

## El lugar de la comparación en la investigación educativa

Guillermo Ruiz / Universidad de Buenos Aires - CONICET / Argentina

Diversas y contrastivas han sido las definiciones en torno a la educación comparada como disciplina y a sus finalidades (políticas, científicas, técnicas). Dicha diversidad en gran medida se fundamenta en la polisemia lingüística que posee el término comparación. Polisemia que a su vez le ha otorgado cierta ambigüedad conceptual y ha permitido interpretaciones no homogéneas sobre la acción de comparar. Ciertamente, algunos exponentes del campo han sostenido que la educación comparada solo puede desarrollarse si los objetos de su investigación constituyen entidades extremadamente similares (Halls, 1967, citado por Farrell, 1986). Otros en cambio han sostenido que la comparación supone el establecimiento de relaciones sobre la base de actos mentales que permiten analizar objetos similares pero no idénticos a fin de obtener conocimiento (Schriewer, 1993). Asimismo, se encuentran los que conciben que hay determinadas características que se dan en forma similar en todos los contextos sociales pero que la comparabilidad se fundamenta en la diversidad de situaciones a comparar (Ferrer Juliá, 2002).

Más allá de los debates en torno a las posibilidades de las investigaciones comparativas en función de las características de sus unidades de análisis, se puede acordar que como disciplina dentro de las ciencias de la educación la educación comparada posee un carácter básico y otro aplicado.<sup>(1)</sup> El primer elemento de este binomio clásico da cuenta de su finalidad interpretativa de los fenómenos educativos como objetos de estudio. El segundo supone la intención que posee la educación comparada de contribuir a la solución de los problemas educativos que se presentan en la sociedad. Para ello, la principal preocupación que se ha evidenciado en el campo de la disciplina en las últimas décadas ha sido la relativa a las definiciones sobre el desarrollo de un método (la denominada metodología comparada) aplicable para el estudio de los objetos específicos (sistemas, instituciones, problemas y procesos educativos). A su vez, las discusiones acerca de los objetos de la comparación han estado condicionadas por los diferentes criterios adoptados en la construcción de los *datos* necesarios para el análisis comparativo.

A aquel binomio clásico dentro del campo de la educación comparada, que algunos autores han llamado como finalidades *teórica* y *pragmática*, cabría sumarle una finalidad *crítica* como complemento que más que romper, enriquece a dicho binomio (Kelly y Altbach, 1986). De esta forma resultaría más rico el análisis interpretativo que surgiría de las investigaciones comparativas. Sin embargo, entendemos que más allá del campo de la disciplina, la comparación constituye una actividad cognoscitiva que forma parte del razonamiento lógico propio de la investigación científica. La claridad en su elucidación permitirá proceder con rigurosidad en las relaciones que se puedan establecer (como resultado de la comparación) entre objetos y fenómenos diversos del campo educativo a fin de distinguir semejanzas y diferencias entre ellos y alcanzar niveles de comprensión que hagan posible el desarrollo de explicaciones interpretativas.

Por ello, en este trabajo nos concentramos en la elucidación del concepto de comparación como elemento definitorio de la disciplina educación comparada. No realizaremos un análisis de los rasgos constitutivos que singularizan a la disciplina sino que nos concentraremos en los alcances e implicancias de la comparación como actividad definitoria en la investigación educativa y comparada. Para ello en primer lugar, realizaremos un análisis histórico sobre la evolución de la investigación científica en el campo de la educación y sus vínculos con el propio desarrollo de las teorías predominantes dentro de la educación comparada. Tendremos en cuenta que el desarrollo de la investigación educativa también ha sido afectado por los contextos en los cuales se ha producido. En todos los casos los usos de la comparación (interna o externa) han sido cruciales. Introduciremos así una cuestión sustantiva para el desarrollo de toda investigación pero más aún de la investigación específica de la educación comparada: *¿comparado con qué?* Pensamos que a través de esta pregunta elemental nos podremos acerca a la definición del criterio de comparación. Para ello consideraremos las definiciones de los elementos necesarios para la investigación educativa. Finalmente, una vez conceptualizados dichos elementos constitutivos de la investigación, nos detendremos en el complejo análisis que supone definir el criterio de comparación como forma de resolución de los problemas y objetos de estudio de la educación comparada.

### 1. Consideraciones históricas sobre la investigación educativa en perspectiva comparada

La utilización de la comparación en la investigación de sistemas, instituciones o procesos educativos así como en los estudios científicos de otros fenómenos sociales se encuentra históricamente atravesada por el debate en torno a la objetividad que ha caracterizado al desarrollo de las ciencias sociales desde su constitución.<sup>(2)</sup> A su vez, el término "objetividad" al menos en el español presenta dificultades intrínsecas para su análisis *objetivo* debido a su polisemia. Por un lado, puede significar la constitución o determinación de un *objeto* de estudio. Por otro lado, podría hacer referencia a la capacidad de asimilar ese objeto sin deformaciones o apreciaciones propias del sujeto que lo estudia,

<sup>(1)</sup> Varios autores han señalado que la educación comparada involucra tres tipos de actividades: la creación de un corpus de teorías desde una perspectiva comparativa; su transmisión a través de la enseñanza; y su utilización para la toma de decisiones en materia de políticas educativas (Kelly, Altbach y Arnove, 1982; Ferrer Juliá, 2002).

Los orígenes de las hoy denominadas ciencias sociales se ubican en las enciclopedias que dieron lugar a la necesidad de catalogar las formas de investigación sobre el mundo material y obtener así leyes generales, invariables y aplicables a todos los aspectos del desarrollo humano y de la conducta que podían vincularse a través de relaciones causales. En este movimiento de ideas la economía política y la estadística estuvieron a la vanguardia del desarrollo de este emergente campo durante el siglo XIX y permitieron las primeras formulaciones de "leyes generales" para interpretar la realidad de la vida social humana (Dan Martindale: La teoría sociológica. Naturaleza y escuelas. Madrid: Aguilar, 1968).

conoce e interpreta y, eventualmente, establece juicios de valor. En el caso de la educación, la objetividad supone un problema adicional de involucración del sujeto de conoce: el análisis de sistemas, instituciones y procesos educativos resulta dificultoso para el investigador ya que *ha vivido previamente desde dentro* a su objeto de estudio. Posee una biografía escolar que lo constituyó no sólo como investigador en educación sino como persona y sujeto que conoce.

Ante este desafío básico de la investigación en ciencias sociales, ya en 1916 Ortega y Gasset había sostenido que la mejor forma de enfrentar los sesgos particulares que podrían tener los estudios sociales estaba dada por la interpretación comparativa de los objetos estudiados ya que la perspectiva comparada constituye uno de los componentes de la realidad en sí misma (Ortega y Gasset, 1987). Por otro lado, la centralidad que tiene la comparación en la investigación educativa se debe a la importancia que adquiere la comparación dentro del proceso de investigación científica. Es más, podría pensarse que la mayoría del conocimiento científico es comparado por naturaleza. Tal como lo nota Val Rust (2002), autores como Murray Thomas, Stewart Fraser y William Brickman otorgan una importancia suprema a la comparación en la investigación educativa al sostener que ella permite el análisis de los sistemas educativos, de sus cuestiones problemáticas o bien la indagación sobre dos o más entidades referidas a la educación en diferentes contextos (nacionales, culturales, institucionales). Análisis que debe considerar aspectos políticos, sociológicos, ideológicos entre otros. Este tipo de definiciones son encontradas incluso en otras ciencias sociales tales como el *derecho comparado* o la *sociología comparada*.

Si se retoman los orígenes de los estudios comparados en educación, cabría vincularlos con los orígenes del análisis comparado en otras áreas disciplinares como el derecho o la literatura.<sup>(3)</sup> Ello puede ser ubicado en la primera mitad del siglo XIX, cuando los intelectuales europeos al descubrir otras culturas intentaron explicar las propias y a la vez establecer relaciones, interpretar continuidades, similitudes y divergencias. Es más, el propio desarrollo de la lógica de la investigación científica estuvo atravesado por el testeo de hipótesis sobre relaciones causales entre fenómenos diversos.

Sin embargo, desde el inicio el compromiso central con la experimentación (como forma de establecer sólidas clasificaciones y testear la fortaleza de las teorías) llevó a que los estudios comparados se concentraran en el análisis de las variaciones en sus ambientes naturales. Los estudios científicos comparados surgieron originalmente en el siglo XIX en disciplinas tales como la anatomía y la paleontología ya que les permitían establecer clasificaciones jerárquicas. Por aquellos tiempos, estas disciplinas se basaban en la creencia sobre la existencia de una jerarquía de formas de vida entre los seres vivos y los estudios comparados servían a efectos de enfatizar dicha jerarquía. De manera similar, los primeros comparativistas en ciencias sociales suponían la existencia de una jerarquía de formas sociales y, por ende, aspiraban a clasificar apropiadamente a las diferentes formas sociales identificadas dentro de la escala jerárquica de evolución de la sociedad humana (Øyen, 1990). Así fue establecido un puente conceptual entre las ciencias naturales y las sociales durante el siglo XIX a través del evolucionismo. Una de las consecuencias sobresalientes de esta práctica desarrollada por los investigadores sociales de entonces fue la de convertir a la comparación dentro de las ciencias sociales en el sustituto del método experimental propio de las ciencias naturales.

Una parte importante de las investigaciones desarrolladas en educación comparada durante el siglo XX también se basó en dicha creencia sobre el desarrollo jerárquico de la estructura social y educativa de las sociedades (“avanzadas y subdesarrolladas”). La constitución de este paradigma de investigación<sup>(4)</sup> estuvo favorecida por la función que se le otorgó a la educación formal en desarrollo de las sociedades, su modernización y su contribución, desde la década de 1950, al desarrollo económico de los países. Sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX, varios especialistas en educación comparada y en sociología y política educativa han cuestionado las bases epistemológicas y las premisas de la teoría de la modernización en el plano educativo. Entre los mayores desafíos que afrontó dicho paradigma se encuentran las denominadas teorías críticas y del conflicto. Éstas tienen en la educación comparada, entre sus máximos exponentes, a las teorías del sistema – mundo capitalista desarrolladas a partir de la década de 1970 (Meyer, Boli, Thomas y Ramírez, 1997; Ramírez y Boli, 1999; McMichael, 1990). De manera también desafiante para el paradigma original evolucionista, en las últimas dos décadas, el *concepto de globalización* se ha tornado prevaleciente para el análisis internacional y comparado de la educación (Torres, 2007).

Si se analiza la evolución de la investigación educativa en el último siglo, se evidencia que su nacimiento estuvo marcado por la influencia del desarrollo de las ciencias naturales y exactas. Estas últimas se hallaban a principios del siglo XX bajo la influencia de las ideas emanadas del positivismo. Como algunos autores destacan, el año 1900 marcó el inicio científico en el área educacional, fundamentalmente caracterizado, hasta la década de 1920, como un período de búsqueda y creación de los instrumentos de medición que necesitaban los investigadores. Ello dio lugar al fuerte desarrollo de la medición sobre todo en los Estados Unidos (EEUU). Su antecedente se encuentra en los trabajos llevados a cabo por el alemán Wundt, acerca de la medición de diversas facetas del comportamiento humano y de los tiempos de reacción en tests de complejidad variable. Esos tipos de estudios permitieron diferenciar los trabajos de investigación de otros realizados por las disciplinas denominadas precientíficas. Se tomó así al método experimental como referente para el desarrollo de la investigación educativa. Entre esta líneas de trabajos deben ubicarse los ulteriores desarrollados por Binet quien intentó desarrollar técnicas experimentales para medir la inteligencia y la capacidad de

<sup>(3)</sup> Val Rust menciona el trabajo de 1905 de Louis Henry Jordan en el cual se mencionaban una veintena de campos comparados correspondientes a disciplinas como: anatomía comparada, gramática comparada, arte comparado, arquitectura comparada, zoología comparada (Jordan: Comparative Religion).

<sup>(4)</sup> El término “paradigma” constituye uno de los discutidos y analizados en las ciencias sociales a partir de la década de 1960. Originalmente utilizado para designar los patrones de declinación de sustantivos y verbos, la palabra pasó a tener diferentes connotaciones de significados imprecisos en los trabajos y producciones de las ciencias sociales: punto de vista, cosmovisión, manera de hacer y entender las cosas o conjunto de presupuestos filosóficos en una determinada disciplina.

razonamiento (la escala estandarizada de inteligencia). También Thorndike contribuyó al desarrollo de la psicología educacional desde el encuadre conductista al establecer la ley del efecto. Su trabajo influyó en la elaboración de tests educacionales estandarizados vb. de aritmética de Ston, de ortografía de Buckingham y el del lenguaje de Trabue (De la Herrán et. al., 2005).

En 1935 apareció la primera innovación en lo específico del diseño estadístico multivariable, que facilitó afrontar problemas complejos de la educación. Junto con este despliegue metodológico aparecieron en los EEUU revistas dedicadas a la investigación educativa. Los especialistas en didáctica y en evaluación en particular consideran que el trabajo inaugural de la evaluación educativa y que tuvo una fuerte incidencia en el desarrollo de la investigación educativa, estuvo dado por la obra *Appraising and recording student progress* de Ralph Tyler (Smith y Tyler, 1942). En ella se presentó el primer método sistemático de evaluación educacional, realizado en el marco de una investigación desarrollada en los años '30 y principios de los '40, en el *eight-year study* de la Universidad del Estado de Ohio.<sup>(5)</sup> Hasta ese momento la evaluación era idéntica a la valoración y se centraba en los logros alcanzados por los estudiantes.

Tyler propuso un modelo de evaluación que contempló otros componentes que intervienen en el proceso educativo: los planes de estudios, los objetivos de la enseñanza, los refuerzos y propuso, a la vez, definir y clasificar con claridad a los objetivos, de modo que pudieran medirse y dieran cuenta del rendimiento del alumno.<sup>(6)</sup> Esta definición de objetivos, que debían ser fijados de manera precisa, constituiría la etapa inicial del proceso de evaluación, el que apuntaría así a determinar la congruencia entre los objetivos de la enseñanza y las operaciones y los rendimientos demostrados por los estudiantes. El procedimiento para realizar evaluaciones era, según Tyler, el siguiente (Tyler, 1942):

- 1) establecer objetivos con precisión y claridad
- 2) clasificar esos objetivos ordenadamente
- 3) relacionar esos objetivos con comportamientos asociados con o bien derivados de ellos
- 4) establecer condiciones en las cuales sea posible medir el alcance de esos objetivos
- 5) desarrollar técnicas de medida del alcance esos objetivos
- 6) recopilar los datos, que en el caso de la evaluación educativa debían hacer referencia al rendimiento académico de los estudiantes
- 7) **comparar los datos obtenidos**, los resultados de la evaluación con los objetivos de comportamiento que previa y claramente habían sido definidos

La evaluación para Tyler debía determinar si los objetivos, relativos al rendimiento escolar, habían sido alcanzados (Tyler, 1942). Las **comparaciones** dentro de este modelo de evaluación eran **internas**, entre los resultados y los objetivos sin recurrir a grupos de control. Por su parte, los evaluadores según el esquema tyleriano debían proporcionar la información y los datos pertinentes a los diseñadores de los planes de estudios en función del rendimiento medido en los alumnos, de acuerdo con los objetivos perseguidos. De esta forma, los objetivos de rendimiento se convirtieron en la base para el diseño curricular así como para la confección de pruebas de desarrollo. El diseño curricular tenía una doble fuente: los contenidos a ser enseñados y la evolución del rendimiento de los estudiantes. Las pruebas que en consecuencia se desarrollaron, además de relacionarse con los objetivos perseguidos, comenzaron a referirse también a parámetros federales y estatales.

Como resultado general de este enfoque vale decir que los datos obtenidos fueron los que suscitaron la atención de los educadores y contribuyeron a conformar esta concepción de la *evaluación como lugar de inversiones*. Los datos resultaban válidos cuando el programa de evaluación había concluido, lo cual le otorgó esa concepción a la evaluación como el *lugar de llegada*: determinar a las actividades implicadas por el proceso evaluativo asociado con la medición de los resultados. Se planteaba, pues, a la evaluación como un proceso terminal, más allá del planteo original de Tyler, como mecanismo para retroalimentar el proceso educativo. Fue principalmente el uso de este enfoque, de los administradores de la educación y de los docentes, el que dio lugar a que se tuviera en cuenta, a la hora de la emisión del juicio valorativo, solamente el resultado final en términos de logros en el rendimiento. Se omitía, pues, la posibilidad de utilizar la información recolectada para mejorar el proceso del programa educativo, antes de su finalización.

<sup>(5)</sup> En esta investigación, que se desarrolló entre 1933 y 1941, se proponía examinar el nivel de efectividad de determinados currículos y estrategias didácticas (renovadoras de las tradicionalmente vigentes en las escuelas) y que aplicaban por entonces en un total de 30 escuelas de diferentes estados los EEUU a las que se comparó con otras 30 escuelas con desarrollo de un curriculum tradicional. Esa renovación curricular se encuadraba dentro del movimiento pedagógico denominado educación progresiva, el que tenía entre sus mentores al principal filósofo de la educación norteamericana del siglo XX, John Dewey. Él propugnaba transformar a la educación en una herramienta innovación y cambio y de democratización de la sociedad y proponía la enseñanza de temas de perfeccionamiento y activismo. Sostenía que toda persona podía descubrir y comprobar los hechos verdaderos a través de la ciencia y, además de dirigir su propia acción, constituirse en un factor de cambio social, con capacidad de influir en su ambiente. Poseía una concepción dinámica del progreso y de la armonía social, no negaba el conflicto pero rechazaba la revolución como estrategia de cambio social. Su pedagogía promovía el cambio por medio de los compromisos sociales y la intervención práctica en la vida pública; así la pedagogía iba a reemplazar las costumbres y contribuir al cambio social democrático. Véase al respecto: Dewey: Democracia y Educación (Buenos Aires: Losada, 1970); Childs: Pragmatismo y educación (Buenos Aires: Nova, 1959).

<sup>(6)</sup> Además de su trascendental aporte al campo de la evaluación educativa, Tyler es un teórico de la didáctica general, en gran medida gracias a su obra Principios básicos del curriculum y la instrucción, publicado en el año 1949, que tuvo una proyección internacional extraordinaria. Aquí presenta un modelo para la confección de un curriculum por medio de pasos pautados a partir de una serie de preguntas claves. A partir de sus aportes en este terreno, se comprende el desarrollo de otros trabajos y líneas de investigación que acontecieron en los años siguientes, sobre todo la taxonomía de objetivos desarrollada por Benjamín Bloom; véase Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl: Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain (New York: David McKay, 1956 [traducción al castellano: Clasificación de las metas educativas. Tomo I: Taxonomía de objetivos. Alcoy: Marfil, 1979]).

Más allá de estas críticas su enfoque de evaluación centrada en los objetivos fue sumamente exitoso ya que impregnó todo el desarrollo pedagógico y la investigación educativa posterior a la década de 1940 tanto en lo relativo al diseño de las evaluaciones cuanto en lo que hace al desarrollo curricular y la clasificación de los objetivos de la enseñanza. Incluso sus concepciones, relativas a la evaluación, fueron tomadas en cuenta en algunos de los programas federales de evaluación de los EEUU, que aparecieron durante la década de 1960.<sup>(7)</sup> Gran parte de su éxito se debió a que su enfoque era sumamente práctico y resultaba útil en la clase para la programación de la enseñanza, como guía del propio trabajo de los docentes y también de los planificadores y administradores de la educación.

A partir de 1945 comenzó una etapa de evaluación crítica que propició la validación sistemática de la investigación educativa y el perfeccionamiento de sus métodos y técnicas, fundamentalmente estadísticas, con las cuales se llegó a la creencia de que ellas podían enfocar los problemas de la educación con un mayor realismo. Dichas críticas adquirieron nuevas dimensiones en la medida que en que el objeto de estudio de las ciencias de la educación se tornó más complejo, como lo hacía también la propia práctica educativa institucionalizada. Vale recordar la gran expansión de la cobertura de los sistemas nacionales de educación a partir de la década de 1950 tanto en los países centrales cuanto en los periféricos. Todo ello dio lugar a nuevos problemas, nuevas situaciones institucionales y del profesorado que generaron nuevos temas de investigación educativa.

Ahora bien, si volvemos a centrarnos en la **elucidación de la investigación educativa** cabría preguntarse: **¿comparado con qué?** Ésta podría ser la cuestión a definir cuando se estudian problemas tan diversos como la opinión política del electorado ante una eventual elección presidencial, como también cuando se analiza la evolución del nivel de ingreso en un grupo social determinado o bien cuando se evalúa una política de alfabetización de la población rural o de mejoramiento de alguna carrera universitaria. Dicha pregunta obliga a reflexionar no sólo sobre los datos utilizados, su validez y confiabilidad sino también sobre el criterio de comparación utilizado y las posibilidades, límites y alcances que podría tener la interpretación que el investigador realice en función de sus datos y de sus parámetros teóricos y empíricos. Los procesos de clasificación y los sistemas de categorías derivados, si bien son en alguna medida arbitrarios ya que responden a los criterios teóricos y metodológicos de los investigadores que los elaboran, deben satisfacer a su vez dos criterios: la comunicabilidad y la comprensión.

En las últimas décadas ha prosperado en las ciencias sociales una clasificación de los paradigmas de investigación que resulta algo confusa y es preciso rebatirla al momento de reflexionar sobre el lugar que posee la comparación en la investigación educativa. Según varios autores la diferenciación entre las investigaciones “cualitativas” y “cuantitativas” podrían distorsionar la comprensión de la lógica de la investigación (Korn, 2004; De la Herrán et. al., 2005). Los sostenedores de esta clasificación “cuantitativo versus cualitativo” piensan que habría una diferencia de lógica y de forma de comprender la investigación científica que se basaría en los diferentes tipos de datos empleados en cada caso así como en la información a analizar. “La diferencia fundamental se le atribuye a estas características y por lo tanto se sitúa en el plano metodológico... Por lo tanto, hacer clasificaciones [de este tipo: cualitativos o cuantitativos], resulta un exceso de reduccionismo y una distorsión a las formas como se trata de construir el conocimiento científico en la actualidad” (De la Herrán et. al., 2005: 61). Por ende, cuando se considera que habría diferencias de paradigmas de la investigación científica por el mero hecho de los datos implicados (cualitativos o cuantitativos) se formularía una dicotomía espuria.

En el mismo sentido Robert Stake, uno de los principales especialistas en evaluación dentro de los Estados Unidos, sostuvo que la distinción entre métodos cuantitativos y cualitativos en realidad constituye una cuestión de énfasis debido a que la empiria da cuenta de ambos métodos y éstos se encuentran estrechamente imbricados. “En cualquier estudio etnográfico, naturalista, hermenéutico u holístico (por ejemplo, en cualquier estudio cualitativo) la enumeración y reconocimiento de la diferencia de cantidad ocupan un lugar destacado. Y en cualquier estudio estadístico o experimento controlado (por ejemplo, en cualquier estudio cuantitativo) son importantes el lenguaje natural con que se describen y la interpretación del investigado” (Stake, 1999: 45).

Por otra parte, también es necesario reconocer que en el análisis implicado en toda investigación, el responsable de ella utilizará los “métodos” que conoce en función de la naturaleza del trabajo y de las características de los datos que obtiene. De allí una de las cuestiones más críticas que se plantean en los procesos de evaluación de los proyectos de investigación: la exigencia en las ciencias sociales de tener definida de antemano “la metodología a utilizar” cuando aún no se ha podido corroborar la posibilidad de obtener los datos y la información necesaria para abordar el estudio que se propone encarar.

En todo caso, la discusión debería centrarse en por qué se debe que usar algún método en particular a la luz de los objetivos fijado o bien en para qué se debe utilizar determinado dato o método. Lo fundamental en la investigación es primero definir el **criterio de demarcación**, es decir, si lo que se efectúa es o no es científico, qué propósitos se persiguen, qué se busca en los resultados y comparado con qué se sostiene determinada interpretación del análisis de los datos realizado (Korn, 1995). Ése es punto medular de la cuestión y su resolución se encuentra más en un plano filosófico y no metodológico (De la Herrán et. al., 2005).

Asimismo, podría pensarse como una crítica a los que promueven la clasificación que opone lo cuantitativo versus lo cualitativo que establecer solamente estos dos patrones para hacer investigación supondría no considerar a una de las corrientes más importantes de los dos últimos siglos: la crítica – dialéctica de corte marxista. ¿Dónde se ubicarían los estudiados encuadrados o realizados a partir de estos enfoques teóricos, políticos e ideológicos?

En suma, sobre la definición de investigación educativa puede sostenerse que: 1) sus significados suelen estar definidos en virtud de la perspectiva del investigador; 2) puede estar vinculada con la o enfocada a la intervención en la

realidad educativa, en cualquiera de sus niveles (desde el aula hasta la definición de políticas públicas para el sector) y 3) si bien posee aún una influencia heredada de las ciencias exactas, también hay desarrollos específicos del campo pedagógico que responden a la complejidad que posee la educación como fenómeno social, lo cual redundaría en los enfoques adoptados para investigarla. Por ello puede pensarse que la investigación educativa integra los fenómenos educacionales una síntesis dialéctica como resultado de la *acción* y *reacción* entre sujetos y de ellos con el contexto educativo en el cual se encuentren.

## 2. Algunas definiciones básicas para la investigación educativa

En función de lo antedicho, nos parece importante la determinación precisa de los conceptos implicados en el proceso de investigación educativa, más allá de que el objeto y el tema de investigación corresponda al campo de la educación comparada, al de la didáctica o al de la economía de la educación, por citar algunas de las dimensiones de estudio de las ciencias de la educación. Aparece como necesario definir cuatro elementos claves de la investigación, tal como se menciona a continuación:

1) Las **unidades de análisis o de observación** en la cual se realizará la medición de la/s variable/s en el estudio. Esta unidad de observación puede ser definida como la persona, conjunto de personas, lugar o entidad que el investigador elige para realizar una medición de acuerdo con los ítem desde los cuales puede realizar dicha medición, los que son específicos de cada estudio. En este contexto, la variable es una característica de las unidades de observación que tiene el atributo de variar entre las unidades de observación consideradas.<sup>(6)</sup>

2) Los **aspectos o dimensiones de la unidad de análisis** hacen referencia al dominio, contenido, actividades o características susceptibles de ser consideradas y evaluadas en el proceso. Esta definición resulta imprescindible en tanto constituirán el universo a los cuales se aplicarán los conjuntos de criterios para emitir los juicios de valor, tomando en cuenta los estándares o parámetros.

3) Las **variables** que dan cuenta de cada uno de los aspectos o dimensiones que serán objeto de evaluación y los indicadores correspondientes. Cuando se trata de definir al concepto de indicador, dentro de un proceso de evaluación, se hace necesario partir de la definición del concepto de variable al cual los indicadores hacen referencia.

Según el “lenguaje de las variables” (Korn, 2004), una dimensión de variación, variante o variable da cuenta de un aspecto discernible de un objeto de estudio. Hablar de variables implica definiciones que estarán condicionadas por los encuadres teóricos correspondientes a los campos de estudio a los que haga referencia el objeto en cuestión y también estará vinculada con las posibilidades prácticas de operacionalización y medición que existan. La variable es un concepto neutro constitutivo de la lógica del diseño experimental susceptible de ser dividido en categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes. Ello permite que se conforme un sistema de categorías que permita clasificar a todas las unidades de observación de la población o muestra que se considere. Las variables se pueden clasificar en cuanto a (Korn, 1969):

- su función lógica dentro de la hipótesis o proposición: variables independientes, dependientes, intervalares
- su nivel de medida: variables nominales, ordinales, intervalares o de razón
- su cercanía o no de la empiria: variables teóricas (no pueden ser traducidas operacionalmente) y variables empíricas, es decir, los indicadores

Por otro lado, vale destacar que el significado completo del concepto de variable no sólo contiene la connotación de aspecto de un fenómeno sino también la propiedad de estos aspectos de asumir distintos valores. Así, más allá de las definiciones teóricas que subyacen la definición de las variables, éstas deben ser traducidas a conceptos mensurables si es que se encuentran incluidas en hipótesis científicas refutables por medio de la prueba empírica. Como ésta última supone una medición, es necesario estudiar los hechos sociales manifiestos que representan a los objetos de estudio (teóricos o ideales) o a las relaciones que puedan existir entre ellos. Es decir, es preciso definir las variables teóricas contenidas en las hipótesis en términos de variables empíricas. A estas últimas se las denomina indicadores. Así, los indicadores educacionales serían así **indicadores** sociales centrados en la operación del sistema educativo (entendido como un subsistema social), sus necesidades y sus consecuencias inmediatas.

La elección de los indicadores de una variable depende también de los encuadres teóricos e ideológicos subyacentes y de una serie de decisiones referidas a las posibilidades técnicas de medición. La cantidad de indicadores requeridos para representar la totalidad del significado de una variable depende, a su vez, de la cantidad de aspectos discernibles de esa variable, aspectos a los que se los denomina dimensiones para denotar su propiedad de ser parte de una totalidad mayor y que se enumera en la definición real de la variable. Por ende, el proceso lógico en la operacionalización de una variable requiere de los siguientes pasos:

- 1) definición nominal de la variable a medir
- 2) definición real de la variable: enumeración de sus dimensiones
- 3) definición operacional: selección de los indicadores

<sup>(6)</sup> Por el contrario, la constante es una característica de la unidad de observación que no varía en el universo y/o muestra considerado por el investigador para realizar su medición.

La cantidad de operaciones que se debe realizar con cada una de las dimensiones de una variable para volverla mensurable dependerá de su distancia respecto del plano empírico. Asimismo, la cantidad de indicadores que se use para representar una variable dependerá no sólo de su complejidad conceptual sino también de la cantidad de pruebas empíricas que requerirá su validación. La medida compleja que se obtiene combinando los valores obtenidos en cada uno de los indicadores propuestos para la medición de una variable se denomina índice. Un índice es un complejo de indicadores de dimensiones de una variable y constituye, por ende, el indicador total de una variable compleja.

De esta forma el investigador selecciona indicadores para sus variables, partiendo de una primera imagen mental de la dimensión que quiere medir (proceso que se encuadra en su abordaje teórico e ideológico en el que trabaja dentro de la disciplina en cuestión) para llegar a la construcción de un **índice**. En esta tarea, el investigador debe tomar algunas decisiones muy importantes: la especificación del concepto en sus dimensiones principales (que pueden tener orígenes lógicos y/o empíricos), la selección de los indicadores a partir de un conjunto potencialmente infinito de referentes empíricos y su combinación de una manera en particular para formar un índice final.

Otro aspecto muy importante en la discusión de variables e indicadores es la medición, dado que las variables suelen ser clasificadas en función del nivel con el que permiten medir los objetos. El nivel de medición abarca desde mediciones muy débiles hasta otras más fuertes en términos del grado de cuantificación alcanzable. Lo que interesa en este caso vinculado con la evaluación y acreditación de programas educativos es la discusión de los aspectos lógicos de una variable considerada como un sistema de clasificación. En este sentido resulta muy importante la definición del concepto de **categoría**. Al principio se dijo que una de las características de la variable está dada por su propiedad de asumir diferentes valores. El conjunto de valores en que se divide una variable es llamado sistema de valores o sistema de categorías. Estos sistemas de valores no son fijos para una variable dada ya que dependen de la naturaleza de las variables, de las decisiones del investigador que las manipula de acuerdo con la importancia que le asigne en todo lo cual resultan decisivos aspectos tales como: el contexto donde trabaja, las técnicas que utiliza y su abordaje teórico e ideológico dentro del encuadre de su disciplina de origen e incluso, los desafíos derivados de la interdisciplinariedad y la revolución científica y tecnológica. En suma, la primera actividad será establecer una clara definición conceptual de los términos analizados en cada caso.

La categorización más básica de una variable es la que distingue entre la presencia o ausencia de la propiedad que ella enuncia. Las variables que sólo pueden subdividirse de este modo pero no en sistemas donde cada categoría represente un grado diferente de dicha propiedad se denominan **atributos**.<sup>(9)</sup> Sin embargo, el sistema en que se subdivide una variable (sea nominal o cuantitativo) será lógicamente válido si considera que la relación que existe entre un conjunto de individuos y un conjunto de valores de una variable es de forma tal que: si A es el conjunto de individuos a clasificar (por ejemplo, el conjunto de individuos de una sociedad) y B el conjunto de valores de una variable (por ejemplo, el conjunto de categorías de la variable status socio-educativo), así, la clasificación de los elementos del conjunto A según los elementos del conjunto B será una función del primer conjunto en el segundo (función de A en B), tal que a cada elemento de A le corresponda un sólo elemento de B. Esto resume dos de las propiedades de un sistema de medición: 1) que sus categorías sean mutuamente excluyentes y, 2) que el sistema permita clasificar a todos los individuos o, mejor dicho, a todas las unidades de observación de la población considerada.

Una tercera propiedad de un buen sistema de categorías está dada por la **relevancia** que tiene el sistema para el contexto en que va a ser aplicado. Así, un buen sistema de categorías además de ser lógicamente correcto y rigurosamente definido, tiene que servir a un propósito determinado de la investigación y ser económico. En este sentido, sacrificar la parte de variación de la variable que no es relevante y profundizar más la parte que sí lo es constituye una estrategia complementaria a la construcción lógica de un sistema clasificatorio.

Varios autores coinciden en enumerar siete criterios para orientar la selección de indicadores sociales: disponibilidad, comparabilidad, calidad de los datos, validez y relevancia, seguidos por el poder de discriminación y el equilibrio dentro del conjunto de indicadores elegidos para cada análisis específico. El **criterio de comparabilidad** resulta uno de los más necesarios en el terreno educativo. Se refiere a que los indicadores deben tener la misma construcción y significado en diferentes países, jurisdicciones e instituciones y también en diferentes *períodos históricos* para los mismos países, jurisdicciones e instituciones.

En cuanto a la validez de un indicador, cabe decir que este criterio se refiere al hecho de que mida lo que se pretende medir a través de dicho indicador. Un indicador indica un aspecto o característica conceptualmente significativo más que uno accidental o poco importante del fenómeno estudiado. La validez y la relevancia suelen ser englobados dentro del concepto de validez interna (la extensión de la correspondencia entre un concepto de las ciencias sociales y su definición operacional). Es evidente, pues, que existen importantes cuestiones previas a la elección de indicadores. Esta elección es subsidiaria de las repuestas que se den a las preguntas formuladas en la formulación del objeto de estudio, o sea, de la unidad de análisis. Estas cuestiones de índole teórica en relación con las variables e indicadores no son vanas ya que constituyen buena parte de las garantías de objetividad y comparabilidad (implícita en todo proceso de categorización). Por otra parte, en muchos casos, la carencia o debilidad de los indicadores utilizados distorsiona los alcances de los análisis comparativos.

(9) Según algunos autores, este tipo de variables no constituye un sistema de medición ya que sólo clasifican propiedades y no distinguen grados diferentes de una misma propiedad; para otros, en cambio, este tipo de variables nominales constituye el nivel más bajo de medición de una propiedad. Este tipo de variables es muy frecuente en las ciencias sociales y humanidades (Korn, 1969).

También resulta imprescindible evitar una confusión muy importante: un indicador no es una información elemental, se trata de una información elaborada para poder estudiar un fenómeno determinado. Así, las **variables** son rasgos o características mensurables u observables de las unidades de análisis que tienen el atributo de asumir diferentes valores. **Los indicadores de las variables** son mediciones de hechos reales obtenidos con respecto a los objetivos y metas establecidas.

4) La **ponderación** de los aspectos incorporados en la investigación. Ponderar significa atribuir valores diferenciales a los elementos constitutivos de un todo en función de su importancia relativa de acuerdo con criterios previamente establecidos. Se constituye como una propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permite apreciarla como igual, mejor o peor que un modelo establecido. En este sentido, definida la unidad de análisis, sus aspectos o dimensiones y las variables e indicadores que dan cuenta de ellas y sean susceptibles de evaluación, se deberá determinar el peso relativo que cada aspecto/elemento tiene para el proceso de investigación en su conjunto. En todo este proceso, el conocimiento de los valores relativos (ponderación) atribuidos tanto a las dimensiones cuanto a las variables que dan cuenta de ellas es indispensable para dar al proceso la validez, confiabilidad y transparencia que requiere.

Ahora bien, una vez establecidas algunas consideraciones básicas sobre la investigación educativa y definidos los elementos en ella implicados, estamos en condiciones de avanzar y especificar con precisión el lugar que tiene la comparación en este proceso.

### 3. La comparación en la investigación educativa: el criterio de comparación

Tal como lo ha destacado un tiempo atrás Jürgen Schriewer (1990), cualquier comparación supone un pensamiento relacional, es decir, implica un conocimiento de relaciones. Se trata de una operación mental activa que tiene criterios de base y encuadres de percepción. Según este autor, debería distinguirse entre aquellas operaciones que relacionan conocimientos de comparación de los métodos referidos a las relaciones existentes entre entidades o dimensiones de entidades, de los vínculos que poseen las relacionan entre sí. Schriewer distingue entre *operaciones comparativas simples* y *complejas*, entre la *observación de estructuras* y la *observación de nexos en condiciones variables*, entre *relacionar hechos* y *relacionar relaciones*. En estas distinciones se encuentra la diferencia entre la comparación como forma lógica presente en el pensamiento humano (en todos los contextos vitales) y la comparación como parte de la investigación científica. Solamente en el segundo tipo, y por medio de la abstracción del procedimiento implicado (por la comparación), se estaría comparando con el fin de investigar diferentes situaciones nacionales o internacionales. En ese caso es necesario tener además propósitos de investigación formulados hipotéticamente que tiendan a identificar relaciones macrosociales recurrentes y establecer así regularidades o divergencias entre las unidades de análisis estudiadas en términos de causalidad.

Así, la forma presente en el pensamiento humano de comparación “se refiere a actos mentales dirigidos a obtener un determinado conocimiento a través del establecimiento de relaciones... Puede distinguirse, en cuanto a su uso, una finalidad más general y otra más específica y especializada, a la que se atribuye un carácter científico (Schriewer, 1993: 199). En el primer caso se está refiriendo al sentido general de la comparación como razonamiento lógico relativo a la mayoría de las actividades intelectuales. En el segundo, al tratarse de un proceso ordenado que relaciona objetos y fenómenos diversos para descubrir las semejanzas, las diferencias y las relaciones entre los distintos sujetos o elementos de la comparación, se alude a la educación comparada (Sanvisens, 1973).

Por su parte, de acuerdo con la clasificación de Przeworski y Tunc (1970), las denominadas técnicas de multinivel ubican a la educación comparada como un método de investigación científica – social ya que implica la realización de comparaciones complejas. Éstas no son exclusivamente descriptivas sino que vinculan las relaciones que se producen desde un punto de vista empírico con la finalidad de establecer hipótesis y comprobar su poder explicativo. Esto a su vez exige encontrar datos pertinentes para efectuar la comparación, o sea, datos no derivados de quien recoge los datos y los interpreta (Eckstein, 1990). Así, según Rust, “el *insight* más importante que puede conceder la educación comparada en su contribución a los estudios de política educativa consiste en ayudar... a dar una perspectiva comparativa a los modelos sobre los que tienen que subyacer” (Rust, 2000: 16). La educación comparada puede desarrollar un corpus teórico y a la vez auxiliar a los responsables de las políticas públicas a través de vías tales como:

- 1) el análisis de alternativas a los cursos de acción en función de la experiencia internacional
- 2) la descripción de los cursos de acción y programas ejecutados gracias a la observación y el análisis de los resultados de diferentes experiencias en distintos contextos nacionales, regionales o jurisdiccionales
- 3) la provisión de un corpus de datos descriptivos y también explicativos que faciliten la comprensión de las prácticas y procedimientos desarrollados desde un punto de vista global y no solamente local
- 4) el auxilio teórico y empírico para el diseño y formulación de reformas educativas

En este punto es válido recordar que la educación comparada conlleva o bien abre la puerta a la intervención de la ideología presente en el comparativista. En los estudios comparados históricos y contemporáneos se evidencia el desarrollo de una conciencia política en torno al proceso educativo así como al alcance de las reformas educativas. Se intenta obtener algún rédito *práctico* del estudio comparativo y pocas veces se considera que el conocimiento es un beneficio práctico por sí mismo. En tal sentido, al analizar críticamente algunos debates más resonantes del campo durante los años '70 y '80, Epstein realiza algunas reflexiones sobre posiciones teóricas que incluso mantienen vi-

gencia y atraviesan las orientaciones que adquieren las investigaciones en educación comparada. Si bien la discusión sobre los niveles de análisis, que podrían tener los estudios comparativos en educación, ha sido en parte saldada con los desarrollos en los años ulteriores, persiste el problema de la comparación internacional, lo cual también puede a veces afectar las investigaciones que adoptan un enfoque transnacional. Epstein sostenía por entonces que resultaba problemática la comparabilidad analítica entre las naciones y que también era difícil obtener muestras confiables cuando el número de unidades de análisis disponibles era escaso (Epstein, 1986).

Ciertamente, por mucho que se han esforzado los países en tener definiciones homogéneas entre las unidades de análisis, lo cierto es que son varios los casos en donde los datos no se encuentran disponibles o bien no resultan confiables en la medida en que son recolectados de forma diferencial o también con indicadores contruidos de manera diversa. Esto limita mucho la rigurosidad que pueden tener algunos de los estudios comparados en la educación a pesar del amplio desarrollo que han obtenido algunas herramientas informáticas que facilitarían estos estudios y los análisis internacionales si se contaran con indicadores homogéneamente contruidos.

A pesar de las limitaciones metodológicas y de los sesgos metodológicos, la comparación sistemática utilizada conjuntamente con variadas perspectivas analíticas para estudiar fenómenos y procesos sociales complejos como los educativos permiten la conformación de estrategias para la comprensión de los objetos estudiados y de hecho para su propia constitución como objetos de conocimiento. Aquí cabe agregar una dimensión de análisis muy importante a los estudios comparados: la *historia*. Los sistemas, las instituciones y los procesos educativos tienen historias que los constituyen como marcos biográficos para los sujetos que los transitan y experimentan. A su vez, los sistemas, las instituciones y los procesos educativos están enmarcados por la estructura social, política y cultural que los contienen. Todo ello conlleva consecuencias importantes para la utilización de la comparación en la investigación educativa.

Quizás la mejor forma de concluir esta elucidación sobre el lugar que tiene la comparación en la investigación educativa y sus implicancias para la conformación de la propia educación comparada como disciplina sería reivindicar, junto con Pereyra, el lugar central que puede tener la historia en el análisis comparado en el campo educativo. Unas décadas atrás, este autor propugnaba una necesaria renovación del campo de la educación comparada a través del “fortalecimiento de un uso diferente de lo histórico, de la historia, dentro del discurso social. En lugar de la simple ilustración de sus interpretaciones, la historia vendría a clarificar y articular conceptualmente a la comparación... A la historia cabe la reconstrucción de la realidad como un proceso activo que se organiza socialmente” (Pereyra, 1989: 61).

La comparación científica de sistemas, instituciones o procesos educativos cada vez más complejos, efectuada por los especialistas en educación comparada, sólo tendrá relevancia científica si se incluye la memoria histórica, es decir, la reconstrucción activa que es función del presente y de una gama de significados culturales. Es así cómo puede evidenciarse la importancia que tiene la comparación en construcción del objeto de conocimiento producto de la investigación (Rivière, 1989). Consecuentemente, la investigación educativa desarrollada desde una perspectiva comparada serviría para situarse en el presente gracias a una comprensión rigurosa de la realidad educativa y del contexto social en el cual se desarrolla a partir de la historia que la precede.

En este punto vale destacar que no se trata de subsumir a la *educación comparada* dentro de la *historia de la educación*. Al contrario, aquí se reivindica la especificidad de cada una dentro de las ciencias de la educación. Lo que se postula es la utilidad de la aplicar la historicidad al análisis comparativo de sistemas, instituciones, procesos o problemas educativos. Ello permite comprender con mayor rigor cuestiones tales como las reformas o los problemas de inclusión educativa o de formación del profesorado desde una perspectiva comparada. Perspectiva que contempla el análisis temporal tanto entre dos áreas de comparación (plano sincrónico) cuanto en un área entre dos períodos distintos (plano diacrónico).

El conocimiento histórico puede asumir un rol de contralor y de balance de la producción del conocimiento de la situación actual. Es más, la historicidad del análisis comparativo favorecería el desarrollo de explicaciones causales al indagar sobre las similitudes o bien sobre los desarrollos divergentes de los sistemas, las instituciones o los procesos educativos entre países o regiones. Su utilidad es aún mayor para el *estudio comparado internacional o transnacional* de políticas o temas *contemporáneos* como las reformas educativas recurrentes, la formación docente, los diseños curriculares y la evaluación del rendimiento educativo. Esto se debe a que el análisis comparativo histórico posibilita estimar pertinencia de las políticas actuales, cuando constituyen objetos de estudio, y proyectar algunas de sus consecuencias en la realidad educacional futura.

Como puede observarse, la comparación adquiere el carácter propio de una instancia interna del proceso de investigación científica. Ello permite que en la construcción teórica específica de la educación comparada sea también posible desarrollar el análisis histórico contrafactual. De hecho, la construcción de contrafactuales se apoya en una concepción del curso histórico que hace explícito lo que está implícito en la investigación del historiador. Esa actitud del investigador supone una imagen de la realidad histórica como formada de hechos discretos, vinculados entre sí por lazos causales y que tiene relevancia a la hora de llevar adelante estudios de indagación histórico – comparada.

La comparación nos exige reflexionar sobre nuestras interpretaciones, cuando concluimos el proceso de recolección de datos o cuando testeamos las variables que hemos definidos a través de sus indicadores. Nuevamente *¿comparado con qué?* algo resulta lo que sostenemos que es, o ha sido o podría ser. Esa pregunta enriquecerá la respuesta en la medida en que la historicidad nos favorezca la comparación no de imágenes fijas (propias de los datos referidos a situaciones contemporáneas) sino la correspondiente a imágenes en movimiento que den cuenta de las evoluciones, de los cambios, contradicciones y conflictos que atraviesan e impactan diferencial o convergentemente a las unidades de análisis de los estudios comparados en educación.

## Referencias bibliográficas:

- De la Herrán, Agustín (coordinador); Hashimoto, Ernesto y Machado, Evelio (2005): *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Dilex.
- Eckstein, Max (1986): "The Comparative Mind". En Altbach, Philip y Kelly, Gail (editors): *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press; págs. 167 – 178.
- Epstein, Erwin (1986): "Currents Left and Right: Ideology in Comparative Education". En Altbach, Philip y Kelly, Gail (editors): *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press; págs. 233 – 259.
- Farrell, Joseph (1986): "The Necessity of Comparisons in the Study of Education: The Salience of Science and the Problem of Comparability". En Altbach, Philip y Kelly, Gail (editors): *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press; págs. 201 – 214.
- Ferrer Juliá, Ferran (2002): *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- Halls, W. D. (1967): "Comparative Education: Explorations". En *Comparative Education*. Volume 3, N° 3. Londres: Taylor and Francis Ltd.; págs. 189 – 193.
- Kelly, Gail y Altbach, Philip (1986): "Comparative Education: Challenge and Response". En Altbach, Philip y Kelly, Gail (editors): *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press; págs. 309 – 327.
- Kelly, Gail, Altbach, Philip y Arno, Robert (1982): "Trends in Comparative Education: A Critical Analysis." En Altbach, Philip, Arno, Robert y Kelly, Gail (editors): *Comparative Education*. New York: Macmillan Publishing; págs. 505 – 533.
- Korn, Francis (2004): "Variables". En Korn, Francis y De Asúa, Miguel: *Investigación social. Errores eruditos y otras consideraciones*. Buenos Aires: Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires.
- Korn, Francis (1995): "Ciencias 'Duras' y Ciencias 'Blandas': ¿Un Problema de Método?" En *Revista Sociedad*, N° 6, Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.
- Korn, Francis (1969): *Conceptos y variables en la investigación social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- McMichael, Philip (1990): "Incorporating Comparison within a World-Historical Perspective: An Alternative Comparative Method". En *American Sociological Review*, 55; págs. 386 – 418.
- Meyer, John, Boli, John, Thomas, George y Ramirez, Francisco (1997): "World Society and the Nation-State". En *American Journal of Sociology*, 103 (1); págs. 144 – 181.
- Ortega y Gasset, José (1987): *El tema de nuestro tiempo. Obras completas, III*. Madrid: Alianza.
- Øyen, Else (comp.): "The Imperfection of Comparison". En *Comparative Methodology. Theory and Practice in International Social Research*. Londres: Sage, 1990; págs. 1, 2 y viii.
- Pereyra, Miguel (1989): "La comparación, un empresa razonada de análisis. Por otros usos del a comparación". En *Revista de Educación*, número extraordinario 1989. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; págs. 24 – 76.
- Przeworski, Adam y Tune, Henry (1970): *The Logic of Comparative Social Inquiry*. Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Ramirez, Francisco y Boli, John (1999): "La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos y su institucionalización mundial". En Fernández Enguita, Mariano: *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Rivière, Ángel (1989): "El significado de la comparación en las ciencias sociales y en la investigación educativa". En *Revista de Educación*, número extraordinario 1989. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; págs. 9 – 14.
- Rust, Val (2002): "The Meaning of the Term Comparative in Comparative Education". En *World Studies in Education* 3, # 1 & 2; págs. 53 – 68.
- Rust, Val (2000): "Education Policy Studies in Comparative Education". En David Phillips, Robin Alexander y Marilyn Orborn (editors): *Learning from Comparing. New Directions in Comparative Education Research*. Oxford: Symposium Books; págs. 13 – 20.
- Sanvisens, Alejandro (1973): "El enfoque sistémico en la metodología comparativa. La educación como sistema". En *AAVV: Reforma cualitativa de la educación*. V Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, Instituto de Pedagogía del CSIC; págs. 245 – 275.
- Smith, Eugene y Tyler, Ralph (1942): *Appraising and recording student progress*. New York: Harper & Row.
- Schriewer, Jürgen (1993): "El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos". En Schriewer, Jürgen y Pedró, Francesc: *Teorías, investigaciones y perspectivas*. Barcelona: PPU; págs. 25 – 83.

Schriewer, Jürgen (1990): "Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos". En *Revista de Educación*, número extraordinario 1989. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; págs. 77 – 127.

Stake, Robert (1999, reimpresión): *Investigación en estudio de casos*. Madrid: Morata.

Torres, Carlos Alberto (2007): "Comparative Education: The Dialectics of Globalization and Its Discontents". En Arnone, Robert y Torres, Carlos Alberto: *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

Tyler, Ralph (1942): "General statement on evaluation". En *Journal of Educational Review*, 35; págs. 492 – 501.

## Datos del autor

Desarrolla su trabajo profesional en la Universidad de Buenos Aires (UBA), como Profesor Titular Regular de las cátedras de Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentino en la Facultad de Psicología y de Teoría y Política Educativa de dicha universidad. Por su formación de posgrado he obtenido los títulos de: 1) Doctor de la Universidad de Buenos Aires – Área: Educación (UBA, 2007); 2) Master of Arts in Education (University of California, Los Angeles - USA, 2000). En virtud de su formación de grado universitario he obtenido los títulos de: 1) Licenciado en Ciencias de la Educación (1995, UBA); 2) Profesor para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (1996, UBA). Es miembro de la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la Argentina.

Las actividades de docencia e investigación que desarrolla como máximo responsable en cada caso (profesor titular regular de cátedra y director de proyectos de investigación) se encuentran vinculadas con los temas de: las reformas educativas, analizadas desde el punto de la perspectiva de la política educacional y su análisis histórico, contemplando el debate pedagógico así como las políticas de formación de profesores en perspectiva internacional y comparada.

Ejerce el cargo de Secretario Académico de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.