

---

# LA TRADICIÓN DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN BRASIL Y LOS ESTUDIOS COMPARATIVOS

---

## THE TRADITION OF RESEARCH IN EDUCATION IN BRAZIL AND THE COMPARATIVE STUDIES

### A TRADIÇÃO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS ESTUDOS COMPARATIVOS

Nora Krawczyk<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-9184-2497>

<http://lattes.cnpq.br/9898869810203373>

Juan Ignacio Piovani<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-8774-3258>

Recebido em: 11/06/2021

Aceito em: 30/11/2021

**RESUMO:** A partir da análise do desenvolvimento histórico da investigação em educação no Brasil, neste artigo demonstra-se como esta remete-se a um conjunto de situações, processos e políticas resultantes de uma prática social e, portanto, está intimamente associada a relações sociais historicamente determinadas. Por outra parte, assinala-se que este tipo de investigação requer diferentes abordagens disciplinares, teóricas e metodológicas, colocando-se ênfase nos estudos comparativos. A partir de uma consideração geral sobre a comparação, sua estrutura lógica e seu papel na ciência se sustenta que, ainda quando se rechace o significado restritivo da comparação como método, existe certo consenso em torno da especificidade dos estudos comparativos nas Ciências Sociais. E, em relação com eles, aborda-se dois tipos específicos de estudos comparativos que tiveram relevância para a investigação educativa no Brasil e América Latina: os estudos *cross-national* e os estudos sócio-históricos.

**Palavras-chave:** ciências sociais, educação, Brasil, investigação comparativa.

**RESUMEN:** A partir del análisis del desarrollo histórico de la investigación en educación en Brasil, en este artículo se muestra como ella remite a un conjunto de situaciones, procesos y políticas resultantes de una práctica social y, por tanto, está íntimamente asociada a las relaciones sociales históricamente determinadas. Por otra parte, se señala que este tipo de investigación requiere diferentes abordajes disciplinares, teóricos y metodológicos, poniéndose el énfasis en los estudios comparativos. A partir de

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992). Pós-doutoramento na Maryland University (EUA) (2015 -2016). Atualmente é professora doutora da Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas - Unicamp e membro do Grupo de Pesquisa em Política Educacional, Educação e Sociedade - GPPES. É co-coordenadora do Grupo Interinstitucional em pesquisa. Possui Bolsa Produtividade 1D, pelo CNPq. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia e Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: ação pública, América Latina, Ensino Médio, e gestão da educação e da escola. Email: [norak@unicamp.br](mailto:norak@unicamp.br)

<sup>2</sup> Doctor en Metodología de las Ciencias Sociales (Sapienza Università di Roma), MSc. Advanced Social Research Methods and Statistics (City University London), Investigador Principal de CONICET, Profesor titular en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata, Coordinador de la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, Director del Doctorado en Estudios Sociales Interdisciplinarios de Europa y América Latina (Universidad Nacional de La Plata / Universität Rostock). Email: [juan.piovani@presi.unlp.edu.ar](mailto:juan.piovani@presi.unlp.edu.ar)

una consideración general de la comparación, su estructura lógica y su papel en la ciencia se sostiene que, aun cuando se rechace el significado restrictivo de la comparación como método, existe cierto consenso en torno de la especificidad de los estudios comparativos en las ciencias sociales. Y, en relación con ellos, se abordan dos tipos específicos de estudios comparativos que han tenido relevancia para la investigación educativa en Brasil y América Latina: los estudios *cross-national* y los estudios socio históricos.

**Palabras clave:** ciencias sociales, educación, Brasil, investigación comparada

**ABSTRACT:** Based on the analysis of the historical development of research in education in Brazil, this article shows how it refers to a set of situations, processes and policies resulting from a social practice and, therefore, is closely associated with social relations historically determined. On the other hand, it is pointed out that this type of research requires different disciplinary, theoretical and methodological approaches, placing the emphasis on comparative studies. From a general consideration of the comparison, its logical structure and its role in science, it is argued that, even when the restrictive meaning of comparison as a method is rejected, there is a certain consensus around the specificity of comparative studies in the social Sciences. And, in relation to them, two specific types of comparative studies that have been relevant for educational research in Brazil and Latin America are addressed: cross-national studies and socio-historical studies.

**Keywords:** social sciences, education, Brazil, comparative research

## INTRODUCCIÓN

Los procesos histórico-políticos que atraviesa un país son fundamentales para comprender la naturaleza, prácticas y límites de la investigación en ciencias sociales y, particularmente, en educación.

En este sentido, es posible afirmar que la investigación social está fuertemente condicionada por el grado de desarrollo y las características del área de conocimiento en cuestión, así como por el contexto sociopolítico y económico nacional, regional e internacional. En el caso de la educación, y en especial por tratarse de un campo de estudio interdisciplinario, hay que considerar también el diálogo que se produce con otras ciencias sociales tales como la antropología, historia, sociología, ciencia política y economía.

Podemos decir, entonces, que la identidad –en el sentido de los rasgos propios– de la investigación contemporánea en educación debe ser comprendida teniendo en cuenta la historicidad y trayectoria del área en cada país, sus influencias regionales e internacionales, el desarrollo de los espacios institucionales de investigación –universidades, centros e institutos, etc.– y el contexto sociopolítico. Estas diferentes dimensiones nos permiten entender por qué algunos temas son más estudiados que otros, así como el uso de determinadas categorías de análisis y, principalmente, por qué esos temas se tornan problemas de investigación y cuáles son las opciones metodológicas que se emplean para analizarlos.

Con este marco como trasfondo, en este artículo abordamos algunas cuestiones relacionadas con el desarrollo de la tradición de la investigación en educación en Brasil,

deteniéndonos con mayor detalle en los estudios de tipo comparativo. En primera instancia, y a modo de contextualización, presentamos un breve y esquemático recorrido histórico que recupera los principales temas y problemas del campo educativo en este país, incluyendo referencias a las teorías y metodologías con las cuales fueron abordados. A continuación, nos concentramos en un enfoque en particular: los estudios comparativos. Luego de repasar algunas nociones metodológicas básicas que permiten establecer una distinción entre comparación, método comparado y estudios comparativos, damos cuenta de la institucionalización y consolidación de la educación comparada en Brasil y presentamos dos de los principales tipos de investigación comparativa en este campo: los estudios *cross-national* y los enfoques socio-históricos.

## **TRADICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL**

La investigación en educación en Brasil se afirma como un campo a partir de 1940 con la creación del *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais* –INEP– y sus regionales en diferentes lugares del país. Ya en esa época adquiere un carácter político, sociológico e histórico. La preocupación principal, que antiguamente era el individuo, pasa a ser la relación entre educación y sociedad, con la intención de discernir la función de la educación en las relaciones sociales brasileñas (Gatti, 2007). El clima político de la época era extremadamente fértil para incentivar ese tipo de preocupación. La aceleración del proceso de industrialización, a partir de la década de 1930, había producido un aumento importante de las presiones sociales sobre la educación pública, en particular aquellas relacionadas con la formación de los trabajadores. También fue importante el desarrollo de las ciencias sociales, principalmente en algunos estados como São Paulo y Rio de Janeiro, que estaban por ese entonces conformando sus áreas de investigación y docencia (Trinidad, 2007).

Más adelante, a fines de la década de 1960, la investigación en educación adquiere gran escala a partir de la institucionalización del posgrado, lo que produce, a diferencia de otros países, una fuerte asociación entre las actividades de formación y de producción de conocimiento. En aquel momento las universidades pasan a ser el espacio privilegiado de producción científica y de formación de cuadros, y se crea el Sistema Nacional de Posgraduación (Trinidad, 2007).

## **ESCOLARIZACIÓN DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA**

La institucionalización de la investigación, conjuntamente con la institucionalización del posgrado en educación, como se ha señalado, tuvo como consecuencia una fuerte asociación entre las actividades de formación y de producción de conocimiento. Pero también trajo aparejada cierta burocratización del trabajo científico que se refleja en lo que podríamos llamar “escolarización de la producción científica”. En efecto, es común encontrar un tipo de producción académica que expresa una organización y un formato acorde a los requisitos institucionales y tiempos preestablecidos de producción (Krawczyk, N. 2012:4).

Ese proceso está vinculado con el proyecto de modernización conservadora del capitalismo brasileño, implementado por la dictadura militar que gobernó el país entre 1964

y 1985. La formación de recursos humanos de alto nivel, articulada con las necesidades del sector productivo, fue vista como necesaria para el desarrollo y esencial para el éxito del proyecto modernizador en curso en aquel momento (Azevedo, 2004).

## **REBATIENDO LA IDEA DE CAPITAL HUMANO**

Durante la década de 1960 la investigación y la formación en educación tuvo una fuerte influencia de la ciencia económica, destacándose los estudios fundamentados en la perspectiva de la Teoría del Capital Humano<sup>3</sup>, posición coherente con la política del país que privilegiaba el planeamiento de los costos, la eficiencia y las tecnologías en la enseñanza profesional (Gatti, 2007). La concepción tecnicista, predominante durante ese período, sostenía que una de las principales causas de los problemas educativos era la mala administración del sistema educativo y de las escuelas.

No obstante, la investigación no se limitó a responder a las demandas estatales. A pesar de estar bajo un régimen dictatorial, con una orientación represora y conservadora en la producción y divulgación científica, también se desarrolló una estructura universitaria que produjo consecuencias políticas y culturales bastante contrarias a los intereses de la dictadura. En efecto, en el ámbito universitario se generó conocimiento crítico sobre el sistema y las perspectivas tecnicistas. Así, el perfil de la investigación se enriqueció con nuevas miradas teóricas y metodológicas.

En este contexto, el estudio de las políticas educativas, que estaba focalizado principalmente en la administración escolar, comenzó a establecer un diálogo con otras perspectivas teóricas, principalmente marxistas, que permitieron la construcción de una mirada crítica sobre el tema. Este diálogo se fortaleció durante el proceso de transición democrática en la década de 1980, época de consolidación y expansión del posgrado.

Las perspectivas críticas de la administración escolar tuvieron un importante impacto y continúan influenciando el debate y la producción académica en torno de la democratización de la gestión del sistema educativo y de la escuela. En los últimos años ha sido también un contrapunto frente a las teorías de administración empresarial y el discurso de la eficiencia institucional.

El retorno de la democracia política enfrentó un largo proceso de transición que fue acompañado por una importante movilización social a favor de la educación y de un renovado entusiasmo por el estudio de la educación en el marco de las relaciones sociales capitalistas, con base en autores extranjeros y brasileños de inspiración marxista, principalmente en historia, filosofía, administración y política educacional. Fue un período de fértiles debates políticos y académicos sobre alternativas para la construcción de una

---

<sup>3</sup>La teoría del capital humano fue elaborada por el economista estadounidense Theodore Schultz a fines de la década de 1950, y por ella recibió el Premio Nobel de Economía en 1979. Es habitualmente considerada como una visión economicista de la educación porque establece una relación causal entre educación y desarrollo económico, y entre educación y movilidad social (Schultz, 1973; 1987), poniendo el foco en el estudio de la rentabilidad de la inversión en educación. Ha sido criticada por su análisis reduccionista del fenómeno educativo y, en particular –al igual que la concepción tecnicista–, por ignorar el carácter político de la educación tanto en el proceso de producción como en el propio contenido de la política (Krawczyk, N. 2014).

sociedad democrática que incentivó la producción académica no sólo en política educativa sino en todas las ciencias sociales, principalmente en la ciencia política (Trinidade, 2007).

Ese clima sociopolítico impactó bastante en la elección de los temas de investigación en política educacional, y muchos de ellos continúan hoy ocupando un espacio destacado: la educación de adultos, la relación entre educación y sociedad, la gestión y autonomía escolar, el financiamiento educativo, entre otros.

## **RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO**

En este contexto de hegemonía de la matriz marxista en el campo de la educación surge un tema igualmente importante, influenciado también por los debates sobre la profesionalización de la enseñanza media: las relaciones entre educación y trabajo.

El crecimiento de los programas de posgrado en el marco de este panorama temático y teórico promovió los debates sobre las relaciones entre educación escolar y la construcción de una sociedad democrática, que desde las primeras décadas del siglo XX no había sido retomado con tanta fuerza en Brasil (Brandão, 2005).

La necesidad de desmitificar la supuesta relación entre desarrollo y educación, que había legitimado la política educacional del periodo militar brasileño luego de 1964, tornó esta cuestión relevante para la investigación<sup>4</sup> y constituyó “un avance importante en la dirección de una mayor atención al análisis de los fenómenos empíricos, en una época en que los discursos teóricos se sobreponían a los fenómenos concretos de la sociedad y de la educación” (Brandão, 2005: 6).

## **LA ESCUELA COMO ESPACIO DE LUCHA HEGEMÓNICA**

La investigación histórica, sociológica y política de la educación también recibió durante el periodo de democratización una fuerte influencia de la producción francesa, principalmente de Bourdieu y de la idea del carácter reproductor de la institución escolar. Un importante intelectual brasileño, Dermeval Saviani, lideró un proceso de debate y crítica a las teorías que enfatizaban la función reproductora de la institución escolar, y promovió la necesidad de crear una nueva teoría y una visión alternativa y superadora. Saviani, en su libro *Educação e Democracia* (1983), desarrolla la teoría histórico-crítica, que tuvo un notable ascendiente en varios países latinoamericanos. Saviani contrapone al principio de la reproducción la afirmación de la escuela como espacio de lucha hegemónica entre las clases sociales del capitalismo y, por lo tanto, como espacio fuertemente contradictorio.

Esta polémica dio un nuevo aliento al debate y a la investigación en educación brasileña y de otros países de la región, introduciendo el análisis de los espacios de contradicción y lucha hegemónica en los diferentes niveles de elaboración e implementación de políticas.

## **EL DEBATE METODOLÓGICO**

---

<sup>4</sup> La investigación de Luiz Antônio Cunha (1975), publicada con el título de *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, fue en la época una referencia obligatoria.

La década de 1980 fue también fecunda para los debates teórico-metodológicos entre los investigadores de ciencias sociales y, específicamente, los del área de educación. En muchos casos contraponiendo, como es sabido, los enfoques cuantitativos y cualitativos. Fue un momento de importante crecimiento de las investigaciones cualitativas en educación, como consecuencia de la intensa crítica a las estrategias de medición y cuantificación de la realidad.

No obstante, a pesar de cierta primacía relativa de la investigación cualitativa, encontramos ambos enfoques en la investigación político-educativa brasileña, cada uno privilegiando temas y problemas diferentes.

Por otra parte, las movilizaciones sociales que demandaron el aumento del presupuesto educativo y las críticas a los cambios ocurridos en el ámbito de la gestión del financiamiento público para el área, principalmente a partir de finales de la década de 1980, promovieron el fortalecimiento de líneas de investigación sobre financiamiento de la educación y, al mismo tiempo, la investigación cualitativa pasó a concentrarse en los estudios institucionales.

## **La historia reciente**

Las recientes e intensas transformaciones sociales, políticas y económicas dieron lugar a nuevos problemas de investigación, categorías de análisis y diálogos entre diferentes áreas de conocimiento.

Por un lado, se ha incorporado en algunos grupos de investigación una perspectiva posestructuralista preocupada por la diversidad e identidad de formas culturales, que privilegia temas tales como formación de profesores, libro didáctico, currículo y multiculturalismo, prácticas escolares, género, infancia, entre otros.

Por otro lado, la reforma educacional implementada en diferentes países de América Latina en la década de 1990, en consonancia con los cambios sociales, políticos y económicos de la época, trajo también reformas importantes en la organización y gestión del sistema educativo y de la escuela. Tales políticas indujeron a los investigadores a profundizar sus estudios sobre gestión, participación, dinámicas federativas y financiamiento de la educación.

Hasta aquí hemos repasado sintéticamente el contexto histórico, poniendo en evidencia la importante influencia que la economía y la administración han tenido en los estudios de las políticas educativas en Brasil. El diálogo con otros abordajes disciplinares, tales como los de la sociología y la ciencia política, se fue incorporando en las últimas décadas, especialmente en el marco del análisis de los cambios que produjeron las reformas educacionales de la década de 1990. El estudio del Estado y sus contradicciones, de la relación entre el Estado y la sociedad y de las relaciones sociales –relaciones de poder, grupos de interés, correlación de fuerzas, etc.–, los procesos de mercantilización de la educación, entre otros, pasaron a ser temas centrales para la comprensión de los procesos de definición e implementación de la política y las prácticas educativas.

En los últimos años se observa una preocupación, aunque incipiente, por incorporar la dimensión histórica en los estudios sociológicos y políticos de la educación, que apuntan a tener en cuenta la historicidad de los procesos educacionales.

## **INFLUENCIA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN**

La investigación educativa no está expuesta únicamente a la influencia de las especificidades nacionales y locales, sino también, como es de imaginar, a la de las tendencias regionales e internacionales. Los organismos internacionales fueron y continúan siendo importantes inductores de determinados enfoques en la producción de conocimiento. En este sentido, dos tipos de abordajes han tenido una presencia significativa en los últimos 20 años en el estudio de políticas educacionales: el registro de experiencias y las investigaciones comparadas (o comparativas).

Al mismo tiempo, es posible observar la creciente importancia de otros espacios no tradicionalmente académicos –instituciones independientes, organismos no gubernamentales, institutos empresariales, *think tanks*– que también indagan sobre educación. Financiamientos sustantivos, estatales e internacionales, son dirigidos a estas instituciones consideradas de perfil más pragmático y que se disponen a ofrecer resultados y propuestas de cambio a corto plazo (Campos, 2009).

Los registros de experiencia son estudios descriptivos para divulgar prácticas gubernamentales y/o institucionales innovadoras y supuestamente exitosas. Tales registros, encontrados con frecuencia en la década de 1990, tienen como propósito incentivar políticas educacionales por medio de un mecanismo de “contaminación”<sup>5</sup> de políticas implementadas en otros lugares.

Los estudios comparativos, por su parte, pasaron a ocupar un lugar muy destacado en la educación, no sólo por su valor científico sino también –en particular en las últimas décadas– por su importancia como insumo para el diagnóstico de problemas y para el diseño de políticas públicas, actuando a la vez como parámetro de referencia y fuente de legitimación (Piovani y Krawczyk, 2017).

## **LOS ESTUDIOS COMPARATIVOS EN EDUCACIÓN**

El desarrollo de la educación comparada como subdisciplina, y de la comparación como método, está asociado al proceso de reconstrucción internacional del capitalismo concebido en el marco de la teoría desarrollista. Así, a partir de una perspectiva epistemológica y metodológica específica se comparan las características y el desarrollo de los sistemas educativos de diferentes países, con el objetivo de ofrecer subsidios para la formulación y la implementación de políticas de desarrollo educacional en los países periféricos<sup>6</sup>, siguiendo el modelo de los países centrales, cuya “superioridad” quedaba supuestamente demostrada a través de dichas comparaciones.

Ahora bien, más allá de los fines de política educativa promovidos por gobiernos y organismos internacionales a partir de los resultados de estudios comparativos, en el ámbito

---

<sup>5</sup> Concepto acuñado por Barroso, 2006.

<sup>6</sup>En América Latina, la investigación crítica se fue distanciando cada vez más de este tipo de enfoque comparativo, por la fuerte asociación con el paradigma positivista y con la política imperialista de desarrollo.

estrictamente académico éstos también han ocupado un lugar destacado y han sido objeto de debates de carácter epistemológico y metodológico, como se verá a continuación.

## COMPARACIÓN, MÉTODO COMPARADO, ESTUDIOS COMPARATIVOS

A partir de la década de 1960 cobró fuerte impulso en las ciencias sociales una perspectiva metodológica que le asigna a la comparación el estatus de método científico (Piovani y Krawczyk, 2017; Archenti y Piovani, 2018). Arend Lijphart, reconocido politólogo holandés, fue uno de los principales propulsores de esta idea y, a la vez, autor de algunos de los textos metodológicos de referencia en relación con el método comparado (o comparativo). Los fundamentos de su postura podrían encuadrarse dentro de tradiciones epistemológicas y metodológicas canónicas, en el sentido de asumir que el papel fundamental de los métodos científicos es el control empírico de hipótesis. En ese marco, clasifica jerárquicamente a cuatro métodos –experimental, estadístico, comparativo, estudio de casos, en este orden–, de acuerdo con su grado de eficacia en el control de hipótesis (Lijphart, 1971; Fideli, 1998).

Esta posición ha sido objeto de críticas por parte de numerosos autores. Marradi (1991) y Fideli (1998), por ejemplo, apuntan que si se tiene en cuenta la definición elemental del acto comparativo y su estructura lógica, que implica cotejar los estados de una o más unidades de observación en relación con una o un conjunto de propiedades de interés, y en uno (comparación sincrónica) o más (comparación diacrónica) puntos de tiempo, no tiene sentido definir a la comparación como un método específico de la ciencia, ya que el acto comparativo es inevitable en los cuatro métodos reseñados por Lijphart (así como en otros, según la clasificación de los métodos que se proponga).

No obstante, y aun reconociendo que en todas las prácticas de investigación se llevan a cabo comparaciones –independientemente del método que se utilice–, también se puede afirmar que la comparación no cumple idéntico papel en todas ellas. En este sentido, se puede señalar que, en la tradición investigativa de las ciencias sociales, incluidas las ciencias de la educación, se registran estudios cuyo objetivo cognoscitivo principal implica una comparación explícita de casos. En estos estudios, “el diseño de la investigación está atravesado en todas sus dimensiones y facetas por el objetivo principal de comparar, y ello exige un soporte teórico que dote de sentido y oriente la comparación sistemática de ciertas unidades sobre ciertas propiedades, así como decisiones metodológicas e instrumentos técnicos que la hagan operativa. No se está hablando entonces de un *método* en sentido estricto, sino de un *tipo de investigación*” (Piovani y Krawczyk, 2017: 826)

En la actualidad, este tipo de investigación tiene fuerte presencia en la educación y en muchas otras ciencias sociales. La institucionalización de los estudios comparativos en educación, cuyos orígenes datan de inicios del siglo XX, en particular en los Estados Unidos, cobró mayor impulso luego de la Segunda Guerra Mundial, cuando comenzaron a tomar forma las políticas de cooperación internacional y los primeros organismos mundiales de educación (Georgen, 1991).

En el marco de dicho proceso de institucionalización de la investigación comparativa, y más allá de las cuestiones específicamente metodológicas, se han dado importantes debates sobre su estatuto, en los que se encuentran diferentes posiciones que van desde la

consideración de la educación comparada como una ciencia (Chávez Rodríguez, 2008) hasta un campo de estudio (Arnove, 1980); Cowen, 1996; Rust *et al* 1999 y Bray, Adamson y Mason, 2014), pasando por las perspectivas que la definen como una disciplina (Heath, 1958) o “cuasi-disciplina” (Phillips y Schweisfurth, 2014). En estos debates, así como en los diferentes posicionamientos sobre el estatuto y el carácter de la educación comparada, resultan relevantes una serie de cuestiones que son clave en la conformación de identidades disciplinarias: a) la organización, con regularidad, de congresos y simposios nacionales e internacionales; b) la existencia de publicaciones especializadas; c) la proliferación de literatura sobre educación comparada (su definición y caracterización, sus enfoques teóricos y metodológicos, los análisis de resultados de investigaciones empíricas –comparativas– de diverso tipo).

Por otra parte, y poniendo el foco únicamente en el ámbito educacional iberoamericano, se puede señalar la existencia de asociaciones nacionales especializadas en educación comparada, tales como la Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC), la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE), la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC) y la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMECE), las que a su vez forman parte del *World Council of Comparative Education Societies*. Además, también resulta muy significativa la institucionalización de la educación comparada en los ministerios y secretarías de educación de muchos países, en organismos multilaterales como la UNESCO, que ha sido clave en su promoción a nivel global, o *thinks tanks* de distintas orientaciones políticas e ideológicas.

Los estudios comparativos no se limitan a una única metodología ni recurren indefectiblemente a una única técnica de investigación. No obstante, cabe señalar que, en general, son más habituales los estudios que se centran en el análisis secundario de datos estadísticos provistos por gobiernos u organismos internacionales. Pero las comparaciones con base estadística también pueden realizarse a partir de datos primarios. Esta mayor difusión de las comparaciones estadísticas de tipo *cross-national* no implica que no existan estudios comparativos que recurran a metodologías diferentes, incluso cualitativas, como las historias de vida o los estudios de caso. Por ejemplo, en el ámbito de la educación comparada, y según lo que reportan Crossley y Vulliamy (1984), un autor clásico como Stenhouse destacaba ya en la década de 1970 la importancia de realizar estudios de caso para lograr una mejor comprensión del fenómeno educacional.

## LA INVESTIGACIÓN COMPARATIVA CROSS-NATIONAL

Los estudios *cross-national*, a los que Kohn (1987: 714) define como aquellos en los que "se utilizan sistemáticamente datos comparables de dos o más naciones", tuvieron un fuerte impulso desde mediados del siglo XX, especialmente en el campo de la Política Comparada. En el caso de la educación, puede señalarse que fue habitual recurrir a los análisis comparativos entre naciones en el marco de los procesos de constitución de los sistemas educativos nacionales y de definición de políticas educacionales. Pero el proyecto de una ciencia de la educación comparada cobró mayor relevancia en la medida en que fue ganando preeminencia la idea que sostiene una relación lineal entre educación formal y progreso, y que considera que la educación de la población es un indicador potente para dar cuenta del desarrollo de un país (Georgen, 1991).

Desde el punto de vista metodológico, el problema más desafiante de la investigación

*cross-national* es el de la equivalencia, tanto de las poblaciones y las muestras, como de los conceptos e indicadores (Archenti y Piovani, 2018). Dado que no hay una técnica que permita resolver los problemas de la equivalencia, suele recomendarse el trabajo colaborativo de equipos de expertos de los distintos países que son objeto de comparación, con el fin de buscar acuerdos intersubjetivos y operativos en la definición de indicadores y en la construcción de los instrumentos de la investigación. Si bien se trata de un trabajo que insume mucho tiempo, y que tiene un fuerte componente artesanal, se espera que los consensos alcanzados por los equipos de investigación doten a las comparaciones internacionales de fundamentos más sólidos y minimicen los sesgos culturales que resultan de la traducción mecánica de los instrumentos diseñados en un contexto local para ser utilizados en otro.

## **EL ENFOQUE SOCIO HISTÓRICO EN LA INVESTIGACIÓN COMPARADA EN EDUCACIÓN**

Las investigaciones *cross-national* han tenido un importante impacto en la redefinición del campo de la educación comparada y de la investigación comparativa en educación, incluso en Brasil. Pero resulta importante abordar también otro tipo de enfoque –el socio histórico o histórico sociológico–, en el que se basó una de nuestras investigaciones: el estudio de la reforma educativa durante la última década del siglo XX en cuatro países latinoamericanos –Argentina, Brasil, Chile y México– (Krawczyk y Vieira, 2012).

En la actualidad, y teniendo en cuenta la tendencia a la uniformidad de las políticas nacionales debido a condicionantes supranacionales, entre otros, “la investigación comparada puede adquirir un potencial interpretativo muy rico, en la medida que tenga en cuenta las historicidades nacionales para el análisis de las convergencias y de las especificidades en la concreción de las políticas globales” (Piovani y Krawczyk, 2017: 832).

En el estudio sobre las reformas educativas en Argentina, Brasil, Chile y México apenas mencionado, y a través de este enfoque histórico sociológico, se procuró reformular la propuesta de comparación, yendo más allá de la mera descripción para avanzar hacia el “análisis del sentido histórico de los hechos” (Novoa, 1995). Los resultados de esta investigación comparativa en educación dejaron en claro la importancia de la historicidad de cada país para comprender más cabalmente las dinámicas nacionales, así como la producción científica de cada uno de ellos.

Es evidente que, especialmente durante la década de 1990, y en el marco del creciente peso de las agencias internacionales y del liderazgo del Banco Mundial en el diseño y ejecución de reformas estructurales, se impuso cierta uniformidad a la política educativa en América Latina. No obstante, al analizar las condiciones particulares de cada uno de los países se constata que las reformas se procesan en sociedades con historicidades diferentes que, de algún modo, intervienen en la concreción de los cambios, o que le confieren especificidades nacionales. Esto no invalida, sin embargo, el hecho de que las reformas educativas hayan producido rupturas institucionales que fragilizaron prácticas sociales históricamente constituidas.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup>Para más detalles véase Krawczyk y Vieira (2012, 2<sup>da</sup> edición).

## CONCLUSIONES

A partir de un análisis sucinto del desarrollo histórico de la investigación en educación en Brasil, en este artículo mostramos cómo ella remite a un conjunto de situaciones, procesos y políticas resultantes de una práctica social y, por tanto, está íntimamente asociada a las relaciones sociales históricamente determinadas. También hemos señalado que la investigación educativa requiere de diferentes abordajes disciplinares, teóricos y metodológicos, y que ellos, a su vez, están estrechamente vinculados al grado de desarrollo del campo en un contexto dado, a las influencias que experimentan los investigadores y a los problemas y desafíos que les plantea la realidad.

En este marco general, hemos tratado con más detalle algunos aspectos relevantes relacionados con la investigación comparativa en educación. Tomando como marco la conceptualización de la comparación y su estructura lógica, se han examinado algunas de las formas que ella puede adquirir en la práctica científica, con particular referencia al campo educativo.

Dado que en toda investigación científica la comparación juega un papel destacado, se han señalado los límites que supone considerar a la comparación como un método científico específico. En lugar de poner el foco en esta idea de la comparación como método, se ha planteado que los estudios comparativos –que pueden llevarse a cabo recurriendo a diferentes métodos y técnicas de investigación– constituyen un tipo particular de investigación cuyo objetivo cognoscitivo implica la comparación sistemática de objetos complejos –como por ejemplo los sistemas educativos de diferentes naciones–. Por otra parte, dentro del campo de los estudios comparativos se ha reseñado puntualmente dos variantes especialmente significativas para la investigación educativa: los estudios *cross-national* y los enfoques comparativos de carácter sociohistórico.

En relación con los estudios *cross-national* se ha señalado que su principal desafío técnico-metodológico es el de la equivalencia. En efecto, una investigación de este tipo tiene que afrontar cómo determinar la equivalencia de las poblaciones objeto de estudio y de las muestras seleccionadas a partir de dichas poblaciones y, especialmente, tiene que resolver la selección, conceptualización y operacionalización de los indicadores que harán posibles las comparaciones. Esto deriva del hecho de que los indicadores pueden tener implicancias distintas en contextos diferentes, lo que conlleva posibles sesgos sociales y culturales en su definición, más allá de los problemas más evidentes de traducción de un instrumento de un idioma a otro. Para afrontar estos desafíos de la equivalencia, se ha puesto el énfasis en la importancia que adquiere el trabajo colaborativo de investigadores o equipos de investigación especializados en los temas de interés, pero también familiarizados con los contextos nacionales y con su historia, con el fin de alcanzar acuerdos intersubjetivos sobre los fundamentos de las comparaciones trans-contextuales.

En cuanto a los estudios comparativos sociohistóricos, y tomando como referencia un análisis de las reformas educativas de la década de 1990 en cuatro países de América Latina, se señaló que, especialmente cuando se aborda el impacto local de políticas que trascienden las fronteras nacionales, por formar parte de posiciones hegemónicas a nivel global, los estudios que tienen en cuenta las historicidades nacionales pueden aportar a una comprensión más profunda de los fenómenos objeto de comparación, ya que contribuyen a

poner en evidencia las formas específicas en que diferentes países procesan y traducen en políticas locales los planteamientos hegemónicos promovidos –en general– por los organismos multilaterales.

En el campo de la educación, los fenómenos políticos, económicos, sociales y culturales globales, así como los procesos transnacionales de regulación educacional (Barroso, 2006) promovidos por los organismos multilaterales y por los diferentes bloques regionales, como Mercosur educativo, conllevan múltiples desafíos teóricos y metodológicos específicos para los investigadores en política educacional comparada. No obstante, a pesar de estos desafíos –y de las dificultades relacionadas con los costos y los tiempos implicados en los estudios comparativos, en particular los de tipo *cross-national*– vale la pena promoverlos por su enorme potencial para ayudarnos a conocer mejor las especificidades de nuestras propias sociedades, situándolas en perspectiva en contextos más amplios.

## REFERENCIAS

- ARCHENTI, N. y PIOVANI, J. I. (2018). La comparación. En MARRADI, A.; ARCHENTI, N. y PIOVANI, J. I. *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- ARNOVE, R. F (1980). “Comparative Education and World-Systems Analysis.” *Comparative Education Review* 24, 1: 48-62.
- AZEVEDO, J. M. (2004) Las humanidades no contexto da pós-graduação brasileira. En: DOURADO, L. F.; et al. (Org.). *Avaliando as políticas e gestão da educação no Brasil*. Brasília: INEP, v. 1, p. 35-56.
- BARROSO, J. (Org.) (2006). *A Regulação das políticas públicas de Educação*. Lisboa: Educa.
- BRANDÃO, Z. (2005). Pesquisa em educação. O olhar do nadador: do individual ao coletivo. *Educação On-Line*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-15.
- BRAY, M.; ADAMSON, B. y MASON, M. (eds.) (2014). *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong: Springer.
- CAMPOS, M. (2009). Para que serve a pesquisa em educação?. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 39 no. 136, São Paulo, jan./abr.
- CHÁVEZ RODRÍGUEZ, J. (2008). “Aproximación a la educación comparada como ciencia.” *Educación* 123: 21-26.
- COWEN, R (1996). “Last Past the Post: Comparative education, modernity and perhaps post-modernity.” *Comparative Education* 32: 151-170.
- CROSSLEY, M. y VULLIAMY, G. (1984). “Case-Study Research Methods and Comparative Education.” *Comparative Education* 20, 2: 193-207.
- CUNHA, L.A. R. (1975). *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- FIDELI, R. (1998). *La comparazione*. Milán: Angeli.
- GATTI, B. (2007). *A construção da pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Liberlivro.
- GEORGEN, P. (1991). “Educação comparada: uma disciplina atual ou obsoleta?” *Revista Pro- Posições* 2, 3.

- HEATH, K. G. (1958). "Is comparative education a discipline." *Comparative Education Review* 2, 2: 31-32.
- KOHN, M. (1987). "Cross-national research as an analytic strategy." *American Sociological Review* 52, 6:713-731.
- KRAWCZYK, N. (2012): "A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil". *Jornal de Políticas Educacionais*, n.12/julio- diciembre 2012.
- KRAWCZYK, N. (2013). "Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectiva". *Revista Educação Unisinos* 17, 3:199-204.
- KRAWCZYK, N. (org.) (2014). *Sociologia do Ensino Médio. Crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez Editora.
- KRAWCZYK, N.; VIEIRA V. L. (2012). *Uma perspectiva histórico-sociológica da Reforma Educacional na América Latina. Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990*. Brasília: Liberlivro.
- LIJPHART, A. (1971). "Il metodo della comparazione." *Rivista Italiana di Scienza Politica* 1, 1: 67-92.
- MADEIRA, A. (2008). "Perspectivas actuais da Investigação em Educação Comparada: Um olhar Luso-Brasileiro." Conferencia inaugural del 4º *Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada PUCRS - Porto Alegre*, 1 a 3 de abril.
- MARRADI, A. (1991). "Comparación", en Reyes, R. (ed.) *Terminología científico-social*. Barcelona: Antropos.
- NÓVOA, A. (1995). "Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta." Traducción del artículo publicado en: *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* 2-3.
- PEREYRA, M. (1990). "La comparación, una empresa razonada de análisis, Por otros usos de la comparación." *Revista de Educación*, número extraordinario. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Madrid.
- PHILLIPS, D. y SCHWEISFURTH. M. (2014). *Comparative and International Education: an introduction to theory, method and practice*. Londres: Bloomsbury.
- PIOVANI, J. I. y KRAWCZYK, N. (2017). "Los estudios comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas." *Educação & Realidade* 42, 3:821-840.
- ROSAR, M. de F. e KRAWCZYK, N. (2001): "Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da Política educacional na América Latina". *Dossiê Políticas Educacionais. Educação e Sociedade* XXI, 75.
- RUST, V.; SOUMARÉ, A.; PESCADOR, O. y SHIBUYA, M. (1999). "Research Strategies in Comparative Education". *Comparative Education Review* 43, 1: 86-109.
- SAVIANI, D. (1983). *Educação e Democracia*. Campinas: autores associados.
- SHULTZ, T. (1973). *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- SHULTZ, T. (1987). *Investindo no povo: O segredo econômico da qualidade da população*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- SMELSER, N. J. (1967). "Notes on the Methodology of Comparative Analysis of Economic Activity." *Social Science Information* 6: 101-117.

TRINIDADE, H. “Ciências sociais no Brasil em perspectiva: fundação, consolidação e institucionalização”. In: TRINIDADE, H. (org.) (2007): *Las ciencias sociales en America Latina en perspectiva comparada 1930-2005*. Rio de Janeiro: UFRG Editora.