDUCACIÓN MEDIANTE  
EL USO DE BASES DE DATOS DE FUENTES HISTÓRICAS**

**Aaron BENAOT, Ph.D.**

Ph.D. en Sociología - Stanford University

Profesor del Department of Educational Administration and Policy Studies -  
The State University of New York en Albany (SUNY)

**DOCUMENTO DE TRABAJO N° 39**

# **HACER INVESTIGACIÓN COMPARATIVA EN EDUCACIÓN MEDIANTE EL USO DE BASES DE DATOS DE FUENTES HISTÓRICAS**

**Aaron BENAVIDES, Ph.D.**

Ph.D. en Sociología - Stanford University  
Profesor del Department of Educational Administration and Policy Studies -  
The State University of New York en Albany (SUNY)

Conferencia pronunciada el 13 de junio de 2009 en el ámbito del SEMINARIO  
PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

## **DOCUMENTO DE TRABAJO N° 39**

Agosto de 2011

SERIE "DOCUMENTO DE TRABAJO"  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman  
Responsable de edición: Lic. Lucía Vogelfang

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés  
Vito Dumas 284  
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires  
lvogelfang@udesa.edu.ar

ISSN 1852-2572

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723  
Impreso en Argentina - Printed in Argentina  
Primera edición: Agosto de 2011

## SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.

Quiero agradecer a mi muy estimado colega<sup>1</sup> que está haciendo la traducción; me siento muy honrado de tener a un profesor de su categoría haciendo la traducción y aclaro que cualquier error es mi responsabilidad.

Estoy muy contento y honrado de estar aquí, en la Universidad de San Andrés, en la Escuela de Educación. Es la tercera vez que tengo la oportunidad de visitar la Escuela e interactuar con algunos de los estudiantes de maestría y de doctorado, y espero poder continuar con esta interacción.

Hoy les voy a contar acerca de mi experiencia profesional, mi biografía profesional y personal y algunas historias que tienen entre veinte y treinta años, historias de cuando era un estudiante de posgrado, como ustedes, en la Universidad de Stanford. Les voy a presentar a algunos de mis colegas y los tipos de trabajo que llevábamos a cabo en esa época.

Voy a centrar mi presentación en dos tipos de temas. Primero, voy a reflexionar sobre cómo comparar el acceso a la educación en distintos lugares y en distintos momentos o, en otras palabras, sobre cómo estudiar la historia de la expansión de la educación, y cómo se han expandido los sistemas de educación formal a lo largo del tiempo en distintos lugares del mundo.

El otro de los grandes temas es la comparación de estructuras y políticas curriculares a lo largo del tiempo y a través de distintas naciones o de distintos estados. Examinaremos patrones transnacionales y veremos cómo fueron evolucionando.

---

<sup>1</sup> Se refiere al Dr. Jason Beech, director de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (nota del ed.).

El trabajo en el que estuve involucrado no es un trabajo individual sino colectivo, en el que participaron, a la par, grupos grandes de personas, cuyos trabajos sirvieron de base para mis investigaciones. Es muy importante que ustedes entiendan que, aunque sea yo el que presenta el trabajo, no es un abordaje de la investigación que hice solo, sino que corresponde a un trabajo colectivo que ha sido desarrollado a lo largo del tiempo. Quiero hablar de los trabajos fundamentales sobre la expansión de la educación y comenzar, en primer lugar, con un artículo de 1977 de John Meyer y de algunos de sus estudiantes<sup>2</sup>.

Llegué a Stanford en el año 1979 y antes de mi llegada había un grupo de estudiantes de doctorado que estaba trabajando con John Meyer y Michael Hannon. Ellos estaban interesados en temas de modernización, en la teoría de la dependencia, en temas del sistema mundial de Wallerstein. Tenían intereses muy diversos: políticos, económicos, culturales. Dentro de ese grupo, había un conjunto de estudiantes que se interesaba por temas de educación. En los primeros años de la década del setenta empezaron a confeccionar una base de datos muy importante, en especial del período post Segunda Guerra Mundial, de 1950 a 1970, sobre variables económicas, políticas, demográficas, sociales y también educativas.

En este grupo había dos estudiantes de doctorado que hoy son profesores muy reconocidos: uno es un filipino llamado Francisco Ramírez que enseña en Stanford y el otro es John Blair. Ambos trabajaron sobre la expansión de la educación y se concentraron en la identificación de los tipos de factores que influyen en tal expansión. Su trabajo fundamentalmente consistía en examinar distintas teorías de la modernización y de la dependencia, para ver cuáles son los factores que afectan la posibilidad de que en un país se expanda la educación formal en los niveles primario y secundario, e incluso, en el nivel de la educación superior.

Las teorías que ellos trataban de poner a prueba se incluyeron en el trabajo que se publicó en 1977 llamado "La Revolución Educativa Mundial". Allí sostenían que existían cinco argumentos o cinco hipótesis acerca de la expansión de los sistemas educativos.

---

<sup>2</sup> Meyer, John, F. Ramirez, R. Rubinson y J. Boli-Bennett, "The World Education Revolution", en *Sociology of Education*, 50, 1977, pp. 242-258.

La primera hipótesis tiene que ver con la economía: cuanto más se haya desarrollado económicamente un país, mayores son las posibilidades de que su sistema educativo se haya expandido.

La segunda tiene que ver con la modernización política y social: cuanto más democrática y más abierta sea una sociedad; cuanto más haya pasado por la transición demográfica -que implica crecimiento de la expectativa de vida y menor mortalidad infantil-, cuanto más este tipo de modernización social haya ocurrido, más posibilidades hay de que se haya expandido la educación formal.

La tercera se refiere al Estado: la educación primaria en general es pública y está bajo el dominio del Estado, por tanto el Estado es responsable por este nivel educativo. Entonces, cuanto más centralizado, cuanto más fuerte sea el Estado de un determinado país, más posibilidades hay de que su educación primaria se haya expandido. Un Estado fuerte podía ser incluso un estado autoritario; en este sentido se contradecía un poco con el argumento anterior que postulaba la segunda hipótesis y que establecía que a mayor democracia, mayores chances de expansión de la educación.

La cuarta hipótesis se refiere a la etnicidad: en sociedades en las que hay mucha pluralidad de etnias -religiosas, culturales- algunos de estos grupos se incluyen y otros se excluyen. Esto en general tiene un efecto negativo en la expansión de la educación. Cuanto más heterogénea sea una sociedad, más lentamente se desarrollará su sistema educativo. Las sociedades más homogéneas, como Japón o Corea o los Países Escandinavos, tendrían más posibilidades de expandir su educación.

La última hipótesis, que es importante en América Latina, trata acerca de los estados independientes que son muy dependientes de los países centrales -como Estados Unidos o Europa-. La dependencia económica y política de los estados centrales tendría un impacto negativo en la expansión de la educación.

Este grupo de investigadores de Stanford desarrolló las cinco hipótesis que encontró en la literatura y creó indicadores para cada una de ellas. Luego los investigadores probaron hasta qué punto los indicadores de cada una de estas

posiciones estaban asociados a la expansión de la educación durante veinte años, entre 1950 y 1970.

Quiero explicarles cómo se lleva a cabo metodológicamente: primero se miden las variables independientes en los períodos anteriores (por ejemplo, variables relacionadas con el desarrollo económico, modernización social y política, centralización del Estado, diversidad étnica y cultural y dependencia económica y política de otros estados). Luego se obtiene la información sobre la variable dependiente para los dos años anteriores (para analizar cuán expandido está el sistema de educación formal). Entonces se estudia cómo las características de un país antes de la expansión afectaron el período de expansión que se está observando. De este modo, se pretende hallar un efecto causal. La lógica a través de la cual se desarrolla este tipo de investigación consiste en determinar cómo la variable dependiente cambia a lo largo del tiempo. Sin embargo, esto no siempre se logra y tal efecto no puede ser demostrado.

Esto fue lo que sucedió: sólo seis de los cuarenta y dos indicadores que estudiaron estos investigadores resultaron significativos. ¿Cómo se obtuvieron los cuarenta y dos? Para cada una de las teorías se desarrollaron entre doce y catorce indicadores y cada uno de estos se midió para los tres niveles educativos –primaria, secundaria y educación superior-. Sólo unos pocos de todos los indicadores que habían desarrollado estaban significativamente asociados con la expansión de la educación y esto, de alguna manera, contradice las cinco hipótesis iniciales. La conclusión que extrajeron es que la expansión de la educación en ese período histórico -entre 1950 y 1970- no estaba significativamente relacionada con características estructurales de las naciones: ni económicas, ni políticas, ni socio-demográficas, ni culturales. Finalmente sostuvieron que en el período post Segunda Guerra Mundial todos los países, más allá de muchas de sus características individuales, expandieron su educación en los niveles primario, secundario y terciario. Se refirieron a esto como un proceso “autorregulado”, es decir, que no dependía de otras variables sino que era un proceso que funcionaba en sí mismo, puesto que todos los países, independientemente de sus características, estaban expandiendo su sistema educativo.

Se puede hacer entonces un modelo que parece una “S”, de hecho, los estadísticos suelen hablar de “una curva en forma de ‘S’” y, al menos en la época de la post Segunda Guerra Mundial, ellos sostienen que la mayoría de los países han tenido esta trayectoria.

En la parte inferior se colocan los países cuando apenas están comenzando a desarrollar sus sistemas educativos y la expansión es muy lenta; sólo la élite generalmente es la que accede al sistema educativo en esta etapa. Luego de franquear un determinado punto, por ejemplo el 20% de la población, las cosas empiezan a acelerarse. De repente, el grado de expansión empieza a crecer y después, cuando se llega a alrededor del 80% de la población, empieza a detenerse nuevamente. En esta etapa se hace cada vez más difícil incluir en el sistema educativo a la población que está por algún motivo en peores condiciones o en desventaja. Se genera un techo imposible de franquear.

Este modelo de curva en “S” permite predecir cuán expandido estará dentro de quince años el sistema educativo en un país sin saber mucho más acerca de esa nación, mirando sólo dónde empieza la curva. En otras palabras, lo que se concluye es que no importa mucho si el PBI de los países es alto o bajo, si son naciones democráticas o no; si cuentan con una estructura social o demográfica más o menos moderna, si la población es homogénea o heterogénea en términos culturales (o en otro aspecto) porque, en general, todos los países están interesados en expandir su educación. En tal caso, el grado de expansión de la educación se autogenera, es decir, es un proceso que no se vincula con los demás indicadores. Por esta razón el título del *paper* “La Revolución Educativa Mundial” se refiere a que la expansión educativa no se relaciona con las estructuras o características nacionales específicas.

Esta fue una de las cosas fundamentales que empecé a leer cuando llegué a Stanford, y me pregunté cómo se podían tomar y hacer avanzar estas investigaciones; qué cosas faltaban en ese estudio tan importante, cómo se podía probar de otras maneras y hasta qué punto resultaba válido si se tomaban en cuenta otras direcciones u opciones. ¿Qué le faltaba a la publicación que acabo de describir?

En primer lugar, había muchos países excluidos del análisis, especialmente los más pobres y los más pequeños, países que recién se habían independizado en los

años sesenta, la mayoría de los países del África subsahariana. Los autores no tenían información sobre esos países y, de hecho, si se observa el análisis, en algunas de estas correlaciones sólo tenían veinticinco o treinta casos como mucho –cada país era un caso– y en otras tenían más de noventa. Entonces había una diferencia enorme en términos de qué países se habían examinado para probar estas distintas hipótesis. Además, la manera en que midieron la expansión educativa en el nivel primario era un poco problemática y esto tiene que ver con cuestiones estadísticas, a las cuales no me quiero referir ahora, pero muchos de los países tenían más del 100% de sus estudiantes en el sistema primario. ¿Cómo puede ser que tengan más del 100% de los estudiantes? La respuesta es que ese porcentaje se obtiene con los estudiantes que están con sobreedad: hay más estudiantes en primer grado que el grupo etario que correspondería a ese grado. Si nosotros tenemos, por ejemplo en la Argentina, muchos estudiantes que repiten y que no se van del sistema, lo que puede ocurrir es que una proporción importante de chicos esté con sobreedad y, por lo tanto, hay sistemas que tienen más del 100% en términos del número de estudiantes matriculados (*enrollment*).

Entonces los estadísticos empezaron a distinguir entre dos tipos de medición de matrícula (*enrollment*): la tasa bruta y la tasa neta de participación en determinado nivel educativo. Por ejemplo, si en la Argentina los chicos en primaria deberían tener entre seis y once años, para medir la tasa neta lo que se hace es incluir solamente a los chicos que tienen entre seis y once años que asisten a una escuela primaria, por lo tanto, no se puede llegar a más del cien por ciento. En este caso se elimina del numerador a todos los alumnos que tienen sobreedad (o que están por fuera de ese rango de entre seis y once años). Sin embargo, en estos primeros análisis que los investigadores llevaron a cabo sólo examinaron la tasa bruta de participación.

La cuarta crítica es que solamente examinaron un período histórico particular, que es el período post Segunda Guerra Mundial. ¿Qué pasó antes de la Segunda Guerra Mundial? ¿Y qué pasó después de los años setenta? Cabría entonces la pregunta: ¿sus argumentos son válidos para otros períodos históricos o no?

En realidad, ellos al final no terminaron de analizar en detalle cómo los países eran afectados por la política mundial, por el sistema mundial, por la ideología mundial acerca de la importancia de expandir la educación. En realidad no midieron eso

explícitamente, aunque fue su conclusión. Entonces consideré que este aspecto del análisis podría ser mi contribución. Yo venía de tener una educación en Historia. Antes de llegar a Stanford, había estudiado mucho la Historia y los cambios históricos; y una de las cosas buenas que tiene una universidad como Stanford es que tiene una biblioteca impresionante, al ser la Escuela de Educación una de las primeras en Estados Unidos. Por lo tanto si uno está interesado en la Historia es muy interesante recorrer esa biblioteca; tiene documentos de los años 1920, incluso de 1800. Además era una biblioteca de estantes abiertos, uno podía pasar y mirarlos, no era necesario pedir que la bibliotecaria buscara un libro, se podía caminar y hojear los volúmenes... uno nunca sabe lo que puede encontrar; siempre hay lindas sorpresas.

Era parte de la curiosidad que tenía en esa época, caminaba entre los estantes. Y caminando entre los estantes especialmente en una universidad como Stanford, uno puede descubrir cosas muy interesantes, también en la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos y en la del Teachers College en Columbia, New York; son bibliotecas impresionantes con bibliografía de la Historia de la Educación.

Una de las cosas que empecé a ver y a conversar con mis colegas, es que había mucha información acerca de la cantidad de estudiantes en cada sistema educativo antes de la Segunda Guerra Mundial.

¿Por qué es tan importante la Segunda Guerra Mundial o el periodo posterior? Bueno la importancia de ese período tiene que ver con la creación de la UNESCO, que empieza a recolectar datos sobre alfabetización, educación formal y cultura. Muchos expertos, estadísticos y demógrafos se vincularon con la recolección de información y desarrollaron clasificaciones y estadísticas bastante complejas para medir y comparar las unidades políticas, tanto en países independientes como dependientes (como las colonias). La UNESCO incluía información sobre las colonias de los distintos imperios. Desde que se crea este organismo se produce una revolución de la información sobre educación, puesto que se hace mucho más fácil conseguir datos.

Lo interesante es que antes del establecimiento de la UNESCO, aunque no estaban sistematizados, se habían presentado muchos otros esfuerzos para recolectar información sobre educación. Muchos países estaban orgullosos de la cantidad de alumnos que tenían en las escuelas y estaban muy interesados en sus censos, en otro

tipo de informes, en publicaciones oficiales y en difundirlas; les interesaba decir “tenemos 1.000, 10.000, 20.000 estudiantes que están matriculados en nuestras escuelas”. Incluso había agencias estadísticas que compilaban esta información sobre matrícula escolar en muchos países. Incluso en la década de 1880 Estados Unidos ya tenía una oficina del Departamento de Educación que se dedicaba exclusivamente a recolectar estadísticas sobre educación, inicialmente para los estados de Estados Unidos y luego también para otros países. Y en el campo de la Educación Comparada, que comienza entre los años treinta y los cuarenta, teníamos expertos en la materia que viajaban a Europa o a América Latina o al Sudeste Asiático y traían información sobre cómo estos sistemas estaban organizados, cuándo empezaba la educación primaria, cuándo terminaba, cuántos estudiantes estaban matriculados, qué tipo de currículum tenían, qué tipos de libros de texto usaban.

Había mucha información histórica sobre la educación que estaba distribuida en muchos lugares distintos, parte en publicaciones oficiales y parte en revistas científicas. A medida que yo caminaba me impresionaba mucho ver cuánta información había disponible. Entonces dije a John Meyer y a Francisco Ramírez que un nuevo estudio no requeriría muchos millones de dólares y que no era imposible recolectar esta información, aunque sí demandaría un gran esfuerzo poder examinar los datos para el período anterior a 1950. El problema no era la cantidad de matriculados sino la cantidad de niños en edad escolar; eso era lo más difícil de medir porque la información decía cuántos chicos había en la escuela y también podía decir cuánta gente había en un país, pero no se sabía o no se publicaba la distribución de edad de sus ciudadanos y esto problematizaba la comparación entre países como China y Nicaragua, porque por supuesto la matrícula escolar es una función de la cantidad de chicos en edad escolar. Necesitábamos estandarizar esta medida y la única manera de hacerlo era establecerla como la proporción de la cantidad de alumnos matriculados en comparación con los que deberían estar matriculados; es decir, establecerla en términos de un porcentaje.

El problema era que no teníamos el denominador (el número de niños del país que se encontraba dentro del rango de edad escolar en esa época), eso era lo que faltaba y era lo más difícil de conseguir. En otras palabras, era fácil conseguir

información acerca de cuántos alumnos estaban matriculados, pero lo difícil era saber qué porcentaje de la población del país en edad escolar (Tasa neta de participación) representaban estos estudiantes matriculados, y esta dificultad me conduce a la explicación del artículo para mostrar cómo lo resolvimos.

Empezamos a juntar información para períodos de diez años, de 1870 a 1940. Primero identificamos el número de estudiantes matriculados en escuelas. En algunos países y colonias pudimos encontrar el denominador. En esos casos no los estimamos, los conseguimos porque estaban desarrollados. Después les voy a mostrar a qué países o regiones me estoy refiriendo. Piensen que estábamos mirando países de todas partes del mundo y que, obviamente, había más información sobre ciertas regiones como Europa que sobre otras como África. Para algunos países tuvimos que estimar cuánta población había en edad escolar para construir el denominador. A continuación les explicaré cómo lo hicimos.

Lo primero que establecimos fue el porcentaje de la población de cada país en edad escolar con respecto al total de la población y encontramos que, en la mayoría de los países, era del 20%. Era precisamente el caso de Estados Unidos y de los países Europeos. En países menos desarrollados este porcentaje era más alto, alcanzaba un 25%, en parte porque las familias tendían a ser más grandes por el mayor número de hijos. Lo que encontramos entonces era que podíamos estimar el porcentaje de población en edad escolar si teníamos el total de la población y así lo hicimos para luego identificar la tasa de participación escolar.

Entonces al final creamos la tabla 1 que muestra el porcentaje de matrícula en primaria entre 1870 y 1940 de niños y jóvenes entre 5 y 14 años de edad para todas las regiones del mundo. El número entre paréntesis es la cantidad de casos, es decir, el número de países de cada región incluidos en el estudio; y el número de arriba es la tasa de matrícula. Vemos cómo va creciendo dicho porcentaje desde 1870 a 1940, lo que muestra cómo la educación se expande en cada una de estas regiones. En América del Sur la tasa pasó del 16% al 41%, pero la cantidad de países se duplicó en el período estudiado, de seis países se pasó a trece. En América Central se triplicó la matrícula en primaria alcanzando el 34%.

Tabla 1. Principales porcentajes de niños y jóvenes entre 5 y 14 años de edad matriculados en primaria (tasa no ajustada de participación) entre 1870 y 1940

Region	Circa 1870	1880	1890	1900	1910	1920	1930	1935-40
North America/Oceania	66.8 (4)	78.2 (3)	84.3 (4)	86.0 (5)	75.8 (6)	73.9 (6)	75.5 (6)	79.1 (6)
Northern Europe	56.0 (12)	56.1 (14)	60.1 (13)	67.3 (13)	69.1 (13)	67.2 (14)	69.9 (15)	72.0 (12)
Southern Europe	26.2 (4)	35.3 (4)	34.7 (6)	37.5 (6)	37.4 (5)	37.5 (6)	46.7 (6)	50.8 (6)
Eastern Europe	16.9 (3)	19.3 (3)	21.1 (5)	28.6 (5)	39.4 (6)	35.6 (11)	43.9 (10)	48.2 (10)
South America	15.7 (6)	16.1 (6)	19.3 (12)	22.3 (13)	27.9 (13)	30.4 (13)	37.2 (12)	40.7 (13)
Central America	10.4 (2)	17.5 (5)	20.0 (7)	21.0 (9)	23.6 (9)	25.2 (8)	29.1 (9)	33.7 (9)
Caribbean	22.1 (3)	24.3 (4)	31.2 (13)	41.5 (13)	48.3 (13)	43.4 (13)	52.6 (14)	59.0 (13)
Asia	8.1 (4)	11.2 (5)	12.0 (7)	13.7 (9)	14.1 (12)	16.9 (13)	22.8 (13)	30.6 (13)
Middle East/North Africa	n.a.	10.7 (2)	15.3 (3)	11.1 (6)	12.5 (8)	15.8 (10)	19.2 (12)	22.5 (13)
Sub-Saharan Africa	16.6 (2)	17.2 (3)	10.2 (5)	14.9 (12)	12.2 (18)	14.6 (21)	15.0 (26)	19.6 (25)
Totals	33.5	33.3	31.5	32.9	33.3	33.3	37.1	40.8
Number of cases	(40)	(49)	(75)	(91)	(103)	(115)	(123)	(120)

Fuente: Elaboración propia

Esta era una base de datos completamente nueva que nos permitió -en forma colectiva- empezar a probar una y otra vez las cinco hipótesis que mencioné anteriormente. Ahora contábamos con toda una serie de períodos históricos nuevos para este propósito.

El siguiente paso era recolectar información acerca de las otras variables, sobre temas políticos, sociales, económicos, demográficos y su vínculo con la expansión.

La mayor parte del esfuerzo en términos de investigación tenía que ver con estudiar el acceso de la población a los sistemas educativos y también estudiar dicho acceso y la expansión cuantitativa de los sistemas en términos políticos, porque las políticas se proponían lograr que la mayoría de los chicos accedieran a la escuela. El propósito de los esfuerzos de investigación era identificar los factores o las políticas

que influyeron o que permitieron que los países avanzaran en términos de la expansión cuantitativa de la educación y alcanzaran una educación para todos.

Como segundo tema quisiera contarles cómo me interesé por este tópico y además referirme un poco más al estudio de la educación desde una perspectiva transnacional.

Trabajé cinco años en UNESCO sobre un informe que se llama “Sistema de Monitoreo de una Educación para Todos”. Lo que hacíamos era medir la expansión de la educación en los países que se habían comprometido a universalizar la educación primaria. Evaluábamos hasta qué punto dichas naciones estaban cumpliendo este compromiso que habían asumido. La realidad es que en el mundo actual, la mayoría de los países ya está de acuerdo con este objetivo de que todos los chicos accedan a la educación primaria, independientemente de sus condiciones. A eso se refiere la idea de “educación para todos”.

Pero todo esto es una historia cuantitativa sobre el número de niños matriculados en las escuelas, cuya compilación estadística tiene alta prioridad para los países porque también tiene que ver, en alguna medida, con salvar almas. El valor enorme asociado a la educación y sus efectos transformadores en los niños, la creencia (casi salvadora) del poder de la educación es como una fe religiosa. Creemos que la educación es progresiva, importante, beneficiosa para la sociedad; hay muchas teorías y argumentos que explican por qué necesitamos que todos los chicos accedan a la educación, más allá de si son varones o mujeres, de su raza o de su religión, todos los chicos deberían estar en la escuela. Todas las personas del mundo o todos los gobiernos creen que la educación es una manera de medir el progreso. Yo soy un sociólogo crítico, y creo que hay muchos argumentos que se pueden sostener acerca de la importancia de la expansión de la educación.

Sin embargo, sabemos que la educación no es solamente una cuestión de números o de cantidad, es una cuestión también de contenidos, de valores, de lenguajes, de cultura. Lo fundamental en la educación es qué aprenden realmente los chicos, a qué habilidades acceden, qué conocimientos obtienen. En otras palabras tiene mucho que ver con cambios cualitativos en la gente joven, en los niños, cambios que uno no puede medir simplemente sabiendo que están matriculados. Y gracias a la

Argentina especialmente y a otros países de América Latina, sabemos que los chicos pueden estar matriculados en la escuela y no aprender nada; pueden estar cuatro o cinco años estudiando y cuando se gradúan no saber casi nada. Entonces el aprendizaje y los contenidos son fundamentalmente críticos para entender la expansión de la educación moderna.

Por otro lado, los que trabajan en educación comparada hasta cierto período, no estuvieron dispuestos a comparar en términos de calidad o de contenidos. Básicamente, el argumento que se sostenía es que no se puede comparar la Argentina con Chile, con Uruguay o con Paraguay, puesto que cada país es una entidad distintiva y específica, tiene su propia cultura, sus propios valores; tiene contenidos culturales diferentes y muchas veces hablan lenguas distintas. No se puede comparar Alemania con Francia, ni siquiera Inglaterra con Escocia.

Todos los teóricos clásicos de Estados Unidos, Inglaterra y otros muchos lugares, creían que la manera de estudiar contenidos, que obviamente nos interesan, es hacerlo caso por caso; primero uno entiende el caso de Francia, luego el caso de Alemania, luego el británico y luego uno puede decir: “el enfoque enciclopédico afectó a la Argentina”, y esa es la manera en que lo entendíamos. “Los franceses influyeron en la Argentina” o “los alemanes influyeron en otros países o los británicos en algunos otros”. Pero la creencia fuerte en términos de investigación y de cómo entendemos la educación es que todos estos son modelos que difieren unos de otros y no pueden ser comparados.

Con mis colegas de Stanford no comprábamos este argumento, no lo creíamos. Creíamos que había ciertos aspectos del currículum que podían ser comparados en un nivel transnacional. Y esto tiene que ver con el hecho de caminar entre los estantes de las bibliotecas de Stanford, del Congreso y de la Universidad de Columbia. Fui a todos estos lugares, y empecé a ver que también había una gran cantidad de información acerca del currículum en publicaciones antiguas. Miraba al mismo tiempo los números de las matrículas en cada país y temas de contenidos, y lo que encontraba eran tablas que mostraban la distribución del tiempo de estudio para cada materia del currículum. Encontré que estas tablas eran muy sistemáticas y que incluían, por ejemplo para el caso de Argelia, la lista de las materias (con los grados en cada columna) que todos los

chicos tienen que aprender. Como en la Argentina, el sistema argelino está dividido en tres ciclos, correspondientes a los grados uno a tres; cuatro a seis; y siete a nueve. Y había un número que era la cantidad de horas por año que cada estudiante le dedica a cada una de las materias; por ejemplo, un estudiante de primer grado debe recibir cuatrocientas veinte horas de Lengua Árabe, treinta horas de Música y cuarenta y cinco horas de Educación Física. Este es el currículum oficial establecido como política por el Estado acerca de lo que cada uno de los chicos debe aprender o de la cantidad de horas que cada uno de los chicos debe dedicar a cada una de las materias en primer grado, y se supone que todos los directores, maestros, etcétera, deben seguir esta política oficial. Es lo que se conoce como el “currículum prescrito” o el currículum que prescribe el Estado.

Empecé a encontrar en diferentes tipos de documentos sobre educación muchos de estos cuadros con profusa información en términos históricos. Por ejemplo, encontré información valiosa en enciclopedias sobre Educación Comparada, en informes de distintas agencias educativas de distintos países y en muchos documentos que los países entregaron a UNESCO. Especial mención merece el instituto que Cecilia Braslavsky dirigió hasta hace poco, el Bureau Internacional de Educación, que se ocupa de temas de currículum para UNESCO.

Este instituto, que originalmente fue fundado como una organización no gubernamental por Piaget en 1930 sin ser inicialmente parte del sistema de UNESCO, siempre estuvo interesado en temas de currículum y en el contenido y valores de la educación; ese era el interés de Piaget. Si uno va a los archivos en Suiza, es muy interesante ver los distintos tipos de documentos que se le entregaron al Bureau Internacional de Educación a lo largo del tiempo.

Cada cuatro años el Bureau producía un evento que se llamaba “Conferencia Internacional de Educación” y a partir de su inclusión como organismo de UNESCO, los gobiernos comenzaron a enviar delegaciones oficiales a Suiza para conversar sobre distintos temas vinculados a la política educativa. Junto con esta conferencia internacional, el Bureau Internacional mandaba una encuesta a todos los Ministerios de Educación del mundo y les pedía información sobre el tema que se estaba tratando en ese momento, que podía ser sobre Geografía, Historia o sobre distintos tipos de temas

de interés, como cuestiones de cohesión social o de aprender a vivir juntos o de calidad de la educación.

En esta encuesta o cuestionario, el Bureau solicitaba información sobre el currículum oficial nacional que luego compilaba. Hay un informe muy interesante de 1958 que poca gente conocía con información de sesenta países sobre su currículum oficial en el que se presentaba un análisis de los tiempos de distribución del currículo, basado en el tipo de tablas que he descrito. Estas tablas eran un instrumento o dispositivo organizativo usado por los países para establecer el currículum oficial y las políticas oficiales acerca de cuánto tiempo se debía dedicar a cada uno de los contenidos o a cada una de las materias. Acá hay muchas cuestiones interesantes; primero resulta muy interesante tener en cuenta qué cosas se consideran materias y cuáles no. Para el caso de Argelia se incluía algo que se llamaba "*Local Environmental Study*" (Estudio del Medio Ambiente Local). ¿Qué es eso? Es el estudio de la Lengua Árabe, la Geografía, la Historia, las Ciencias Naturales. Lo primero que vimos fue que, increíblemente, la mayoría de los países usaban los mismos títulos o títulos similares para sus materias, pero también había nombres muy específicos o únicos que eran idiosincráticos de cada país. Pero este dispositivo de establecer una tabla del tiempo se daba en casi todos los países, supongo que desde los años treinta o cuarenta y en todo caso antes de la creación de la UNESCO.

La pregunta entonces era: ¿qué hacemos con esta información? Algo importante que debo aclarar es que no estamos tratando de describir qué pasa en las clases con los docentes y con los estudiantes, puesto que con este dispositivo o tabla del tiempo no tenemos ni idea de cuál es la interacción en Matemáticas, en Lengua, no sabemos lo que pasa en la clase, ni siquiera sabemos cómo son los libros de texto. Lo primero que hicimos fue juntar cientos de estas tablas de distribución del tiempo y las dividimos en tres períodos históricos (de 1930 a 1944, es decir, el período entre guerras, de 1945 a 1969 y de 1970 a 1985) y empezamos a hacer estudios exploratorios.

Déjenme que les comente cuáles fueron las preguntas que nos hicimos. La primera fue muy simple, de naturaleza dicotómica: ¿se enseña una determinada materia o no? ¿Está incluida esta materia en el listado de las tablas de distribución del

tiempo o no?; en otras palabras, ¿la política curricular oficial establece que este tema es importante como para incluirlo como materia o no?

Esta primera pregunta nos permitió ver cuáles son las materias universales o casi universales que se enseñan en casi todos los países y cuáles son más contingentes o dependientes de ciertas cuestiones culturales, políticas o idiosincráticas de cada país.

La segunda pregunta era el énfasis o la prioridad relativa que se le daba a cada una de las áreas del conocimiento en el currículo oficial en los primeros seis años de primaria al explorar la cantidad de horas que le dedicaban a cada materia. Encontramos por ejemplo, como les comenté, que en Argelia la gente dedicaba una gran cantidad de tiempo al aprendizaje de la Lengua Árabe y si uno sumaba lo dedicado a las lenguas incluidas las extranjeras, era una cantidad de tiempo considerable. Con menor intensidad estaban luego las Matemáticas y todas las demás materias, que resultaban menos importantes en términos de tiempo dedicado.

La tercera pregunta era más problemática y se refería a cuántas horas de instrucción total, ya no en términos de porcentaje, reciben para cada materia. Uno podía tener dos países que dedican el cuarenta por ciento del tiempo a la lengua, pero uno de ellos sólo tiene 720 horas anuales en total, como por ejemplo la Argentina, mientras que Japón tiene 1.000 horas anuales de clase. ¿Qué chico va a aprender más Lengua? Si todo lo demás es igual, uno supone que los chicos en Japón van a aprender más. En términos de cantidad de horas, por más de que el porcentaje sea igual, en la Argentina tienen menos tiempo, y con esto no me refiero al problema de las huelgas o a que se enferme un docente o a alguna otra cosa; sino que estamos tomando en cuenta nada más que las horas oficiales, y cómo se distribuye el tiempo en términos oficiales. Pero aun en términos oficiales encontramos muchas diferencias entre países al examinar las bases de datos que recolectamos en función de los dispositivos de distribución del tiempo y de posibles respuestas empíricas a nuestras tres preguntas.

Algunos hallazgos interesantes tienen que ver con los contenidos curriculares. Todos los países enseñan Lengua y Matemáticas. Estamos analizando los seis años de la primaria como un total, no importa qué grado. En cuanto a las ciencias, lo que

vemos es que ha aumentado la proporción de países en el mundo que requieren que sus niños las estudien. En el período de entre guerras era del 80%, después fue del 90% y hoy es del 100%. Acá vemos evidencia de cómo las Ciencias Naturales se han institucionalizado en todas las currícula oficiales de los países alrededor del mundo. Todo el mundo enseña algún tipo de ciencias sociales incluyendo la Historia, Geografía, Cívica y Estudios sociales. Ha habido un aumento en la educación estética, arte, música, danza, artesanías... No ha habido muchos cambios en términos de educación religiosa o moral. Hay muchos países que tienen instrucción religiosa, como Educación islámica en el caso de Argelia. En otros países como Japón y Corea tienen una materia que se llama "Educación moral" que es sobre determinados valores y ética y que implica enseñar a los estudiantes qué es lo que está bien y lo que está mal para esa sociedad; convertirlos en buenos ciudadanos, no es sólo educación cívica pero tiene que ver con cuestiones morales. Y entonces juntamos estas cuestiones, lo religioso y lo moral, y encontramos que tres cuartos de los países del mundo requieren que se enseñe algo parecido a la religión o a la educación moral.

La Educación Física ha crecido pero ya era importante al principio. Temas de higiene y salud son una cuestión más de idiosincrasia y dependen de cada uno de los países. Generalmente en los países africanos se incluyen cursos sobre prevención del HIV. Finalmente hay una categoría que se refiere a materias prácticas, de adquisición de habilidades específicas o de educación para el trabajo. En el pasado estos contenidos eran más importantes en la educación primaria, pero a medida que avanzamos en el tiempo, vemos que han declinado en importancia.

En un análisis más reciente tenemos información sobre las mismas variables y lo que ocurre en los grados uno a tres, cuatro a seis y siete a ocho (estos dos últimos corresponden a los primeros años de la secundaria). Los hallazgos son muy interesantes, pero no voy a referirme a ellos, especialmente porque me estoy dando cuenta de que estoy corto de tiempo.

Volviendo a la segunda pregunta sobre el énfasis relativo de cada una de las materias; si ponemos todo el tiempo que se dedica a Lengua, vemos que entre un tercio y un 40% del tiempo que los chicos pasan en la escuela en los primeros años de la educación primaria, se dedica a la lectura, la escritura y a temas vinculados con la

alfabetización. Y esto uno lo ve en muchos países del mundo, aunque América Latina es bastante inusual en este sentido, pero a medida que aumentan los grados, a medida que vamos avanzando en el sistema, la importancia de la enseñanza de la Lengua empieza a decrecer.

Vemos que aproximadamente el 20% del tiempo se ocupa en Matemáticas y cuando llegamos a la educación secundaria el porcentaje decrece. En Ciencia, en cambio, vemos que va creciendo a medida que se llega a la secundaria. Lo mismo ocurre con Computación y Tecnología y con las Ciencias Sociales. La educación religiosa y moral se mantiene más o menos estable.

Lo que hicimos fue dividir los resultados por regiones y lo interesante es ver algunas de las diferencias y similitudes que existen entre ellas. Por ejemplo para 1980 América Latina era bastante diferente de África y otras regiones, pues enfatizaba menos la Lengua. En América Latina, en promedio se dedica un 25% del tiempo a la educación de la lengua, en parte porque el español es la lengua nacional y oficial y porque también es una lengua internacional. Tengan en cuenta que estas políticas curriculares son para las escuelas públicas y no para las privadas.

Mientras que en otras partes del mundo empiezan a enseñar una lengua internacional desde los grados primarios, el énfasis en las lenguas en los otros países tiene que ver con que se enseña más de una lengua; se enseñan ruso e inglés o se enseñan el árabe y el inglés, o el húngaro y el ruso, o en África se enseñan el francés y la lengua materna del lugar. Entonces, lo que ocurre muchas veces en estos lugares del mundo es que se dedica tanto tiempo a la enseñanza de las lenguas porque hay más de una lengua incluida en el currículum. Y esto ocurre mucho menos en las escuelas públicas de América Latina, donde en general no se enseña una segunda lengua. Vemos que se dedica más o menos la misma cantidad de tiempo a las Matemáticas, un poco más de tiempo a las Ciencias Sociales. Lo que más nos sorprendió de este análisis, el descubrimiento sorpresivo, es que esto sucede en países pobres, en países ricos; en países pequeños, en países grandes; en países totalitarios, en países democráticos. ¿No les parece sorprendente que la estructura curricular sea tan parecida? ¿No les parece sorprendente que las escuelas enseñen y enfatizen cosas muy similares? Lo que vemos a lo largo del tiempo es que cada vez se

parecen más, es decir, que las diferencias que había van disminuyendo. En el período de después de la Segunda Guerra Mundial, había más diversidad curricular en cierta medida –aunque igual era poca– y a medida que avanzamos en el tiempo, vemos que las políticas curriculares, cada vez se parecen más. Esto nos sorprendió muchísimo. Y entonces creímos y sostuvimos que acá hay más evidencia empírica acerca de cierta cultura global educativa, es decir, el tema educativo a nivel mundial está cada vez más homogeneizado. Hay una cultura global de la educación que tiene un gran efecto en términos de los valores y el conocimiento que debe enseñarse; al menos en términos de cómo el conocimiento es empaquetado, de cómo el conocimiento es presentado y dividido.

Entonces piensen que lo que vemos en este otro caso, la conclusión a la que llegamos, es muy similar en un sentido a lo que habíamos visto en términos cuantitativos sobre el incremento de la tasa de participación de la población en los sistemas educativos. En este otro análisis estábamos mirando cuestiones más cualitativas de contenidos para llegar a una conclusión y encontramos una tendencia similar a la que encontramos en términos de la expansión.

Voy a concluir aquí porque quiero llegar al momento en que ustedes me hagan preguntas y conversar con ustedes.

Mucho del trabajo en el que yo estoy involucrado desde ya hace dos o tres décadas parte de una curiosidad intelectual, de un interés muy grande en comparar distintas culturas y sociedades y también de observar cuestiones que otra gente creía que no se podían comparar. Me ha interesado justamente diseñar y pensar maneras a través de las cuales estas cuestiones, que supuestamente no se podían comparar, pueden ser comparadas. Esto nos permitió desarrollar ciertas teorías a lo largo del tiempo. Como pueden observar, hubo un gran esfuerzo en recolectar estos materiales y enfatice esto muchas veces, pero lo quiero volver a decir, esto fue una tarea muy colectiva; imagínense que hubo mucha gente involucrada en recuperar tablas con los horarios, en codificarlas, crear un sistema de codificación, pensarlas. Es un tipo de análisis único y de gran fortaleza; sí, por supuesto hay gente que discute con nosotros, que critica el sistema, pero su fuerza radica en que es muy sofisticado, especialmente por la cantidad de materiales que hemos logrado compilar.

Voy a dejar aquí para darles la oportunidad de que me hagan preguntas. Muchas gracias por su atención.

## **PREGUNTAS**

Pregunta: Le voy a hacer una pregunta que tiene dos partes. La primera, se me ocurre pensar que uno podría sostener la duda o la pregunta acerca de si detrás de estos títulos equivalentes o similares, podría haber una manera cualitativamente distinta o diferente de enseñar contenidos que sean distintos, que dependan de cada cultura o de cada país. Y la segunda es si hay algún tipo de estudio que apunte a tratar de indagar esto, si efectivamente es así o no; o si no de qué manera cree que se podría lograr indagar esta cuestión, sin que sea un trabajo individual sino más general.

Respuesta: Cuando en la currícula de los diferentes países, cualquiera de ellos, se incluían las Ciencias Naturales o las Ciencias simplemente, pensábamos que se estaban refiriendo al mismo contenido curricular. Aludíamos a la sorprendente similitud en la mayoría de los países del tipo de organización del conocimiento y cómo este tipo de contenido curricular iba aumentando y se iba haciendo más homogéneo a lo largo del tiempo.

Quisiera hacer una aclaración. La situación de la Argentina es atípica en relación con lo que estábamos hablando. Es un país federal con veinticuatro jurisdicciones distintas y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es decir, que en principio hay veinticinco currícula distintas, pero al observarlas uno nota que hay más similitudes que diferencias. Lo mismo ocurre en otros países como Brasil, Australia, Alemania, México o Canadá, etcétera. Pero no necesariamente en todos los países federales ocurre lo mismo, puede haber países federales con jurisdicciones administrativo-políticas diferentes, pero con similitud de currícula.

Además, incluso cuando sucede esto, en realidad, hay mucha más homogeneidad que la que se podría anticipar. No es cierto, por definición, que porque

haya veinticuatro entidades diferentes, o incluso cincuenta como ocurre en los Estados Unidos, habrá necesariamente un currículum diferente en cada una de ellas.

Respecto de la segunda pregunta, durante los años en que hice investigación en la Universidad Hebrea en Jerusalén, trabajé directamente con escuelas de nivel primario y secundario, examinando cómo se implementa realmente el currículum oficial. Israel es bastante inusual porque en el sistema oficial hay tres tipos de escuelas: la secular judía, la religiosa judía y las escuelas árabes. Son todas escuelas igualmente públicas y hay algunas diferencias en las currícula. El sistema educativo israelí está muy centralizado. No hay autoridades regionales que definen un currículum oficial. Entonces, en cada una de las escuelas recolectamos los horarios de las clases y encontramos fuertes diferencias en la implementación real del currículum. En algunas disciplinas coincidía el currículum oficial en términos de calendario o de horarios asignados a las materias. En otras simplemente no las tenían porque, por ejemplo, no tenían profesores para llevar adelante esas materias. Y fue una sorpresa, dado que es un sistema muy centralizado. Creo que probablemente hay más diferencias en estos términos, entre países que dentro de los países, aunque dentro de los países también las hay.

De todos modos, por más que observamos las escuelas, seguíamos mirando la distribución del tiempo, sólo en términos oficiales: lo que la escuela decía que enseñaba. Y eso no resuelve la pregunta acerca de qué es lo que efectivamente se enseña.

Lo que descubrimos es que hay diferencias muy interesantes, pero siempre en términos de las horas que se dedican a cada asignatura. En otras palabras, nos encontramos con dos tipos de diferencias. Hay algunas escuelas que enseñan asignaturas que no se enseñan en ningún otro lado; y hay escuelas en las que ni siquiera se enseñan las materias requeridas. Hay escuelas en las que se otorga más tiempo y otras en las que se otorga menos tiempo del que estipula el currículum oficial. Nos encontramos con variaciones interesantes y nuestros colegas del Ministerio de Educación se sorprendieron con nuestros hallazgos.

Todavía no he respondido su pregunta acerca de lo que sucede en el aula. Probablemente lo que sucede en las aulas es similar en cada país y no entre países.

Argelia y la Argentina pueden ambos enseñar Matemática, pero las matemáticas y las ciencias que enseñan serán probablemente bastante diferentes. Y es difícil entender cómo eso puede suceder. Ahora estoy involucrado en un proyecto para UNESCO, que intentaremos llevar a cabo para la lectura y para las matemáticas. La propuesta para UNESCO se centra justamente en mirar eso en más detalle, prestando atención a otro tipo de documentos, para analizar qué es lo que efectivamente se define desde lo oficial como lo que debe aprenderse en Matemáticas y en Lengua.

Pregunta: Perdón, no puedo menos que hacer un comentario que me está dando vueltas hace un rato. Hace muchos, muchos años, cuando yo asistía a la escuela primaria, en la época del primer peronismo, se había instalado en la escuela estatal la materia Religión. A las y los alumnos judíos se nos daba clase de Moral. Cuando vi tu *schedule* con Moral me acordé de las mías. Mis clases de Moral consistían en que a quienes osábamos ser de origen judío se nos enviaba a la biblioteca durante los cincuenta minutos que duraba la clase de Moral. No sé si nos enviaban a la biblioteca porque sabían que los judíos somos proclives a leer o porque no sabían qué hacer con nosotros.

Y ahora sí, una pregunta que no es sobre la investigación sino sobre el equipo de investigación. Me gustaría saber qué categorías o casos tenían los que participaron, cuántos eran y si cuentan con algún análisis de dedicación del tiempo en las horas dedicadas, o el porcentual, por lo menos, según la naturaleza del trabajo; recolección de datos, análisis y, la última parte, conclusiones.

Respuesta: Tuve la suerte, siendo estudiante, tanto en la Universidad en Jerusalén como en Stanford en los Estados Unidos, de trabajar en una situación no jerárquica, diferencial, entre estudiantes y profesores. Nos encontrábamos informalmente una vez por semana y en esos encuentros informales aprendí más sociología, a escribir, a analizar datos, a recibir comentarios, a ser crítico, constructivo, a pensar acerca de las diferentes maneras de analizar información, que lo que aprendí en las clases y los cursos. Esa fue para mí la parte más importante de mi educación de posgrado. Y siento que en ese sentido fui muy afortunado. Uno puede ir a Berkeley o a alguna otra de las buenas instituciones, pero empezar a escribir la tesis es como ir al desierto. Uno elige un tema y pasa tiempo en la biblioteca y allí lee todo lo que hay

para leer y empieza a escribir y ese proceso lleva seis años en los que uno está como hibernando. Al final uno sale del invierno y se encuentra con la luz del sol. Es un proceso muy solitario, depresivo, frustrante y sólo en algunas instituciones los estudiantes se reúnen y se acompañan. Vi que lo mismo sucedía en Alemania, lo vi en Francia...

Debo decir que eso era en parte la cultura de Stanford, pero también era en gran medida el reflejo de la gente con la que yo trabajaba, eran sus inclinaciones a trabajar en equipos de docentes y estudiantes.

Acerca de la pregunta sobre el tiempo, es importante que sepan que en la mayoría de los programas de posgrado en las más prestigiosas universidades de los Estados Unidos, un estudiante lo es a tiempo completo y recibe una beca de estipendio de parte de la institución que puede ser mayor o menor dependiendo de la universidad. Con esas becas se espera que los estudiantes de posgrado trabajen a tiempo completo en la tesis. Esos estudiantes tienen, por lo tanto, mucho tiempo para investigar, para recolectar datos, analizarlos, reflexionar.

El producto de eso es que de cada diez análisis hechos (por decir algún número), quizás uno llega a publicarse; o para decirlo al revés por cada análisis publicado, a lo mejor, hay diez que se desecharon. ¿Cómo elegir ese uno entre diez? Es aquel que uno sabe o siente que tiene suficiente sustento, en el que hay una historia, un tema que tiene sentido. Eso es lo que va a ser examinado por los pares evaluadores.

Otra cosa que quería decir, especialmente para quienes estén pensando en convertirse en profesores universitarios o en continuar la vida académica, es que durante el período que pasé en Stanford me involucré en cuatro o cinco proyectos diferentes que no tenían nada que ver con mi tesis. Trabajé en un libro con un historiador de la educación muy conocido, David Tyack. Trabajé en proyectos cuyos resultados no aparecieron publicados como contenidos dentro de mi tesis de doctorado. Esos proyectos serios en los que trabajé en ese período me proveyeron las bases para muchos de los trabajos que retomé tras haber completado el doctorado, cuando ingresé al mundo laboral como docente. Acepté por entonces mi primer trabajo como asistente de docencia en la Universidad de Georgia y en general es

extremadamente difícil cuando uno comienza la carrera como profesor en una Universidad porque hay que preparar clases nuevas, lo cual lleva mucho tiempo, e insume mucha energía que resta tiempo para hacer investigación, se asumen todo tipo de responsabilidades, administrativas, por ejemplo. Para esta tarea resulta muy útil tener cajones llenos de trabajos escritos que uno puede tomar y decir: “Quisiera trabajar un poco más esta cuestión que investigué mientras era estudiante”, para poder continuar publicando. Así que fue bueno tener ese capital de datos, de información, provenientes de otros proyectos para poder ir haciendo investigación y publicando, que es requerido dentro del desempeño del rol de docente.

En resumen, ser estudiante de posgrado fue para mí una experiencia total, una especie de experiencia exhaustiva, holística, que perduró luego en todo lo que hice. Aprendí diferentes estructuras en diferentes proyectos, algunos históricos, otros sociológicos, estudios de caso, que me permitieron una socialización profesional muy fuerte.

Pregunta: Tengo algunos comentarios. Aaron subrayó el placer de caminar por los depósitos, entre los estantes de los depósitos de una de las mejores bibliotecas de educación en Estados Unidos, la de Stanford así como la del Teachers College en Columbia, y el placer del descubrimiento. Quiero subrayar esto que dijo Aaron en contraposición al horror de lo que ocurre en los posgrados en la Argentina y en muchos otros países, donde se proporciona a los estudiantes fotocopias de capítulos de artículos de revistas y de capítulos de libros. Eso impide la experiencia maravillosa de ir a la biblioteca, aunque no sea la de Stanford, o la del Teachers College o la de Cornell University, donde yo estudié, impide ese contacto con el libro y el descubrimiento de ir a buscar un libro en particular, y empezar a mirar el entorno, impide que se descubran otras cosas. Eso que ocurre desde hace años en la Argentina, y en otros muchos países, me parece terrible, por eso yo llevo mi campaña contra la entrega de fotocopias.

## OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE

### “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- N°1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- N°2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- N°3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- N°4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- N°5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- N°6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- N°7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- N°8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- N°9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N°10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.

- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.
- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay;** Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa;** Julio de 2005; 22 páginas.
- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica;** Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación;** Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado.** Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976).** Agosto de 2006; 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes.** Febrero de 2007; 24 páginas.

- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires.** Abril de 2007; 26 páginas.
- N° 24 DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.** Julio de 2007; 30 páginas.
- N° 25 CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana.** Septiembre de 2007; 26 páginas.
- N° 26 ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y trasnacional.** Noviembre de 2007; 26 páginas.
- N° 27 BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.
- N° 28 WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.
- N° 29 MEO, Analía. **“Se hace camino al andar”: investigación cualitativa, desafíos y sorpresas. El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas en la Ciudad de Buenos Aires.** Octubre de 2008; 36 páginas.
- N° 30 SIMÓN, Javier. **Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina.** Diciembre de 2008; 25 páginas.
- N° 31 DI VIRGILIO, María Mercedes. **Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües.** Marzo de 2009; 41 páginas.
- N° 32 VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática.** Mayo de 2009; 34 páginas.
- N° 33 RESNIK, Julia. **La trastienda de una comparación internacional. Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación.** Julio de 2009; 35 páginas.
- N° 34 BUCHBINDER, Pablo. **Entre el impacto político y la historia de las universidades: una interpretación del movimiento reformista de 1918.** Septiembre de 2009; 42 páginas.

N° 35 MANCOVSKY, Viviana. **La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase.** Diciembre de 2009; 39 páginas.

N° 36 SCHRIEWER, Jürgen. **“Beruf”, “vocación”, “profesión” o modelos de interpretación equivalentes: representaciones simbólicas y organizaciones sociales.** Febrero de 2010; 30 páginas.

N° 37 AUGUSTOWSKY, Gabriela. **Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa.** Octubre de 2010; 43 páginas.

N° 38 BEECH, Jason. **Migraciones, políticas educativas y experiencias escolares: el caso de los inmigrantes latinoamericanos en Madrid y Buenos Aires.** Junio de 2011; 39 páginas.

ISSN 1852-2572

**HACER INVESTIGACIÓN COMPARATIVA EN EDUCACIÓN MEDIANTE  
EL USO DE BASES DE DATOS DE FUENTES HISTÓRICAS**

**Aaron BENAOT, Ph.D.**

Ph.D. en Sociología - Stanford University

Profesor del Department of Educational Administration and Policy Studies -  
The State University of New York en Albany (SUNY)

**DOCUMENTO DE TRABAJO N° 39**

# **HACER INVESTIGACIÓN COMPARATIVA EN EDUCACIÓN MEDIANTE EL USO DE BASES DE DATOS DE FUENTES HISTÓRICAS**

**Aaron BENAVIDES, Ph.D.**

Ph.D. en Sociología - Stanford University  
Profesor del Department of Educational Administration and Policy Studies -  
The State University of New York en Albany (SUNY)

Conferencia pronunciada el 13 de junio de 2009 en el ámbito del SEMINARIO  
PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

**DOCUMENTO DE TRABAJO N° 39**

Agosto de 2011

SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO”  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman  
Responsable de edición: Lic. Lucía Vogelfang

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés  
Vito Dumas 284  
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires  
lvogelfang@udesa.edu.ar

ISSN 1852-2572

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723  
Impreso en Argentina - Printed in Argentina  
Primera edición: Agosto de 2011

## SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.

Quiero agradecer a mi muy estimado colega<sup>1</sup> que está haciendo la traducción; me siento muy honrado de tener a un profesor de su categoría haciendo la traducción y aclaro que cualquier error es mi responsabilidad.

Estoy muy contento y honrado de estar aquí, en la Universidad de San Andrés, en la Escuela de Educación. Es la tercera vez que tengo la oportunidad de visitar la Escuela e interactuar con algunos de los estudiantes de maestría y de doctorado, y espero poder continuar con esta interacción.

Hoy les voy a contar acerca de mi experiencia profesional, mi biografía profesional y personal y algunas historias que tienen entre veinte y treinta años, historias de cuando era un estudiante de posgrado, como ustedes, en la Universidad de Stanford. Les voy a presentar a algunos de mis colegas y los tipos de trabajo que llevábamos a cabo en esa época.

Voy a centrar mi presentación en dos tipos de temas. Primero, voy a reflexionar sobre cómo comparar el acceso a la educación en distintos lugares y en distintos momentos o, en otras palabras, sobre cómo estudiar la historia de la expansión de la educación, y cómo se han expandido los sistemas de educación formal a lo largo del tiempo en distintos lugares del mundo.

El otro de los grandes temas es la comparación de estructuras y políticas curriculares a lo largo del tiempo y a través de distintas naciones o de distintos estados. Examinaremos patrones transnacionales y veremos cómo fueron evolucionando.

---

<sup>1</sup> Se refiere al Dr. Jason Beech, director de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (nota del ed.).

El trabajo en el que estuve involucrado no es un trabajo individual sino colectivo, en el que participaron, a la par, grupos grandes de personas, cuyos trabajos sirvieron de base para mis investigaciones. Es muy importante que ustedes entiendan que, aunque sea yo el que presenta el trabajo, no es un abordaje de la investigación que hice solo, sino que corresponde a un trabajo colectivo que ha sido desarrollado a lo largo del tiempo. Quiero hablar de los trabajos fundamentales sobre la expansión de la educación y comenzar, en primer lugar, con un artículo de 1977 de John Meyer y de algunos de sus estudiantes<sup>2</sup>.

Llegué a Stanford en el año 1979 y antes de mi llegada había un grupo de estudiantes de doctorado que estaba trabajando con John Meyer y Michael Hannon. Ellos estaban interesados en temas de modernización, en la teoría de la dependencia, en temas del sistema mundial de Wallerstein. Tenían intereses muy diversos: políticos, económicos, culturales. Dentro de ese grupo, había un conjunto de estudiantes que se interesaba por temas de educación. En los primeros años de la década del setenta empezaron a confeccionar una base de datos muy importante, en especial del período post Segunda Guerra Mundial, de 1950 a 1970, sobre variables económicas, políticas, demográficas, sociales y también educativas.

En este grupo había dos estudiantes de doctorado que hoy son profesores muy reconocidos: uno es un filipino llamado Francisco Ramírez que enseña en Stanford y el otro es John Blair. Ambos trabajaron sobre la expansión de la educación y se concentraron en la identificación de los tipos de factores que influyen en tal expansión. Su trabajo fundamentalmente consistía en examinar distintas teorías de la modernización y de la dependencia, para ver cuáles son los factores que afectan la posibilidad de que en un país se expanda la educación formal en los niveles primario y secundario, e incluso, en el nivel de la educación superior.

Las teorías que ellos trataban de poner a prueba se incluyeron en el trabajo que se publicó en 1977 llamado "La Revolución Educativa Mundial". Allí sostenían que existían cinco argumentos o cinco hipótesis acerca de la expansión de los sistemas educativos.

---

<sup>2</sup> Meyer, John, F. Ramirez, R. Rubinson y J. Boli-Bennett, "The World Education Revolution", en *Sociology of Education*, 50, 1977, pp. 242-258.

La primera hipótesis tiene que ver con la economía: cuanto más se haya desarrollado económicamente un país, mayores son las posibilidades de que su sistema educativo se haya expandido.

La segunda tiene que ver con la modernización política y social: cuanto más democrática y más abierta sea una sociedad; cuanto más haya pasado por la transición demográfica -que implica crecimiento de la expectativa de vida y menor mortalidad infantil-, cuanto más este tipo de modernización social haya ocurrido, más posibilidades hay de que se haya expandido la educación formal.

La tercera se refiere al Estado: la educación primaria en general es pública y está bajo el dominio del Estado, por tanto el Estado es responsable por este nivel educativo. Entonces, cuanto más centralizado, cuanto más fuerte sea el Estado de un determinado país, más posibilidades hay de que su educación primaria se haya expandido. Un Estado fuerte podía ser incluso un estado autoritario; en este sentido se contradecía un poco con el argumento anterior que postulaba la segunda hipótesis y que establecía que a mayor democracia, mayores chances de expansión de la educación.

La cuarta hipótesis se refiere a la etnicidad: en sociedades en las que hay mucha pluralidad de etnias -religiosas, culturales- algunos de estos grupos se incluyen y otros se excluyen. Esto en general tiene un efecto negativo en la expansión de la educación. Cuanto más heterogénea sea una sociedad, más lentamente se desarrollará su sistema educativo. Las sociedades más homogéneas, como Japón o Corea o los Países Escandinavos, tendrían más posibilidades de expandir su educación.

La última hipótesis, que es importante en América Latina, trata acerca de los estados independientes que son muy dependientes de los países centrales -como Estados Unidos o Europa-. La dependencia económica y política de los estados centrales tendría un impacto negativo en la expansión de la educación.

Este grupo de investigadores de Stanford desarrolló las cinco hipótesis que encontró en la literatura y creó indicadores para cada una de ellas. Luego los investigadores probaron hasta qué punto los indicadores de cada una de estas

posiciones estaban asociados a la expansión de la educación durante veinte años, entre 1950 y 1970.

Quiero explicarles cómo se lleva a cabo metodológicamente: primero se miden las variables independientes en los períodos anteriores (por ejemplo, variables relacionadas con el desarrollo económico, modernización social y política, centralización del Estado, diversidad étnica y cultural y dependencia económica y política de otros estados). Luego se obtiene la información sobre la variable dependiente para los dos años anteriores (para analizar cuán expandido está el sistema de educación formal). Entonces se estudia cómo las características de un país antes de la expansión afectaron el período de expansión que se está observando. De este modo, se pretende hallar un efecto causal. La lógica a través de la cual se desarrolla este tipo de investigación consiste en determinar cómo la variable dependiente cambia a lo largo del tiempo. Sin embargo, esto no siempre se logra y tal efecto no puede ser demostrado.

Esto fue lo que sucedió: sólo seis de los cuarenta y dos indicadores que estudiaron estos investigadores resultaron significativos. ¿Cómo se obtuvieron los cuarenta y dos? Para cada una de las teorías se desarrollaron entre doce y catorce indicadores y cada uno de estos se midió para los tres niveles educativos –primaria, secundaria y educación superior-. Sólo unos pocos de todos los indicadores que habían desarrollado estaban significativamente asociados con la expansión de la educación y esto, de alguna manera, contradice las cinco hipótesis iniciales. La conclusión que extrajeron es que la expansión de la educación en ese período histórico -entre 1950 y 1970- no estaba significativamente relacionada con características estructurales de las naciones: ni económicas, ni políticas, ni socio-demográficas, ni culturales. Finalmente sostuvieron que en el período post Segunda Guerra Mundial todos los países, más allá de muchas de sus características individuales, expandieron su educación en los niveles primario, secundario y terciario. Se refirieron a esto como un proceso “autorregulado”, es decir, que no dependía de otras variables sino que era un proceso que funcionaba en sí mismo, puesto que todos los países, independientemente de sus características, estaban expandiendo su sistema educativo.

Se puede hacer entonces un modelo que parece una “S”, de hecho, los estadísticos suelen hablar de “una curva en forma de ‘S’” y, al menos en la época de la post Segunda Guerra Mundial, ellos sostienen que la mayoría de los países han tenido esta trayectoria.

En la parte inferior se colocan los países cuando apenas están comenzando a desarrollar sus sistemas educativos y la expansión es muy lenta; sólo la élite generalmente es la que accede al sistema educativo en esta etapa. Luego de franquear un determinado punto, por ejemplo el 20% de la población, las cosas empiezan a acelerarse. De repente, el grado de expansión empieza a crecer y después, cuando se llega a alrededor del 80% de la población, empieza a detenerse nuevamente. En esta etapa se hace cada vez más difícil incluir en el sistema educativo a la población que está por algún motivo en peores condiciones o en desventaja. Se genera un techo imposible de franquear.

Este modelo de curva en “S” permite predecir cuán expandido estará dentro de quince años el sistema educativo en un país sin saber mucho más acerca de esa nación, mirando sólo dónde empieza la curva. En otras palabras, lo que se concluye es que no importa mucho si el PBI de los países es alto o bajo, si son naciones democráticas o no; si cuentan con una estructura social o demográfica más o menos moderna, si la población es homogénea o heterogénea en términos culturales (o en otro aspecto) porque, en general, todos los países están interesados en expandir su educación. En tal caso, el grado de expansión de la educación se autogenera, es decir, es un proceso que no se vincula con los demás indicadores. Por esta razón el título del *paper* “La Revolución Educativa Mundial” se refiere a que la expansión educativa no se relaciona con las estructuras o características nacionales específicas.

Esta fue una de las cosas fundamentales que empecé a leer cuando llegué a Stanford, y me pregunté cómo se podían tomar y hacer avanzar estas investigaciones; qué cosas faltaban en ese estudio tan importante, cómo se podía probar de otras maneras y hasta qué punto resultaba válido si se tomaban en cuenta otras direcciones u opciones. ¿Qué le faltaba a la publicación que acabo de describir?

En primer lugar, había muchos países excluidos del análisis, especialmente los más pobres y los más pequeños, países que recién se habían independizado en los

años sesenta, la mayoría de los países del África subsahariana. Los autores no tenían información sobre esos países y, de hecho, si se observa el análisis, en algunas de estas correlaciones sólo tenían veinticinco o treinta casos como mucho –cada país era un caso– y en otras tenían más de noventa. Entonces había una diferencia enorme en términos de qué países se habían examinado para probar estas distintas hipótesis. Además, la manera en que midieron la expansión educativa en el nivel primario era un poco problemática y esto tiene que ver con cuestiones estadísticas, a las cuales no me quiero referir ahora, pero muchos de los países tenían más del 100% de sus estudiantes en el sistema primario. ¿Cómo puede ser que tengan más del 100% de los estudiantes? La respuesta es que ese porcentaje se obtiene con los estudiantes que están con sobreedad: hay más estudiantes en primer grado que el grupo etario que correspondería a ese grado. Si nosotros tenemos, por ejemplo en la Argentina, muchos estudiantes que repiten y que no se van del sistema, lo que puede ocurrir es que una proporción importante de chicos esté con sobreedad y, por lo tanto, hay sistemas que tienen más del 100% en términos del número de estudiantes matriculados (*enrollment*).

Entonces los estadísticos empezaron a distinguir entre dos tipos de medición de matrícula (*enrollment*): la tasa bruta y la tasa neta de participación en determinado nivel educativo. Por ejemplo, si en la Argentina los chicos en primaria deberían tener entre seis y once años, para medir la tasa neta lo que se hace es incluir solamente a los chicos que tienen entre seis y once años que asisten a una escuela primaria, por lo tanto, no se puede llegar a más del cien por ciento. En este caso se elimina del numerador a todos los alumnos que tienen sobreedad (o que están por fuera de ese rango de entre seis y once años). Sin embargo, en estos primeros análisis que los investigadores llevaron a cabo sólo examinaron la tasa bruta de participación.

La cuarta crítica es que solamente examinaron un período histórico particular, que es el período post Segunda Guerra Mundial. ¿Qué pasó antes de la Segunda Guerra Mundial? ¿Y qué pasó después de los años setenta? Cabría entonces la pregunta: ¿sus argumentos son válidos para otros períodos históricos o no?

En realidad, ellos al final no terminaron de analizar en detalle cómo los países eran afectados por la política mundial, por el sistema mundial, por la ideología mundial acerca de la importancia de expandir la educación. En realidad no midieron eso

explícitamente, aunque fue su conclusión. Entonces consideré que este aspecto del análisis podría ser mi contribución. Yo venía de tener una educación en Historia. Antes de llegar a Stanford, había estudiado mucho la Historia y los cambios históricos; y una de las cosas buenas que tiene una universidad como Stanford es que tiene una biblioteca impresionante, al ser la Escuela de Educación una de las primeras en Estados Unidos. Por lo tanto si uno está interesado en la Historia es muy interesante recorrer esa biblioteca; tiene documentos de los años 1920, incluso de 1800. Además era una biblioteca de estantes abiertos, uno podía pasar y mirarlos, no era necesario pedir que la bibliotecaria buscara un libro, se podía caminar y hojear los volúmenes... uno nunca sabe lo que puede encontrar; siempre hay lindas sorpresas.

Era parte de la curiosidad que tenía en esa época, caminaba entre los estantes. Y caminando entre los estantes especialmente en una universidad como Stanford, uno puede descubrir cosas muy interesantes, también en la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos y en la del Teachers College en Columbia, New York; son bibliotecas impresionantes con bibliografía de la Historia de la Educación.

Una de las cosas que empecé a ver y a conversar con mis colegas, es que había mucha información acerca de la cantidad de estudiantes en cada sistema educativo antes de la Segunda Guerra Mundial.

¿Por qué es tan importante la Segunda Guerra Mundial o el periodo posterior? Bueno la importancia de ese período tiene que ver con la creación de la UNESCO, que empieza a recolectar datos sobre alfabetización, educación formal y cultura. Muchos expertos, estadísticos y demógrafos se vincularon con la recolección de información y desarrollaron clasificaciones y estadísticas bastante complejas para medir y comparar las unidades políticas, tanto en países independientes como dependientes (como las colonias). La UNESCO incluía información sobre las colonias de los distintos imperios. Desde que se crea este organismo se produce una revolución de la información sobre educación, puesto que se hace mucho más fácil conseguir datos.

Lo interesante es que antes del establecimiento de la UNESCO, aunque no estaban sistematizados, se habían presentado muchos otros esfuerzos para recolectar información sobre educación. Muchos países estaban orgullosos de la cantidad de alumnos que tenían en las escuelas y estaban muy interesados en sus censos, en otro

tipo de informes, en publicaciones oficiales y en difundirlas; les interesaba decir “tenemos 1.000, 10.000, 20.000 estudiantes que están matriculados en nuestras escuelas”. Incluso había agencias estadísticas que compilaban esta información sobre matrícula escolar en muchos países. Incluso en la década de 1880 Estados Unidos ya tenía una oficina del Departamento de Educación que se dedicaba exclusivamente a recolectar estadísticas sobre educación, inicialmente para los estados de Estados Unidos y luego también para otros países. Y en el campo de la Educación Comparada, que comienza entre los años treinta y los cuarenta, teníamos expertos en la materia que viajaban a Europa o a América Latina o al Sudeste Asiático y traían información sobre cómo estos sistemas estaban organizados, cuándo empezaba la educación primaria, cuándo terminaba, cuántos estudiantes estaban matriculados, qué tipo de currículum tenían, qué tipos de libros de texto usaban.

Había mucha información histórica sobre la educación que estaba distribuida en muchos lugares distintos, parte en publicaciones oficiales y parte en revistas científicas. A medida que yo caminaba me impresionaba mucho ver cuánta información había disponible. Entonces dije a John Meyer y a Francisco Ramírez que un nuevo estudio no requeriría muchos millones de dólares y que no era imposible recolectar esta información, aunque sí demandaría un gran esfuerzo poder examinar los datos para el período anterior a 1950. El problema no era la cantidad de matriculados sino la cantidad de niños en edad escolar; eso era lo más difícil de medir porque la información decía cuántos chicos había en la escuela y también podía decir cuánta gente había en un país, pero no se sabía o no se publicaba la distribución de edad de sus ciudadanos y esto problematizaba la comparación entre países como China y Nicaragua, porque por supuesto la matrícula escolar es una función de la cantidad de chicos en edad escolar. Necesitábamos estandarizar esta medida y la única manera de hacerlo era establecerla como la proporción de la cantidad de alumnos matriculados en comparación con los que deberían estar matriculados; es decir, establecerla en términos de un porcentaje.

El problema era que no teníamos el denominador (el número de niños del país que se encontraba dentro del rango de edad escolar en esa época), eso era lo que faltaba y era lo más difícil de conseguir. En otras palabras, era fácil conseguir

información acerca de cuántos alumnos estaban matriculados, pero lo difícil era saber qué porcentaje de la población del país en edad escolar (Tasa neta de participación) representaban estos estudiantes matriculados, y esta dificultad me conduce a la explicación del artículo para mostrar cómo lo resolvimos.

Empezamos a juntar información para períodos de diez años, de 1870 a 1940. Primero identificamos el número de estudiantes matriculados en escuelas. En algunos países y colonias pudimos encontrar el denominador. En esos casos no los estimamos, los conseguimos porque estaban desarrollados. Después les voy a mostrar a qué países o regiones me estoy refiriendo. Piensen que estábamos mirando países de todas partes del mundo y que, obviamente, había más información sobre ciertas regiones como Europa que sobre otras como África. Para algunos países tuvimos que estimar cuánta población había en edad escolar para construir el denominador. A continuación les explicaré cómo lo hicimos.

Lo primero que establecimos fue el porcentaje de la población de cada país en edad escolar con respecto al total de la población y encontramos que, en la mayoría de los países, era del 20%. Era precisamente el caso de Estados Unidos y de los países Europeos. En países menos desarrollados este porcentaje era más alto, alcanzaba un 25%, en parte porque las familias tendían a ser más grandes por el mayor número de hijos. Lo que encontramos entonces era que podíamos estimar el porcentaje de población en edad escolar si teníamos el total de la población y así lo hicimos para luego identificar la tasa de participación escolar.

Entonces al final creamos la tabla 1 que muestra el porcentaje de matrícula en primaria entre 1870 y 1940 de niños y jóvenes entre 5 y 14 años de edad para todas las regiones del mundo. El número entre paréntesis es la cantidad de casos, es decir, el número de países de cada región incluidos en el estudio; y el número de arriba es la tasa de matrícula. Vemos cómo va creciendo dicho porcentaje desde 1870 a 1940, lo que muestra cómo la educación se expande en cada una de estas regiones. En América del Sur la tasa pasó del 16% al 41%, pero la cantidad de países se duplicó en el período estudiado, de seis países se pasó a trece. En América Central se triplicó la matrícula en primaria alcanzando el 34%.

Tabla 1. Principales porcentajes de niños y jóvenes entre 5 y 14 años de edad matriculados en primaria (tasa no ajustada de participación) entre 1870 y 1940

Region	Circa 1870	1880	1890	1900	1910	1920	1930	1935-40
North America/Oceania	66.8 (4)	78.2 (3)	84.3 (4)	86.0 (5)	75.8 (6)	73.9 (6)	75.5 (6)	79.1 (6)
Northern Europe	56.0 (12)	56.1 (14)	60.1 (13)	67.3 (13)	69.1 (13)	67.2 (14)	69.9 (15)	72.0 (12)
Southern Europe	26.2 (4)	35.3 (4)	34.7 (6)	37.5 (6)	37.4 (5)	37.5 (6)	46.7 (6)	50.8 (6)
Eastern Europe	16.9 (3)	19.3 (3)	21.1 (5)	28.6 (5)	39.4 (6)	35.6 (11)	43.9 (10)	48.2 (10)
South America	15.7 (6)	16.1 (6)	19.3 (12)	22.3 (13)	27.9 (13)	30.4 (13)	37.2 (12)	40.7 (13)
Central America	10.4 (2)	17.5 (5)	20.0 (7)	21.0 (9)	23.6 (9)	25.2 (8)	29.1 (9)	33.7 (9)
Caribbean	22.1 (3)	24.3 (4)	31.2 (13)	41.5 (13)	48.3 (13)	43.4 (13)	52.6 (14)	59.0 (13)
Asia	8.1 (4)	11.2 (5)	12.0 (7)	13.7 (9)	14.1 (12)	16.9 (13)	22.8 (13)	30.6 (13)
Middle East/North Africa	n.a.	10.7 (2)	15.3 (3)	11.1 (6)	12.5 (8)	15.8 (10)	19.2 (12)	22.5 (13)
Sub-Saharan Africa	16.6 (2)	17.2 (3)	10.2 (5)	14.9 (12)	12.2 (18)	14.6 (21)	15.0 (26)	19.6 (25)
Totals	33.5	33.3	31.5	32.9	33.3	33.3	37.1	40.8
Number of cases	(40)	(49)	(75)	(91)	(103)	(115)	(123)	(120)

Fuente: Elaboración propia

Esta era una base de datos completamente nueva que nos permitió -en forma colectiva- empezar a probar una y otra vez las cinco hipótesis que mencioné anteriormente. Ahora contábamos con toda una serie de períodos históricos nuevos para este propósito.

El siguiente paso era recolectar información acerca de las otras variables, sobre temas políticos, sociales, económicos, demográficos y su vínculo con la expansión.

La mayor parte del esfuerzo en términos de investigación tenía que ver con estudiar el acceso de la población a los sistemas educativos y también estudiar dicho acceso y la expansión cuantitativa de los sistemas en términos políticos, porque las políticas se proponían lograr que la mayoría de los chicos accedieran a la escuela. El propósito de los esfuerzos de investigación era identificar los factores o las políticas

que influyeron o que permitieron que los países avanzaran en términos de la expansión cuantitativa de la educación y alcanzaran una educación para todos.

Como segundo tema quisiera contarles cómo me interesé por este tópico y además referirme un poco más al estudio de la educación desde una perspectiva transnacional.

Trabajé cinco años en UNESCO sobre un informe que se llama “Sistema de Monitoreo de una Educación para Todos”. Lo que hacíamos era medir la expansión de la educación en los países que se habían comprometido a universalizar la educación primaria. Evaluábamos hasta qué punto dichas naciones estaban cumpliendo este compromiso que habían asumido. La realidad es que en el mundo actual, la mayoría de los países ya está de acuerdo con este objetivo de que todos los chicos accedan a la educación primaria, independientemente de sus condiciones. A eso se refiere la idea de “educación para todos”.

Pero todo esto es una historia cuantitativa sobre el número de niños matriculados en las escuelas, cuya compilación estadística tiene alta prioridad para los países porque también tiene que ver, en alguna medida, con salvar vidas. El valor enorme asociado a la educación y sus efectos transformadores en los niños, la creencia (casi salvadora) del poder de la educación es como una fe religiosa. Creemos que la educación es progresiva, importante, beneficiosa para la sociedad; hay muchas teorías y argumentos que explican por qué necesitamos que todos los chicos accedan a la educación, más allá de si son varones o mujeres, de su raza o de su religión, todos los chicos deberían estar en la escuela. Todas las personas del mundo o todos los gobiernos creen que la educación es una manera de medir el progreso. Yo soy un sociólogo crítico, y creo que hay muchos argumentos que se pueden sostener acerca de la importancia de la expansión de la educación.

Sin embargo, sabemos que la educación no es solamente una cuestión de números o de cantidad, es una cuestión también de contenidos, de valores, de lenguajes, de cultura. Lo fundamental en la educación es qué aprenden realmente los chicos, a qué habilidades acceden, qué conocimientos obtienen. En otras palabras tiene mucho que ver con cambios cualitativos en la gente joven, en los niños, cambios que uno no puede medir simplemente sabiendo que están matriculados. Y gracias a la

Argentina especialmente y a otros países de América Latina, sabemos que los chicos pueden estar matriculados en la escuela y no aprender nada; pueden estar cuatro o cinco años estudiando y cuando se gradúan no saber casi nada. Entonces el aprendizaje y los contenidos son fundamentalmente críticos para entender la expansión de la educación moderna.

Por otro lado, los que trabajan en educación comparada hasta cierto período, no estuvieron dispuestos a comparar en términos de calidad o de contenidos. Básicamente, el argumento que se sostenía es que no se puede comparar la Argentina con Chile, con Uruguay o con Paraguay, puesto que cada país es una entidad distintiva y específica, tiene su propia cultura, sus propios valores; tiene contenidos culturales diferentes y muchas veces hablan lenguas distintas. No se puede comparar Alemania con Francia, ni siquiera Inglaterra con Escocia.

Todos los teóricos clásicos de Estados Unidos, Inglaterra y otros muchos lugares, creían que la manera de estudiar contenidos, que obviamente nos interesan, es hacerlo caso por caso; primero uno entiende el caso de Francia, luego el caso de Alemania, luego el británico y luego uno puede decir: “el enfoque enciclopédico afectó a la Argentina”, y esa es la manera en que lo entendíamos. “Los franceses influyeron en la Argentina” o “los alemanes influyeron en otros países o los británicos en algunos otros”. Pero la creencia fuerte en términos de investigación y de cómo entendemos la educación es que todos estos son modelos que difieren unos de otros y no pueden ser comparados.

Con mis colegas de Stanford no comprábamos este argumento, no lo creíamos. Creíamos que había ciertos aspectos del currículum que podían ser comparados en un nivel transnacional. Y esto tiene que ver con el hecho de caminar entre los estantes de las bibliotecas de Stanford, del Congreso y de la Universidad de Columbia. Fui a todos estos lugares, y empecé a ver que también había una gran cantidad de información acerca del currículum en publicaciones antiguas. Miraba al mismo tiempo los números de las matrículas en cada país y temas de contenidos, y lo que encontraba eran tablas que mostraban la distribución del tiempo de estudio para cada materia del currículum. Encontré que estas tablas eran muy sistemáticas y que incluían, por ejemplo para el caso de Argelia, la lista de las materias (con los grados en cada columna) que todos los

chicos tienen que aprender. Como en la Argentina, el sistema argelino está dividido en tres ciclos, correspondientes a los grados uno a tres; cuatro a seis; y siete a nueve. Y había un número que era la cantidad de horas por año que cada estudiante le dedica a cada una de las materias; por ejemplo, un estudiante de primer grado debe recibir cuatrocientas veinte horas de Lengua Árabe, treinta horas de Música y cuarenta y cinco horas de Educación Física. Este es el currículum oficial establecido como política por el Estado acerca de lo que cada uno de los chicos debe aprender o de la cantidad de horas que cada uno de los chicos debe dedicar a cada una de las materias en primer grado, y se supone que todos los directores, maestros, etcétera, deben seguir esta política oficial. Es lo que se conoce como el “currículum prescrito” o el currículum que prescribe el Estado.

Empecé a encontrar en diferentes tipos de documentos sobre educación muchos de estos cuadros con profusa información en términos históricos. Por ejemplo, encontré información valiosa en enciclopedias sobre Educación Comparada, en informes de distintas agencias educativas de distintos países y en muchos documentos que los países entregaron a UNESCO. Especial mención merece el instituto que Cecilia Braslavsky dirigió hasta hace poco, el Bureau Internacional de Educación, que se ocupa de temas de currículum para UNESCO.

Este instituto, que originalmente fue fundado como una organización no gubernamental por Piaget en 1930 sin ser inicialmente parte del sistema de UNESCO, siempre estuvo interesado en temas de currículum y en el contenido y valores de la educación; ese era el interés de Piaget. Si uno va a los archivos en Suiza, es muy interesante ver los distintos tipos de documentos que se le entregaron al Bureau Internacional de Educación a lo largo del tiempo.

Cada cuatro años el Bureau producía un evento que se llamaba “Conferencia Internacional de Educación” y a partir de su inclusión como organismo de UNESCO, los gobiernos comenzaron a enviar delegaciones oficiales a Suiza para conversar sobre distintos temas vinculados a la política educativa. Junto con esta conferencia internacional, el Bureau Internacional mandaba una encuesta a todos los Ministerios de Educación del mundo y les pedía información sobre el tema que se estaba tratando en ese momento, que podía ser sobre Geografía, Historia o sobre distintos tipos de temas

de interés, como cuestiones de cohesión social o de aprender a vivir juntos o de calidad de la educación.

En esta encuesta o cuestionario, el Bureau solicitaba información sobre el currículum oficial nacional que luego compilaba. Hay un informe muy interesante de 1958 que poca gente conocía con información de sesenta países sobre su currículum oficial en el que se presentaba un análisis de los tiempos de distribución del currículo, basado en el tipo de tablas que he descrito. Estas tablas eran un instrumento o dispositivo organizativo usado por los países para establecer el currículum oficial y las políticas oficiales acerca de cuánto tiempo se debía dedicar a cada uno de los contenidos o a cada una de las materias. Acá hay muchas cuestiones interesantes; primero resulta muy interesante tener en cuenta qué cosas se consideran materias y cuáles no. Para el caso de Argelia se incluía algo que se llamaba "*Local Environmental Study*" (Estudio del Medio Ambiente Local). ¿Qué es eso? Es el estudio de la Lengua Árabe, la Geografía, la Historia, las Ciencias Naturales. Lo primero que vimos fue que, increíblemente, la mayoría de los países usaban los mismos títulos o títulos similares para sus materias, pero también había nombres muy específicos o únicos que eran idiosincráticos de cada país. Pero este dispositivo de establecer una tabla del tiempo se daba en casi todos los países, supongo que desde los años treinta o cuarenta y en todo caso antes de la creación de la UNESCO.

La pregunta entonces era: ¿qué hacemos con esta información? Algo importante que debo aclarar es que no estamos tratando de describir qué pasa en las clases con los docentes y con los estudiantes, puesto que con este dispositivo o tabla del tiempo no tenemos ni idea de cuál es la interacción en Matemáticas, en Lengua, no sabemos lo que pasa en la clase, ni siquiera sabemos cómo son los libros de texto. Lo primero que hicimos fue juntar cientos de estas tablas de distribución del tiempo y las dividimos en tres períodos históricos (de 1930 a 1944, es decir, el período entre guerras, de 1945 a 1969 y de 1970 a 1985) y empezamos a hacer estudios exploratorios.

Déjenme que les comente cuáles fueron las preguntas que nos hicimos. La primera fue muy simple, de naturaleza dicotómica: ¿se enseña una determinada materia o no? ¿Está incluida esta materia en el listado de las tablas de distribución del

tiempo o no?; en otras palabras, ¿la política curricular oficial establece que este tema es importante como para incluirlo como materia o no?

Esta primera pregunta nos permitió ver cuáles son las materias universales o casi universales que se enseñan en casi todos los países y cuáles son más contingentes o dependientes de ciertas cuestiones culturales, políticas o idiosincráticas de cada país.

La segunda pregunta era el énfasis o la prioridad relativa que se le daba a cada una de las áreas del conocimiento en el currículo oficial en los primeros seis años de primaria al explorar la cantidad de horas que le dedicaban a cada materia. Encontramos por ejemplo, como les comenté, que en Argelia la gente dedicaba una gran cantidad de tiempo al aprendizaje de la Lengua Árabe y si uno sumaba lo dedicado a las lenguas incluidas las extranjeras, era una cantidad de tiempo considerable. Con menor intensidad estaban luego las Matemáticas y todas las demás materias, que resultaban menos importantes en términos de tiempo dedicado.

La tercera pregunta era más problemática y se refería a cuántas horas de instrucción total, ya no en términos de porcentaje, reciben para cada materia. Uno podía tener dos países que dedican el cuarenta por ciento del tiempo a la lengua, pero uno de ellos sólo tiene 720 horas anuales en total, como por ejemplo la Argentina, mientras que Japón tiene 1.000 horas anuales de clase. ¿Qué chico va a aprender más Lengua? Si todo lo demás es igual, uno supone que los chicos en Japón van a aprender más. En términos de cantidad de horas, por más de que el porcentaje sea igual, en la Argentina tienen menos tiempo, y con esto no me refiero al problema de las huelgas o a que se enferme un docente o a alguna otra cosa; sino que estamos tomando en cuenta nada más que las horas oficiales, y cómo se distribuye el tiempo en términos oficiales. Pero aun en términos oficiales encontramos muchas diferencias entre países al examinar las bases de datos que recolectamos en función de los dispositivos de distribución del tiempo y de posibles respuestas empíricas a nuestras tres preguntas.

Algunos hallazgos interesantes tienen que ver con los contenidos curriculares. Todos los países enseñan Lengua y Matemáticas. Estamos analizando los seis años de la primaria como un total, no importa qué grado. En cuanto a las ciencias, lo que

vemos es que ha aumentado la proporción de países en el mundo que requieren que sus niños las estudien. En el período de entre guerras era del 80%, después fue del 90% y hoy es del 100%. Acá vemos evidencia de cómo las Ciencias Naturales se han institucionalizado en todas las currícula oficiales de los países alrededor del mundo. Todo el mundo enseña algún tipo de ciencias sociales incluyendo la Historia, Geografía, Cívica y Estudios sociales. Ha habido un aumento en la educación estética, arte, música, danza, artesanías... No ha habido muchos cambios en términos de educación religiosa o moral. Hay muchos países que tienen instrucción religiosa, como Educación islámica en el caso de Argelia. En otros países como Japón y Corea tienen una materia que se llama "Educación moral" que es sobre determinados valores y ética y que implica enseñar a los estudiantes qué es lo que está bien y lo que está mal para esa sociedad; convertirlos en buenos ciudadanos, no es sólo educación cívica pero tiene que ver con cuestiones morales. Y entonces juntamos estas cuestiones, lo religioso y lo moral, y encontramos que tres cuartos de los países del mundo requieren que se enseñe algo parecido a la religión o a la educación moral.

La Educación Física ha crecido pero ya era importante al principio. Temas de higiene y salud son una cuestión más de idiosincrasia y dependen de cada uno de los países. Generalmente en los países africanos se incluyen cursos sobre prevención del HIV. Finalmente hay una categoría que se refiere a materias prácticas, de adquisición de habilidades específicas o de educación para el trabajo. En el pasado estos contenidos eran más importantes en la educación primaria, pero a medida que avanzamos en el tiempo, vemos que han declinado en importancia.

En un análisis más reciente tenemos información sobre las mismas variables y lo que ocurre en los grados uno a tres, cuatro a seis y siete a ocho (estos dos últimos corresponden a los primeros años de la secundaria). Los hallazgos son muy interesantes, pero no voy a referirme a ellos, especialmente porque me estoy dando cuenta de que estoy corto de tiempo.

Volviendo a la segunda pregunta sobre el énfasis relativo de cada una de las materias; si ponemos todo el tiempo que se dedica a Lengua, vemos que entre un tercio y un 40% del tiempo que los chicos pasan en la escuela en los primeros años de la educación primaria, se dedica a la lectura, la escritura y a temas vinculados con la

alfabetización. Y esto uno lo ve en muchos países del mundo, aunque América Latina es bastante inusual en este sentido, pero a medida que aumentan los grados, a medida que vamos avanzando en el sistema, la importancia de la enseñanza de la Lengua empieza a decrecer.

Vemos que aproximadamente el 20% del tiempo se ocupa en Matemáticas y cuando llegamos a la educación secundaria el porcentaje decrece. En Ciencia, en cambio, vemos que va creciendo a medida que se llega a la secundaria. Lo mismo ocurre con Computación y Tecnología y con las Ciencias Sociales. La educación religiosa y moral se mantiene más o menos estable.

Lo que hicimos fue dividir los resultados por regiones y lo interesante es ver algunas de las diferencias y similitudes que existen entre ellas. Por ejemplo para 1980 América Latina era bastante diferente de África y otras regiones, pues enfatizaba menos la Lengua. En América Latina, en promedio se dedica un 25% del tiempo a la educación de la lengua, en parte porque el español es la lengua nacional y oficial y porque también es una lengua internacional. Tengan en cuenta que estas políticas curriculares son para las escuelas públicas y no para las privadas.

Mientras que en otras partes del mundo empiezan a enseñar una lengua internacional desde los grados primarios, el énfasis en las lenguas en los otros países tiene que ver con que se enseña más de una lengua; se enseñan ruso e inglés o se enseñan el árabe y el inglés, o el húngaro y el ruso, o en África se enseñan el francés y la lengua materna del lugar. Entonces, lo que ocurre muchas veces en estos lugares del mundo es que se dedica tanto tiempo a la enseñanza de las lenguas porque hay más de una lengua incluida en el currículum. Y esto ocurre mucho menos en las escuelas públicas de América Latina, donde en general no se enseña una segunda lengua. Vemos que se dedica más o menos la misma cantidad de tiempo a las Matemáticas, un poco más de tiempo a las Ciencias Sociales. Lo que más nos sorprendió de este análisis, el descubrimiento sorpresivo, es que esto sucede en países pobres, en países ricos; en países pequeños, en países grandes; en países totalitarios, en países democráticos. ¿No les parece sorprendente que la estructura curricular sea tan parecida? ¿No les parece sorprendente que las escuelas enseñen y enfatizen cosas muy similares? Lo que vemos a lo largo del tiempo es que cada vez se

parecen más, es decir, que las diferencias que había van disminuyendo. En el período de después de la Segunda Guerra Mundial, había más diversidad curricular en cierta medida –aunque igual era poca– y a medida que avanzamos en el tiempo, vemos que las políticas curriculares, cada vez se parecen más. Esto nos sorprendió muchísimo. Y entonces creímos y sostuvimos que acá hay más evidencia empírica acerca de cierta cultura global educativa, es decir, el tema educativo a nivel mundial está cada vez más homogeneizado. Hay una cultura global de la educación que tiene un gran efecto en términos de los valores y el conocimiento que debe enseñarse; al menos en términos de cómo el conocimiento es empaquetado, de cómo el conocimiento es presentado y dividido.

Entonces piensen que lo que vemos en este otro caso, la conclusión a la que llegamos, es muy similar en un sentido a lo que habíamos visto en términos cuantitativos sobre el incremento de la tasa de participación de la población en los sistemas educativos. En este otro análisis estábamos mirando cuestiones más cualitativas de contenidos para llegar a una conclusión y encontramos una tendencia similar a la que encontramos en términos de la expansión.

Voy a concluir aquí porque quiero llegar al momento en que ustedes me hagan preguntas y conversar con ustedes.

Mucho del trabajo en el que yo estoy involucrado desde ya hace dos o tres décadas parte de una curiosidad intelectual, de un interés muy grande en comparar distintas culturas y sociedades y también de observar cuestiones que otra gente creía que no se podían comparar. Me ha interesado justamente diseñar y pensar maneras a través de las cuales estas cuestiones, que supuestamente no se podían comparar, pueden ser comparadas. Esto nos permitió desarrollar ciertas teorías a lo largo del tiempo. Como pueden observar, hubo un gran esfuerzo en recolectar estos materiales y enfatice esto muchas veces, pero lo quiero volver a decir, esto fue una tarea muy colectiva; imagínense que hubo mucha gente involucrada en recuperar tablas con los horarios, en codificarlas, crear un sistema de codificación, pensarlas. Es un tipo de análisis único y de gran fortaleza; sí, por supuesto hay gente que discute con nosotros, que critica el sistema, pero su fuerza radica en que es muy sofisticado, especialmente por la cantidad de materiales que hemos logrado compilar.

Voy a dejar aquí para darles la oportunidad de que me hagan preguntas. Muchas gracias por su atención.

## **PREGUNTAS**

Pregunta: Le voy a hacer una pregunta que tiene dos partes. La primera, se me ocurre pensar que uno podría sostener la duda o la pregunta acerca de si detrás de estos títulos equivalentes o similares, podría haber una manera cualitativamente distinta o diferente de enseñar contenidos que sean distintos, que dependan de cada cultura o de cada país. Y la segunda es si hay algún tipo de estudio que apunte a tratar de indagar esto, si efectivamente es así o no; o si no de qué manera cree que se podría lograr indagar esta cuestión, sin que sea un trabajo individual sino más general.

Respuesta: Cuando en la currícula de los diferentes países, cualquiera de ellos, se incluían las Ciencias Naturales o las Ciencias simplemente, pensábamos que se estaban refiriendo al mismo contenido curricular. Aludíamos a la sorprendente similitud en la mayoría de los países del tipo de organización del conocimiento y cómo este tipo de contenido curricular iba aumentando y se iba haciendo más homogéneo a lo largo del tiempo.

Quisiera hacer una aclaración. La situación de la Argentina es atípica en relación con lo que estábamos hablando. Es un país federal con veinticuatro jurisdicciones distintas y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es decir, que en principio hay veinticinco currícula distintas, pero al observarlas uno nota que hay más similitudes que diferencias. Lo mismo ocurre en otros países como Brasil, Australia, Alemania, México o Canadá, etcétera. Pero no necesariamente en todos los países federales ocurre lo mismo, puede haber países federales con jurisdicciones administrativo-políticas diferentes, pero con similitud de currícula.

Además, incluso cuando sucede esto, en realidad, hay mucha más homogeneidad que la que se podría anticipar. No es cierto, por definición, que porque

haya veinticuatro entidades diferentes, o incluso cincuenta como ocurre en los Estados Unidos, habrá necesariamente un currículum diferente en cada una de ellas.

Respecto de la segunda pregunta, durante los años en que hice investigación en la Universidad Hebrea en Jerusalén, trabajé directamente con escuelas de nivel primario y secundario, examinando cómo se implementa realmente el currículum oficial. Israel es bastante inusual porque en el sistema oficial hay tres tipos de escuelas: la secular judía, la religiosa judía y las escuelas árabes. Son todas escuelas igualmente públicas y hay algunas diferencias en las currícula. El sistema educativo israelí está muy centralizado. No hay autoridades regionales que definen un currículum oficial. Entonces, en cada una de las escuelas recolectamos los horarios de las clases y encontramos fuertes diferencias en la implementación real del currículum. En algunas disciplinas coincidía el currículum oficial en términos de calendario o de horarios asignados a las materias. En otras simplemente no las tenían porque, por ejemplo, no tenían profesores para llevar adelante esas materias. Y fue una sorpresa, dado que es un sistema muy centralizado. Creo que probablemente hay más diferencias en estos términos, entre países que dentro de los países, aunque dentro de los países también las hay.

De todos modos, por más que observamos las escuelas, seguíamos mirando la distribución del tiempo, sólo en términos oficiales: lo que la escuela decía que enseñaba. Y eso no resuelve la pregunta acerca de qué es lo que efectivamente se enseña.

Lo que descubrimos es que hay diferencias muy interesantes, pero siempre en términos de las horas que se dedican a cada asignatura. En otras palabras, nos encontramos con dos tipos de diferencias. Hay algunas escuelas que enseñan asignaturas que no se enseñan en ningún otro lado; y hay escuelas en las que ni siquiera se enseñan las materias requeridas. Hay escuelas en las que se otorga más tiempo y otras en las que se otorga menos tiempo del que estipula el currículum oficial. Nos encontramos con variaciones interesantes y nuestros colegas del Ministerio de Educación se sorprendieron con nuestros hallazgos.

Todavía no he respondido su pregunta acerca de lo que sucede en el aula. Probablemente lo que sucede en las aulas es similar en cada país y no entre países.

Argelia y la Argentina pueden ambos enseñar Matemática, pero las matemáticas y las ciencias que enseñan serán probablemente bastante diferentes. Y es difícil entender cómo eso puede suceder. Ahora estoy involucrado en un proyecto para UNESCO, que intentaremos llevar a cabo para la lectura y para las matemáticas. La propuesta para UNESCO se centra justamente en mirar eso en más detalle, prestando atención a otro tipo de documentos, para analizar qué es lo que efectivamente se define desde lo oficial como lo que debe aprenderse en Matemáticas y en Lengua.

Pregunta: Perdón, no puedo menos que hacer un comentario que me está dando vueltas hace un rato. Hace muchos, muchos años, cuando yo asistía a la escuela primaria, en la época del primer peronismo, se había instalado en la escuela estatal la materia Religión. A las y los alumnos judíos se nos daba clase de Moral. Cuando vi tu *schedule* con Moral me acordé de las mías. Mis clases de Moral consistían en que a quienes osábamos ser de origen judío se nos enviaba a la biblioteca durante los cincuenta minutos que duraba la clase de Moral. No sé si nos enviaban a la biblioteca porque sabían que los judíos somos proclives a leer o porque no sabían qué hacer con nosotros.

Y ahora sí, una pregunta que no es sobre la investigación sino sobre el equipo de investigación. Me gustaría saber qué categorías o casos tenían los que participaron, cuántos eran y si cuentan con algún análisis de dedicación del tiempo en las horas dedicadas, o el porcentual, por lo menos, según la naturaleza del trabajo; recolección de datos, análisis y, la última parte, conclusiones.

Respuesta: Tuve la suerte, siendo estudiante, tanto en la Universidad en Jerusalén como en Stanford en los Estados Unidos, de trabajar en una situación no jerárquica, diferencial, entre estudiantes y profesores. Nos encontrábamos informalmente una vez por semana y en esos encuentros informales aprendí más sociología, a escribir, a analizar datos, a recibir comentarios, a ser crítico, constructivo, a pensar acerca de las diferentes maneras de analizar información, que lo que aprendí en las clases y los cursos. Esa fue para mí la parte más importante de mi educación de posgrado. Y siento que en ese sentido fui muy afortunado. Uno puede ir a Berkeley o a alguna otra de las buenas instituciones, pero empezar a escribir la tesis es como ir al desierto. Uno elige un tema y pasa tiempo en la biblioteca y allí lee todo lo que hay

para leer y empieza a escribir y ese proceso lleva seis años en los que uno está como hibernando. Al final uno sale del invierno y se encuentra con la luz del sol. Es un proceso muy solitario, depresivo, frustrante y sólo en algunas instituciones los estudiantes se reúnen y se acompañan. Vi que lo mismo sucedía en Alemania, lo vi en Francia...

Debo decir que eso era en parte la cultura de Stanford, pero también era en gran medida el reflejo de la gente con la que yo trabajaba, eran sus inclinaciones a trabajar en equipos de docentes y estudiantes.

Acerca de la pregunta sobre el tiempo, es importante que sepan que en la mayoría de los programas de posgrado en las más prestigiosas universidades de los Estados Unidos, un estudiante lo es a tiempo completo y recibe una beca de estipendio de parte de la institución que puede ser mayor o menor dependiendo de la universidad. Con esas becas se espera que los estudiantes de posgrado trabajen a tiempo completo en la tesis. Esos estudiantes tienen, por lo tanto, mucho tiempo para investigar, para recolectar datos, analizarlos, reflexionar.

El producto de eso es que de cada diez análisis hechos (por decir algún número), quizás uno llega a publicarse; o para decirlo al revés por cada análisis publicado, a lo mejor, hay diez que se desecharon. ¿Cómo elegir ese uno entre diez? Es aquel que uno sabe o siente que tiene suficiente sustento, en el que hay una historia, un tema que tiene sentido. Eso es lo que va a ser examinado por los pares evaluadores.

Otra cosa que quería decir, especialmente para quienes estén pensando en convertirse en profesores universitarios o en continuar la vida académica, es que durante el período que pasé en Stanford me involucré en cuatro o cinco proyectos diferentes que no tenían nada que ver con mi tesis. Trabajé en un libro con un historiador de la educación muy conocido, David Tyack. Trabajé en proyectos cuyos resultados no aparecieron publicados como contenidos dentro de mi tesis de doctorado. Esos proyectos serios en los que trabajé en ese período me proveyeron las bases para muchos de los trabajos que retomé tras haber completado el doctorado, cuando ingresé al mundo laboral como docente. Acepté por entonces mi primer trabajo como asistente de docencia en la Universidad de Georgia y en general es

extremadamente difícil cuando uno comienza la carrera como profesor en una Universidad porque hay que preparar clases nuevas, lo cual lleva mucho tiempo, e insume mucha energía que resta tiempo para hacer investigación, se asumen todo tipo de responsabilidades, administrativas, por ejemplo. Para esta tarea resulta muy útil tener cajones llenos de trabajos escritos que uno puede tomar y decir: “Quisiera trabajar un poco más esta cuestión que investigué mientras era estudiante”, para poder continuar publicando. Así que fue bueno tener ese capital de datos, de información, provenientes de otros proyectos para poder ir haciendo investigación y publicando, que es requerido dentro del desempeño del rol de docente.

En resumen, ser estudiante de posgrado fue para mí una experiencia total, una especie de experiencia exhaustiva, holística, que perduró luego en todo lo que hice. Aprendí diferentes estructuras en diferentes proyectos, algunos históricos, otros sociológicos, estudios de caso, que me permitieron una socialización profesional muy fuerte.

Pregunta: Tengo algunos comentarios. Aaron subrayó el placer de caminar por los depósitos, entre los estantes de los depósitos de una de las mejores bibliotecas de educación en Estados Unidos, la de Stanford así como la del Teachers College en Columbia, y el placer del descubrimiento. Quiero subrayar esto que dijo Aaron en contraposición al horror de lo que ocurre en los posgrados en la Argentina y en muchos otros países, donde se proporciona a los estudiantes fotocopias de capítulos de artículos de revistas y de capítulos de libros. Eso impide la experiencia maravillosa de ir a la biblioteca, aunque no sea la de Stanford, o la del Teachers College o la de Cornell University, donde yo estudié, impide ese contacto con el libro y el descubrimiento de ir a buscar un libro en particular, y empezar a mirar el entorno, impide que se descubran otras cosas. Eso que ocurre desde hace años en la Argentina, y en otros muchos países, me parece terrible, por eso yo llevo mi campaña contra la entrega de fotocopias.

## OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE

### “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- N°1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- N°2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- N°3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- N°4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- N°5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- N°6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- N°7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- N°8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- N°9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N°10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.

- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.
- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay;** Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa;** Julio de 2005; 22 páginas.
- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica;** Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación;** Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado.** Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976).** Agosto de 2006; 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes.** Febrero de 2007; 24 páginas.

- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires.** Abril de 2007; 26 páginas.
- N° 24 DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.** Julio de 2007; 30 páginas.
- N° 25 CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana.** Septiembre de 2007; 26 páginas.
- N° 26 ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y trasnacional.** Noviembre de 2007; 26 páginas.
- N° 27 BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.
- N° 28 WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.
- N° 29 MEO, Analía. **“Se hace camino al andar”: investigación cualitativa, desafíos y sorpresas. El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas en la Ciudad de Buenos Aires.** Octubre de 2008; 36 páginas.
- N° 30 SIMÓN, Javier. **Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina.** Diciembre de 2008; 25 páginas.
- N° 31 DI VIRGILIO, María Mercedes. **Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües.** Marzo de 2009; 41 páginas.
- N° 32 VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática.** Mayo de 2009; 34 páginas.
- N° 33 RESNIK, Julia. **La trastienda de una comparación internacional. Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación.** Julio de 2009; 35 páginas.
- N° 34 BUCHBINDER, Pablo. **Entre el impacto político y la historia de las universidades: una interpretación del movimiento reformista de 1918.** Septiembre de 2009; 42 páginas.

- N° 35 MANCOVSKY, Viviana. **La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase.** Diciembre de 2009; 39 páginas.
- N° 36 SCHRIEWER, Jürgen. **“Beruf”, “vocación”, “profesión” o modelos de interpretación equivalentes: representaciones simbólicas y organizaciones sociales.** Febrero de 2010; 30 páginas.
- N° 37 AUGUSTOWSKY, Gabriela. **Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa.** Octubre de 2010; 43 páginas.
- N° 38 BEECH, Jason. **Migraciones, políticas educativas y experiencias escolares: el caso de los inmigrantes latinoamericanos en Madrid y Buenos Aires.** Junio de 2011; 39 páginas.