

Panorámica de la educación comparada: aportes-soportes para la investigación educativa¹.

Autora:

Ileana Rojas Moreno

Universidad Nacional Autónoma de México

ileana_rojas_moreno@hotmail.com

Presentación.

Desde la segunda mitad del siglo pasado la investigación comparada (llámese ámbito, campo o programa) ha avanzado notablemente en lo concerniente a argumentaciones teóricas y construcciones metodológicas. Durante las últimas décadas y de manera gradual, las aproximaciones de corte comparativo en los diferentes campos del conocimiento han adquirido mayor importancia sobre todo si partimos del marco configurado por los procesos de internacionalización y globalización económica. De las diferentes aplicaciones de la investigación comparada conviene enfatizar el estudio y análisis de sistemas diversos como por ejemplo, económicos, políticos, jurídicos, educativos, tecnológicos, etcétera. Este tipo de ejercicios responde, entre otros, al propósito de caracterizar analíticamente y mediante la elaboración de estudios de caso, las semejanzas y diferencias entre instituciones, entidades, regiones, o bien, países, ubicación a partir de la cual es posible detectar problemas comunes y proponer estrategias de atención probadas suficientemente en contextos diferentes. A decir de Schriewer:

La intensificación de los procesos de intercambio y de los flujos de comunicación internacionales, la creciente interdependencia de entidades sociales y políticas consideradas en otro tiempo como soberanas, y el aumento históricamente sin precedentes de una emergente sociedad mundial, son tema de una creciente investigación y formación de teorías. Del mismo modo, un impresionante cuerpo de literatura se ha dedicado a examinar meticulosamente la difusión global de la ideología educativa y a mostrar un isomorfismo concomitante de las pautas, los estándares y los currículos educativos en todo

¹ El desarrollo argumentativo contenido en el presente documento se enmarca en las actividades del Proyecto PAPIIT Clave IN-RN 403813 denominado “Panorama comparativo sobre el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la práctica docente en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM”, realizado con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM.

el mundo. [...] ...el mundo actual parece estar compuesto por un “entrelazamiento de corrientes contrarias”, de “internacionalización” e “indigenización”, de procesos de difusión global y procesos de recepción específicos de la cultura, de la difusión global de modelos estandarizados y de la persistencia de diversas configuraciones socioculturales (Schriewer, 2006: 359).

Por lo que se refiere al campo educativo, la aplicación de la investigación comparada despliega un espectro diverso y complejo de posibilidades de estudio, como por ejemplo para el rastreo de tendencias y procesos de convergencia y divergencia de enfoques, propuestas modélicas o bien, orientaciones formativas diferenciadas por niveles, como es el caso de la virtualización de la educación o los enfoques basados en competencias. Otro aspecto importante sobre esta aproximación puede apreciarse al resaltar que mediante los aportes de investigaciones de corte comparativo se han difundido y aplicado los acuerdos derivados de las reuniones y conferencias internacionales sobre distintos aspectos de los fenómenos sociales, instrumentándose a partir de políticas públicas.

A partir de lo anterior y por lo que concierne al presente documento, refrendo un argumento expuesto en trabajos afines, en el sentido de ubicar la investigación comparada como el marco o perspectiva de abordaje de temas y problemas propios de un ámbito de estudio específico (Rojas, 2006; Rojas y Navarrete, 2010). Así y con base en lo expuesto por Schriewer (1993), se reconoce que la investigación comparada comprende tanto un marco conceptual y metodológico como un trabajo de análisis sociohistórico. Por lo que siguiendo esta proposiciones referidas a la utilización de la estrategia de investigación de corte comparativo, podemos apreciar que todos los ámbitos de estudio en el marco de una designación común (p. ej., educación, derecho, política, economía), abarcan tipos divergentes de teorías (unas científicas, otras de reflexión) que se relacionan con orientaciones funcionales y la definición concomitante de problemas de diferentes subsistemas de la sociedad.

Con base en estos referentes, la finalidad a la que responde la elaboración del presente documento es la de ofrecer algunas reflexiones sobre desarrollo de la investigación comparada en educación, así como de sus conceptualizaciones, métodos de indagación y problemas que este ámbito confronta, a partir de los diferentes puntos de anclaje de la

misma con mi trayectoria como docente e investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Mediante este recorrido me he permitido entretejer algunos rasgos de mi experiencia institucional como investigadora, vinculándolos con aspectos y condiciones derivados de la aplicación de este abordaje en aras de proponer la construcción objetos de estudio y de aplicar estrategias de indagación obteniendo así algunos aportes para el campo de conocimiento educativo.

1. La comparatividad en los inicios de mi desempeño como investigadora.

Mi vinculación con la educación comparada se ha visto fortalecida con la puesta en marcha del Proyecto de Investigación PAPIIT IN-RN403813 “Panorama comparativo sobre el manejo de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la práctica docente en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM”, auspiciado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM. Para este momento de mi trayectoria académica, el referente de este espacio institucional es el insumo por definición de las consideraciones que he desarrollado en este documento. Pero por otra parte, es un refrendo de mi formación como investigadora en el campo educativo, faceta profesional con la que he afrontado en gran medida la cotidianidad de la vida institucional universitaria durante poco más de dos décadas. Así, referiré de manera abreviada algunas de las derivaciones que han ampliado y enriquecido mi experiencia en el manejo de la comparatividad como estrategia de búsqueda para objetos de estudio específicos.

En 1991, en el marco del Proyecto de Investigación Institucional denominado “Situación y perspectivas de las licenciaturas en educación. Principales tendencias”, coordinado por la Dra. Patricia Ducoing Watty (1994), tuve la oportunidad de colaborar con uno de los estudios de caso que conformarían la panorámica sobre la formación universitaria en educación en México y en algunos países de Europa y Latinoamérica. Por una elección personal y de cercanía académica, tuve a mi cargo el estudio de caso de la Carrera de Pedagogía en la División del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Fue precisamente a partir de los esfuerzos de la coordinadora y del equipo de trabajo para resolver el problema de la integración de los diversos casos abordados como objetos de estudio en instituciones de educación superior (IES) de México

y del extranjero, como surgió la necesidad de abocarse a la tarea de la construcción de la metodología *ad hoc*, a fin de contrastar las semejanzas y diferencias de la oferta académica caracterizada. Fue así que en el lapso comprendido entre 1994 y 1998 tuve la oportunidad de participar en diversos seminarios de estudio en cuyo marco comencé a familiarizarme con los trabajos de autores como Marc Maurice (1989) y Jürgen Schriewer (1991, 1993), experto a quien además se le invitó a impartir algunos cursos mediante intercambios académicos con la Universidad Humboldt de Berlín.

Casi en paralelo con el desarrollo del Proyecto citado, la propia Dra. Ducoing tomó a su cargo un segundo Proyecto de Investigación Interinstitucional, al que se le denominó "Estudio de las competencias educativo-laborales en computación, en la UNAM y en la Universidad de Guadalajara". Nuevamente se presentó la exigencia de la construcción de una estrategia comparativa de casos en sendas instituciones universitarias, pero para este momento en el nuevo equipo de trabajo ya se manejaban referentes metodológicos más puntuales tales como la construcción de categorías analíticas a manera de ejes transversales, las perspectivas de contraste mediante la contextualización de los planos local, nacional e internacional, el desagregado de variables por unidades de análisis, la selección de equivalentes funcionales, etcétera.

Algunos de los productos que de manera personal fueron conformando mi bagaje sobre la metodología comparada en educación fueron una tesis de grado, un estado de conocimiento, un par de artículos y capítulos de libros que me permitieron ir conformando una suerte de esquema ordenador así como vislumbrar el potencial de esta veta de búsqueda para la obtención de conocimientos.

2. El reencuentro con la educación comparada.

No fue sino hasta la primera mitad de la siguiente década, y a la par con la realización de mis estudios de doctorado y la obtención del grado respectivo, como pude leer y releer analíticamente los trabajos de Schriewer (1989, 1990, 1996, 2002). Este ejercicio de revisión cuidadosa y desarmado de argumentaciones sobre la educación comparada me permitió situar y resignificar argumentaciones más delimitadas, algunas tomadas directamente de los desarrollos autorales como el "análisis societal" (Maurice, 1989), "criterios de externalización" (Schriewer, 1993), "sistema mundo" y "redes de

interrelación” (Schriewer, 1996), y otras como producto de la interlocución con colegas institucionales vinculados con la educación comparada, o bien, obtenidas a partir de la preparación e impartición de cursos y seminarios especializados sobre metodología comparada aplicada en la investigación educativa.

Este reencuentro con la educación comparada me permitió ubicar su sitio como asignatura en el contexto de los currículos de la formación normalista y universitaria en educación en México, así como la relación con tendencias y tradiciones académico-disciplinarias en la configuración del campo de conocimiento educativo. Llegado este punto, pude observar que junto con la revisión de las cuestiones e inquietudes sobre la construcción metodológica de corte comparativo se fueron entretejiendo otros ejercicios analíticos y de vinculación. Esta situación me dejó ver la exigencia de una búsqueda de soportes derivados de dos vertientes: por una parte, la de los recaudos históricos (Chartier, 1996; Foucault, 1996), por la otra, la de lecturas sociológicas que propiciaron mi acercamiento a algunos textos de sobre el pensar sistémico luhmanniano, el manejo de la distinción y la autorreferencialidad (Luhmann, 1993, 1996a, 1996b). Se trató sin duda de un llamado de atención que me permitió entrever el problema de la complejidad que va aparejado al ejercicio de contextualización sociohistórica y al intento de aprehender miradas procesuales.

3. La educación comparada como identidad profesional y proyecto académico e institucional.

A mediados de 2005 y a partir de un intercambio de opiniones y sugerencias con el editor Manolo Pomares (†), empecé visualizar la posibilidad de posicionarme en el campo de la educación comparada, vía la impartición de seminarios especializados en el Posgrado de Pedagogía en la UNAM o en otras IES. La cristalización de este proyecto académico llegó en 2006 con el registro en la Facultad de Filosofía y Letras del programa denominado "Seminario Institucional: La educación comparada, un horizonte de lectura en el campo educativo", y que en 2008 se transformó en el “Seminario Interinstitucional Permanente de Educación Comparada (SIPEC)”, vigente a la fecha.

El establecimiento del citado Seminario respondió al propósito de consolidar bases e infraestructura de un programa interinstitucional sobre educación comparada, vinculado

con tareas de docencia, investigación y actualización curricular de los estudios de pedagogía y educación (licenciatura y posgrado). Para ese entonces y sobre la base de un trabajo de equipo conformado con colegas y estudiantes, se manejó un argumento de base: la educación comparada habría de situarse como el eje estructurante del Seminario, ubicándola como marco o perspectiva metodológica de abordaje de temas y problemas propios de un ámbito de estudio tan complejo como el educativo.

A lo largo de casi una década, la construcción de este espacio institucional ha incluido la integración de un equipo de trabajo que se ha ido recomponiendo con el paso del tiempo. Asimismo, la organización de actividades y la definición de líneas de investigación, además de la vinculación interinstitucional para efectos de invitación a expertos, organización de eventos, impartición de cursos y seminarios de posgrado, producción y socialización de avances, así como la formación de recursos humanos, son algunas de las aristas de diversificación en las que la educación comparada ha marcado una presencia definitoria de identidad profesional y de trayectoria académica (Navarrete y Rojas, 2013).

A la producción antecedente sobre educación comparada comenzaron a sumarse nuevos desarrollos, documentos y publicaciones a propósito de reflexiones sobre la construcción metodológica en investigación comparada (Rojas y Navarrete, 2010), y constitución de grupos y redes académicas (Navarrete y Rojas, 2013), como temas nucleares.

4. La educación comparada y los proyectos de investigación con financiamiento institucional.

El compromiso institucional de divulgar y contribuir a la consolidación del campo de la educación comparada impulsada desde el SIPEC, encontró los espacios clave en dos proyectos de investigación con financiamiento institucional.

El primero data de 2013 y es el Proyecto de Investigación IN-RN403813 ya referido en el primer apartado del presente documento, el cual está bajo mi coordinación como responsable institucional además de contar con la valiosa colaboración de la Mtra. Zaira Navarrete Cazales como co-responsable. Este primer proyecto se diseñó teniendo como propósito central el desarrollo de una caracterización panorámica de corte comparativo sobre la práctica docente de los profesores de la División SUAyED/FFyL. El objeto de estudio se ha enfocado en los procesos de incorporación de las Tecnologías de la

Información y la Comunicación (TIC) en la cotidianeidad del trabajo docente, en las modalidades de educación abierta y a distancia. Desde esta mirada se ha procurado analizar los rasgos predominantes de esta tendencia actual de virtualización de la educación superior, tal y como viene sucediendo en México desde hace poco más de cuarenta años.

Cabe señalar que si bien el eje articulante de esta investigación se definió a partir de un ejercicio de comparación analítica sobre el manejo de las TIC por parte de una población específica, en su realización también se han entramado otras aristas de corte teórico y metodológico posibilitando la contextualización sociohistórica, el análisis comparativo intrasistema y el debate teórico-metodológico sobre procedimientos y herramientas, entre otros aspectos y como parte del bagaje teórico y experiencial adquirido previamente.

En el marco de este Proyecto ha tenido lugar una variedad de actividades y productos tales como tres seminarios de estudio de construcción teórico-metodológica, participación en eventos nacionales e internacionales con al menos seis ponencias, dirección de trabajos recepcionales para titulación en licenciatura, así como un par de artículos y capítulos de libros, además del compromiso de publicación de dos libros al término de las actividades programadas.

El segundo espacio corresponde a mi colaboración en el marco del Proyecto de investigación PAPIIT IN 402712 “La Educación Secundaria: retos y perspectivas al inicio de siglo. Estudio comparado”, que data de 2012 y cuya coordinación está a cargo de la Dra. Patricia Ducoing Watty. El citado proyecto tiene como objetivo principal analizar la situación de la educación secundaria en diversos países de Latinoamérica y Europa, mediante la construcción de una visión panorámica y comparativa sustentada en la preparación de estudios de caso. El eje transversal se definió a partir de la categoría de “currículum de educación secundaria” y su caracterización en países como Argentina, Austria, Bélgica, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, España, Francia, Guatemala, Inglaterra, México, Perú, Venezuela y Uruguay.

En el marco del citado Proyecto, el abordaje comparativo se ha enfocado a destacar algunas de las semejanzas y diferencias más representativas en rubros como estructura curricular, orientación formativa, contenidos disciplinarios, obligatoriedad, entre otros. Los casos reunidos son representativos de cómo la educación secundaria se ha universalizado en el

marco de las tendencias mundiales de internacionalización, obligatoriedad, estandarización y diseños por competencias en la oferta educativa de este nivel.

MI colaboración en este contexto se ha concretado en un par de artículos y capítulos de libros, además de la participación en algunos eventos de difusión y seminarios de discusión, contando incluso con la participación de expertos internacionales invitados ex profeso.

5. El potencial de la educación comparada: articulaciones teóricas y aplicaciones metodológicas.

Mediante este recorrido a propósito de mi vinculación con el campo de la educación comparada y más allá de referencias anecdóticas, me interesa resaltar algunos de los hallazgos y las claves para refrendar mi pertenencia en este ámbito. En primer lugar me referiré a los desarrollos teóricos y metodológicos tomados de autores especializados, que han contribuido en la formulación de argumentos propios sobre el ejercicio de aproximaciones comparativas.

Aquí una de las lecturas iniciales fue la Maurice (1989) sobre el análisis de los criterios de comparatividad convencionales y la construcción de una metodología comparativa sustentada en el enfoque del análisis societal. El autor parte de un desglose de contraste sobre los diferentes tipos de comparaciones internacionales (funcionalista, culturalista y societal), mostrando los alcances, las ventajas y las limitaciones de cada uno. El énfasis de Maurice en cuanto a las bondades del análisis societal para la delimitación de objetos de estudio, el diseño de instrumentos, el trabajo de campo y la obtención de conocimientos, se asienta a partir de su aplicabilidad en temáticas emergentes relacionadas con la Historia y las Ciencias Sociales. De este trabajo pude derivar algunas anotaciones a propósito de la demarcación de planos de análisis (cross-national, cross-cultural, cross-international) y posibilidades de generalización-particularización, a partir de dos preguntas clave: ¿hasta qué punto cada una de estas aproximaciones analiza la articulación entre los niveles micro y macro?, y, ¿las hipótesis formuladas atienden a la continuidad y/o discontinuidad de los eventos estudiados en un país frente a otros?²

² Expongo aquí textualmente la argumentación de Maurice (1989: 176): “Nous admettrons que toute comparaison vise à mettre en évidence l’effet du contexte national sur les objets de recherche observés afin de mesurer leur degré de généralité en fonction du modèle théorique et des hypothèses que l’on veut vérifier empiriquement. Cependant, si l’on s’accorde volontiers sur cette proposition générale, on peut observer des

El siguiente texto corresponde a la vasta obra publicada de Schriewer (1993), en el cual se argumenta acerca de la diferenciación sobre los tipos de comparatividad aplicables en el ámbito de la investigación. De acuerdo con el autor, encontramos un primer ejercicio en la comparación simple o de nivel único, procedimiento consistente en relacionar objetos a comparar, considerando solamente sus aspectos observables; en este primer nivel sólo se realiza un análisis por campos de características homólogas, y alcanza un avance de descripción básico de la información. El segundo tipo o ejercicio consiste en la comparación compleja o de niveles múltiples, procedimiento mediante el cual se abordan las relaciones que pueden establecerse entre los distintos fenómenos, variables o niveles de sistemas (estudios de caso). Esta diferenciación queda abreviada en esencia en la siguiente indicación, cito: “Sucintamente, como método científico-social, la comparación no consiste en relacionar hechos observables [comparación de primer nivel] sino en relacionar relaciones o incluso modelos de relaciones entre sí [comparación multinivel] (Schriewer, 1989: 198).

Vinculado con lo anterior, en otro trabajo del mismo autor se cita textualmente la siguiente argumentación weberiana: “El campo de trabajo de las ciencias no se basa en las relaciones ‘objetivas’ de las ‘cosas’, sino en las relaciones conceptuales de los problemas: cuando se investiga un problema con un nuevo método y se llega así a descubrir verdades que abren nuevos puntos de vista relevantes, surge una nueva ‘ciencia’ (Weber, 1973: 166, citado en Schriewer, 2002: 13)”.

Fue así como de estos textos en particular, de entre la diversidad de trabajos y documentos de análisis sobre la construcción metodológica en la investigación comparada, pude resituarme

différences sensibles dans les pratiques de recherche, notamment quant au fondement de la “comparabilité”, comme on le verra. Mais nous ne retiendrons ici, pour besoins de l’exposé, que quelques critères simples permettant de différencier les trois approches retenues en fonction du statut qu’elles accordent à la comparabilité, concept décisif pour toute comparaison. On distinguera d’abord deux niveaux d’analyse (macro, micro); le niveau macro correspondra au contexte national (ou sociétal) dans lequel les objets étudiés sont situés, et le niveau micro (ou méso, selon les cas) qui est celui où ces mêmes objets sont observés. Il importe, en effet, d’explicitier comment chaque type d’approche conçoit la relation entre ces deux niveaux d’analyse; autrement dit comment conçoit-on dans chaque cas la relation entre les objets étudiés et le contexte national (ou sociétal) auquel ils sont référés. Le second critère retenu est celui de la continuité ou de la discontinuité qui caractérise les phénomènes étudiés d’un pays à l’autre, en fonction des concepts et des indicateurs utilisés dans chaque cas. La combinaison de ces critères et des niveaux d’analyse permet de construire la typologie proposée ici afin de différencier les approches comparatives, d’une part en fonction du caractère plus ou moins endogène ou exogène des phénomènes étudiés, dans chaque pays, par rapport au contexte national (ou sociétal), et d’autre part en fonction du caractère plus ou moins homogène ou hétérogène que l’on reconnaît aux phénomènes comparés d’un pays à l’autre.”

la variedad tanto de reflexiones teóricas como de argumentaciones sobre las estrategias más adecuadas, tomando incluso como base los resultados de investigaciones nacionales e internacionales. Percibí incluso un planteamiento a manera de recomendación cuando Schriewer advierte sobre la conveniencia de establecer como punto de partida que no se busca la aplicación de modelos normativos derivados de una fórmula de ortodoxia comparatista.

Llegado este punto y de acuerdo con los desarrollos propuestos por Schriewer (2010), me convencí de considerar la educación comparada como un ámbito de búsqueda y construcción de conocimientos. Esta idea, entre otras, quedó expuesta en un trabajo en coautoría en el que se insiste, sin perder de vista la complejidad de la construcción teórica, epistémica y metodológica, en el interjuego de la educación comparada, al obtener de esta perspectiva una estructura para la organización y el desarrollo de líneas de investigación. En el desarrollo de este mismo documento convenimos en fijar un punto de inicio en el ejercicio de la comparatividad a partir de la formulación de preguntas como las siguientes (Cf. Rojas y Navarrete, 2010: 58):

- a) ¿Cómo construir una aproximación comparativa diferente de la utilizada en las ciencias naturales?
- b) ¿Cómo mediar sistemáticamente entre los “objetos históricos” (material empírico) y el tratamiento teórico de los objetos, destinado a captar las relaciones explicativas y a determinar el conocimiento causal?
- c) ¿Cómo avanzar en la formulación de argumentaciones generales e incluyentes sin perder de vista las especificidades?

Una aportación más incluida en este último material a propósito de la construcción metodológica se aprecia en la formulación algunas indicaciones estratégicas como las siguientes (Rojas y Navarrete, 2010: 58):

- 1) Situar el procedimiento de comparatividad y contraste entre identidades semejantes y diferentes utilizando agrupaciones definidas como “unidades de análisis” (estudios de caso).
- 2) Definir categorías analíticas como demarcaciones inclusivas para establecer “relaciones entre relaciones”.

3) Utilizar constructos teóricos tales como “sistemas”, “configuraciones” o “modelos de interrelaciones” a partir de los cuales se puedan formular descripciones analíticas y explicaciones argumentadas.

De hecho, es esta vertiente de construcción metodológica la que hemos procurado destacar, insistiendo en la importancia de la comparatividad en el campo de conocimiento educativo. En este sentido y para mostrar operativamente su utilización, hemos avanzado incluso en la propuesta de construcción metodológica al puntualizar una serie de pasos a considerar y que son los siguientes:

- 1) Formular articulaciones hipotéticas entre variables identificadas a diferentes niveles de análisis.
- 2) Identificar sus manifestaciones empíricas observables como grupos de fenómenos variables, incorporados en diversos contextos socioculturales.
- 3) Vincular estas relaciones empíricas una con otras, a la par que con las hipótesis de investigación formuladas previamente, para examinar su capacidad de generalización teórica y de explicación.

6. La educación comparada como horizonte de lectura de temáticas de actualidad.

En mi acercamiento a la educación comparada para vincularla con la investigación en campo de conocimiento educativo, he considerado de particular interés el manejo de referentes sociohistóricos por lo que se refiere al desarrollo del conocimiento disciplinario en humanidades y ciencias sociales. Este ejercicio me ha ayudado a situar coordenadas de temporalidad a partir de las denominaciones de “modernidad” y “posmodernidad” mediante la revisión de autores y textos diversos, siendo Lyotard (1993) uno de mis autores preferidos.³ Con este referente y revisando nuevamente el trabajo de Schriewer (2002) para efectos de contar con una visión panorámica, encontramos que la transición del pensamiento pre-moderno a la ciencia moderna (siglos XVII a XVIII) se acompañó de una reevaluación radical del conocimiento empírico. En este contexto el enfoque comparativo

³ Como apoyo argumentativo retomo la siguiente cita de este autor: “Las delimitaciones clásicas de los diversos campos científicos quedan sometidas a un trabajo de replanteamiento causal; disciplinas que desaparecen, se producen usurpaciones en las fronteras de las ciencias, de donde nacen nuevos territorios. La jerarquía especulativa de los conocimientos deja lugar a una red inmanente y por así decir “plana” de investigaciones cuyas fronteras respectivas no dejan de desplazarse. Las antiguas “facultades” estallan en instituciones y fundaciones de todo tipo; las universidades pierden su función de legitimación especulativa (Lyotard, 1993: 85).”

se presentó como un medio no sólo de generar, sino también de analizar los datos empíricos.

De acuerdo nuevamente con Schriewer (2002, 2010), la investigación comparada representó la vanguardia y el impulso en la constitución y demarcación de campos disciplinarios, funcionando como un elemento esencial en los procesos de reestructuración de largo alcance de la ciencia moderna. Así, encontramos que a finales del siglo XVIII comenzó la aplicación de la investigación comparada (procedimientos de contraste) en las ciencias naturales, el estudio de la vida y de lo social. La incorporación de esta metodología constituyó una innovación finisecular. Algunos ejemplos son los siguientes (Schriewer, 2002):

- Wilhelm von Humboldt (1795), con la publicación del tratado *Perfil de una antropología comparada*.
- Georges de Cuvier (1800-1805), al investigar sobre la determinación de épocas para las especies y la anatomía comparada.
- Anselm Von Feuerbach (1810), con la utilización de la comparatividad en el estudio del derecho, y Franz Bopp (1817) en la lingüística.
- Marc-Antoine Jullien de Paris (1817), quien trazó para el campo de la educación un programa de transformación disciplinaria, mediante la investigación empírica y el análisis comparado.

Ahora bien, desde la mirada de expertos como Altbach y Kelly (1990), ubicamos también que con el transcurso de los siglos XIX y XX la investigación comparada adquirió gradualmente un mayor auge a partir de trabajos de cortes diversos. De acuerdo con estos autores y mediante una visión en perspectiva del desarrollo de este abordaje metodológico, podemos ubicar al menos cuatro tradiciones investigativas. Una primera tradición en la investigación comparada ha sido la de imponer modelos (derecho, educación, política), de los países colonialistas como Inglaterra, Francia y otras potencias, a otros países dependientes, desplazando las formas indígenas (nativas) sin consultar a los colonizados. Otra importante tradición investigadora es la representada por los estudios histórico-culturales de la primera mitad del siglo XX (Kandel y Ulich).

Décadas más tarde del avance de estos enfoques surgió una tercera tradición en el ámbito de la investigación comparativa, sustentada en un interés humanitario, de ayuda y mejora a

través de programas internacionales, como contribución para la paz y el desarrollo mundiales (Kandel y Mallinson). Posteriormente, se hizo evidente una cuarta tradición que consistió en transformar la comparatividad en una ciencia que permitiera el descubrimiento de leyes universales para imponer políticas mundiales, mediante el empleo de la cuantificación y la estadística (Brian Holmes y Edmund King).

No fue sino hasta finales del siglo XX y principios del nuevo milenio cuando pudimos apreciar cómo, de una visión de mundo concebido como una multitud de sociedades regionales o nacionales separadas, se ha transitado a la visión de entidades autónomas, de configuraciones históricamente caracterizadas, de ambientes dependientes unos de otros. Para este momento de la investigación comparada, el mundo en su totalidad es visto como una unidad de análisis aunque, por otra parte, se cuestionan fuertemente las suposiciones teóricas, epistémicas y metodológicas fundamentales de esta perspectiva como tal (Wallerstein, 2010), lo que conlleva a plantear exigencias para producir versiones más aplicables de las estrategias metodológicas en la investigación comparada.

A partir de las reconsideraciones anteriores apreciamos la emergencia de diversas implicaciones, como por ejemplo el hecho de que, de la comparación aplicada a una multiplicidad de unidades de análisis independientes, se pasara a las reconstrucciones históricas de procesos de difusión cultural de largo alcance, o por análisis globales de interdependencia transnacional. Para concluir esta parte del ejercicio, encontramos el entrelazamiento de dos vertientes diferenciadas de razonamiento teórico: la de las críticas teóricas construidas retrospectivamente, y aquella otra referida a los modelos de “sistema mundial” configurados prospectivamente.

Llegado este punto de mi disertación, me interesa también remarcar con cierto énfasis la consideración siguiente: la de ubicar el abordaje de la educación comparada y su respectiva construcción metodológica en términos de un “horizonte de lectura”. El ejemplo de referencia lo he derivado del manejo de dos categorías que dan cuenta de un cambio de óptica en los estudios comparados: la de “Estado-nación” como el punto de inicio y subsecuente impulso a educación comparada, y la de “sistema-mundo” que revela la transición en la producción de conocimientos, el paso en la búsqueda de explicaciones causales, correlatos deterministas y verdades generalizables al del reconocimiento de

correlatos complejos y de contextos multirreferenciales, pasando por la definición de esquemas de causalidad y/o regularidades (Schriewer, 2010 y 2011, Grosfoguel, 2006).

Es así que considerando lo anterior, al demarcar la construcción sociohistórica de un campo de conocimiento, me interesa resaltar el ámbito de la educación como espacio de problemas y teorizaciones. Desde este emplazamiento es posible situar como puntos de partida al menos tres referentes básicos: a) la investigación comparada vista en términos de un horizonte de lectura, análisis y construcción; b) la aplicación de la metodología comparativa para el abordaje de los procesos sociales; y, c) los usos de la comparación en la investigación contemporánea y la llamada “educación internacional”, recuperando sus fundamentos teóricos, epistémicos e históricos. Para reforzar lo anterior retomo la siguiente exposición:

El examen precedente de los diversos campos de la investigación social y educativa comparada e internacional ha puesto de relieve el notable contraste entre la difusión global de modelos educativos estandarizados transnacionalmente y la persistencia de varias redes de interrelación sociocultural. Más allá de la información específica de una nación, es este contraste el que constituye el hallazgo más significativo de la investigación comparada y el más pertinente en lo que se refiere a la teoría (Schriewer, 1996: 36).

Vinculado con esto y de acuerdo nuevamente con Schriewer (2002), podremos anticipar que los contextos sociales (locales, nacionales, internacionales, globales) influyen de manera decisiva sobre fenómenos internos a estas sociedades, tales como los procesos de la educación, las organizaciones de los sistemas educativos, los modelos de interacción pedagógica o las tradiciones del pensamiento educativo, así como sobre sus efectos sociales y problemas resultantes. Es así como dichos contextos sociales, que se presuponen eficaces, se pueden agrupar en unidades de análisis (estudios de caso) y descomponer en variables contextuales particulares (correlatos, variables explicativas), según intereses teóricos determinados.

En el conjunto de estas consideraciones destacamos que la ampliación de la base experiencial (inter-nacional, etc.) ayuda a demarcar, a través de la comparación, un campo de observación, desarrollado histórica y socialmente, que contiene en sí mismo estas

variables condicionantes en diversas intensidades, y que, en ese sentido, hace analizable de forma ordenada el poder efectivo de esas variables con miras a identificar la relación de explicación existente entre las condiciones contextuales (sociales, nacionales, etc.) y los fenómenos educativos intra-sociales. Lo anterior como parte del despliegue y aplicación de diversos procedimientos metodológicos para la construcción de categorías de análisis y el desarrollo de la contextualización de los casos a comparar.

Ha sido en el marco de estas consideraciones como he podido avanzar en la preparación de documentos a propósito de temáticas como las referidas a los procesos de internacionalización y de la virtualización de la educación, evidenciados por ejemplo, en las agendas de las políticas educativas internacionales, o bien, en la incorporación vertiginosa de los avances tecnológicos de información y comunicación en la práctica educativa en sistemas educativos nacionales diversos. En todo caso y dado que la comparación es fundamental, con el cuidado de no perder de vista el conjunto de procesos sociales, económicos y políticos que caracterizan un contexto histórico determinado y su posicionamiento y articulación en los planos de lo local, lo nacional y lo internacional.⁴

Así, refrendo mi posicionamiento respecto de que la educación comparada abre una gama muy amplia de posibilidades que tiene el mundo sociocultural a la luz de las realizaciones históricas de los seres humanos. En palabras del propio Schriewer queda expresado que:

...una ciencia de la educación histórico-comparada que acepte estas opciones teóricas y metodológicas no reducirá la investigación comparativa a la simple prueba de hipótesis macrosociales, no se convertirá en una mera descripción complaciente de particularidades sociohistóricas. Este tipo de investigaciones nos ofrece nuevas soluciones al problema de la vinculación [constitución de la educación comparada como disciplina], al abrir su campo temático a diferentes modelos de relación entre los sistemas transculturales y los sistemas histórico-sociales. Con ello, despliega la riqueza de posibilidades que tiene el mundo

⁴ Un soporte argumentativo en este sentido es el siguiente: "...los *criterios comparativos* desempeñan un papel decisivo en el análisis de los sistemas de educación superior. Y no solo porque la investigación macrosocial, por definición, necesita analizar distintas sociedades para disponer de un número mínimo de casos para alcanzar a comprenderla, sino también porque los debates públicos se alimentan siempre de la búsqueda de buenas prácticas consolidadas en otros contextos o de la creencia en la necesidad de preservar o desarrollar características diferenciadas dentro de un mismo país, unos rasgos comprensibles únicamente con la ayuda de comparaciones (Teichler, 2009: 15)."

sociocultural del hombre en sus realizaciones históricas y establece al mismo tiempo la lógica de estructuración sistémica que estas realizaciones han seguido, y cómo la han seguido. Por ello, este tipo de investigaciones enriquece el saber sistemático y subraya al mismo tiempo la idea de que la actividad social está abierta a la evolución (Schriewer, 2002: 34).

Al mismo tiempo, en este ejercicio de producción de conocimiento es posible vislumbrar las lógicas de estructuración sistémica que dichas realizaciones han seguido y las formas complejas como las han seguido.⁵

En breve, mediante investigaciones enmarcadas en el ámbito de la educación comparada es factible construir y enriquecer conocimientos sistemáticos sobre el argumento de que la actividad social está imbricada en procesos constantes de transformación.

Comentarios finales.

Para este momento de mi trayectoria académica en la que he combinado las tareas de docencia e investigación, la comprensión sobre la complejidad, el potencial y las posibilidades de la educación comparada a modo de filones y vetas ha sido uno de los hallazgos más relevantes, en cierto modo previsible. Sin embargo, esta anticipación se ha entretejido al mismo tiempo con la capacidad de sorprenderme ante esta faceta heurística del descubrimiento de nuevos retos y posibilidades, manejables a partir de esquemas rigurosos de búsquedas sistematizadas y tendentes a la producción de conocimiento.

Si en este momento tuviera que responder a las preguntas típicas de un examen, tales como ¿qué es la educación comparada?, ¿cómo la definen los expertos?, ¿cómo ha sido el desarrollo de este campo de conocimiento?, ¿cómo se realiza una investigación en educación sustentada en una metodología de corte comparativo?, ¿qué tipo de resultados

⁵ Una consideración a este respecto la encontramos en la siguiente argumentación de Schriewer (2010: 43-44): "...sin pretender ser una nómina exhaustiva- sólo algunos de los potenciales de generación y ampliación de desviaciones que, en el proceso histórico han dado, y hasta el día de hoy siguen dando, lugar a nuevas estructuras y configuraciones socioculturales. Así se perfila en las investigaciones recientes un entrelazamiento de corrientes contrapuestas[:] – de aspiraciones de *integración supranacional* y de diversificación infranacional; - de *internacionalización e idiosincratización*; - de *universales evolutivos y configuraciones histórico-culturales*; de *procesos de difusión mundial y procesos de recepción culturalmente diferenciados*; - de un *universalismo abstracto de pautas de organizativas transnacionalmente difundidas y una elaboración estructural generadora de desviación*; - de la divulgación global de pautas organizativas estandarizadas (*independientemente de los diferentes contextos sociales*) y una sorprendente diversidad de redes de interrelación socioculturales (*a pesar de las suposiciones universalistas de las teorías abarcadoras*).”

pueden esperarse?, ¿qué utilidad tiene este tipo de abordaje?, desde luego que podría ubicar ideas, argumentos, autores, enfoques, reportes, y aun así, sabría que hay mucha producción al respecto, pero que es mucho más lo que hay por realizar.

Solo puedo concluir que una vez más me apegaré a las condiciones de posibilidad que me han permitido, y espero continúe siendo así en el futuro, mi afortunado encuentro con la educación comparada y la obtención de dos elementos clave que se han derivado de todo esto: el piso y la brújula de un proyecto personal de compromiso-desempeño institucional.

Fuentes consultadas.

Chartier, Roger (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.

Ducoing Watty, Patricia (1994). "Proyecto de Investigación: Situación y perspectivas de las licenciaturas en educación. Principales tendencias. Informe académico global. México: UNAM (Documento interno).

Foucault, Michel (1996). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

Grosfoguel, Ramón (2006). "Del final del sistema-mundo capitalista hacia un nuevo sistema- histórico alternativo: la utopística de Immanuel Wallerstein". En: *Revista Nómadas*, N° 25, Universidad Central, Colombia. pp. 44-52.

Luhmann, Niklas (1993) *El Sistema educativo. Problemas de reflexión*. México, Universidad de Guadalajara, UIA, ITESO.

Luhmann, Niklas (1996a), *Introducción a la teoría de sistemas. Lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrate*. México: Anthropos/UIA.

Luhmann, Niklas (1996b), *La ciencia de la sociedad*. México: Anthropos/UIA/ITESO.

Lyotard, Jean-François (1993). *La condición posmoderna*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Maurice, Marc (1989). "Méthode comparative et analyse sociétale. Les implications théoriques des comparaisons internationales". En: *Revue Sociologie du travail. Les comparaisons internationales: théories et méthodes*. Paris: CNRS. pp. 175-190. (tr. Ileana Rojas Moreno)

Navarrete Cazales, Zaira e Ileana Rojas Moreno (2013). "Constitución de un grupo de investigación: narrativa del Seminario Interinstitucional Permanente de Educación

- Comparada (SIPEC)". En Cabrera Fuentes, Juan Carlos y Leticia Pons Bonals (coords.), *Configuraciones narrativas de grupos y cuerpos académicos en el campo de la investigación educativa*. España: Octaedro. pp. 256-287.
- Rojas Moreno, Ileana y Zaira Navarrete Cazales (2008) "Seminario Interinstitucional Permanente de Educación Comparada", Documento en versión electrónica a consultar en la siguiente dirección: <http://www.educomparada.filos.unam.mx>.
- Rojas Moreno, Ileana y Zaira Navarrete Cazales (2010) "Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de investigación" En Marco Aurelio Navarro (Coord.) *Educación Comparada. Perspectivas y casos*, México, Planea / Sociedad Mexicana de Educación Comparada y World Council of Comparative Education Societies, pp. 53-66.
- Schriewer, Jürgen (1989), "La dualidad de la educación comparada: comparación intercultural y exteriorización a escala mundial". En: *Revista Perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Vol XIX, N° 3. pp. 415-433.
- Schriewer, Jürgen (1990). "Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos". En: Pereyra, Miguel A. et al. (Comp.) *Los usos de la comparación en ciencias sociales y en educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. pp. 77-127.
- Schriewer, Jürgen (1991), "Monográfico. La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia". En: *Revista de Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. N° 291. pp. 137-174.
- Schriewer, Jürgen (1993). "El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos". En: Schriewer, J. y F. Pedró (Comps.). *Manual de educación comparada (Vol. II) Teorías, investigaciones, perspectivas*. Barcelona: Pomares-Corredor. pp. 189-251.
- Schriewer, Jürgen (1996). "1. Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada". En: Pereyra, Miguel A. et al. (Comps.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor. pp. 17-58.

- Schriewer, Jürgen (2002). "1. Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos". En: Schriewer, Jürgen (Comp.) (2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor. pp. 13-38.
- Schriewer, Jürgen (2006). "16. Internacionalidades múltiples: surgimiento de una ideología a nivel mundial y persistencia de criterios idiosincráticos mundiales". En: Charle, Christophe, Schriewer, Jürgen y Peter Wagner (Comps.). *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. Barcelona: Pomares-Corredor. pp. 359-408.
- Schriewer, Jürgen (2010) "Comparación y explicación entre causalidad y complejidad". En Schriewer, Jürgen y Hartmut Kaelble (Eds.) *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar*. Barcelona: Octaedro. 17-62
- Schriewer, Jürgen (2011) "Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada", en *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica, pp. 41-105.
- Teichler, Ulrich (2009). *Sistemas comparados de educación superior en Europa. Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectivas de futuro*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Wallerstein, Immanuel (2005). *Análisis de sistemas-mundo*. México: Siglo XXI.