

Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas

Juan Ignacio Piovani¹
Nora Krawczyk¹¹

¹Universidad Nacional De La Plata (UNLP), La Plata/Bs. As – Argentina

¹¹Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP – Brasil

RESUMEN – Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. En este artículo se abordan algunas cuestiones históricas, epistemológicas y metodológicas relacionadas con los estudios comparativos en las ciencias sociales, con referencias específicas al campo de la educación. A partir de una consideración general de la comparación, su estructura lógica y su presencia en la ciencia y en la vida cotidiana, se avanza hacia la presentación y valoración crítica de las posturas que la definen como método científico. Por otra parte, se sostiene que, aún cuando se rechace este significado restrictivo de la comparación como método, existe cierto consenso en torno de la especificidad de los estudios comparativos en las ciencias sociales. Y en relación con ellos, en el artículo se discuten con mayor detalle los de carácter trans-contextual (*cross-national* y *cross-cultural*), con énfasis en los principales desafíos metodológicos y técnicos que afrontan. Se analiza también la perspectiva comparativa socio histórica, que ha adquirido importancia en los últimos años en el campo de la educación.

Palabras-clave: **Estudios Comparativos. Metodo Comparado. Ciencias Sociales. Metodologia.**

ABSTRACT – Comparative Studies: historical, epistemological and methodological notes. In this article some historical, epistemological and methodological issues related to comparative studies in the social sciences are addressed, with specific reference to the field of education. The starting point is a discussion of the meaning of comparison, its logical structure and its presence in science and in everyday life. It follows the presentation and critical appraisal of the perspectives regarding comparison as a scientific method. It is argued that, even rejecting this restrictive meaning of comparison as a method, there is some consensus on the specificity of comparative studies within the social sciences. And in relation to them, the article address in more detail those studies that can be defined as trans-contextual (*cross-national* and *cross-cultural*), with emphasis on the main methodological and technical challenges they face. The socio-historical comparative perspective, which has gained importance in recent years in the field of education, is also discussed.

Keywords: **Comparative Studies. Comparative Method. Social Sciences. Methodology.**

Introducción

Los estudios comparativos ocupan un lugar muy destacado en las ciencias sociales, no sólo por el valor de las descripciones, explicaciones o interpretaciones de la realidad que puedan realizarse a partir de ellos, sino también, y especialmente en las últimas décadas, por haberse erigido como un insumo para el diagnóstico de problemas sociales y para el diseño de políticas públicas y, a la vez, como un parámetro de referencia y una fuente de legitimación.

Si bien en muchas áreas temáticas esta centralidad es relativamente reciente, se registran antecedentes bastante remotos de análisis comparativos, especialmente en el campo de los estudios políticos. Pero la ciencia política no se destaca únicamente por el desarrollo pionero de estudios comparativos empíricos; también ha sido uno de los ámbitos académicos más fértiles para la discusión epistemológica y metodológica de la comparación, y en el que se ha propuesto, tal vez más que en ningún otro, la tesis que le asigna a la comparación el estatus de método científico.

No obstante, esta formulación que considera a la comparación como método ha sido objeto de severas críticas, incluso por parte de politólogos. Empero, la impugnación de dicha posición no ha significado desconocer la importancia que la comparación tiene – y ha tenido históricamente – en la producción de conocimiento científico. Tampoco ha implicado una negación de la entidad o especificidad de aquello que habitualmente designamos como *estudios comparativos*.

Con este marco problemático como trasfondo, en este artículo abordaremos algunas cuestiones históricas, epistemológicas y metodológicas relacionadas con la comparación, el método comparado y los estudios comparativos en las ciencias sociales, haciendo referencias específicas al campo de la educación.

Comenzaremos con algunas consideraciones generales sobre la comparación, entendida como actividad cognoscitiva, ya que además de ser un rasgo central de la actividad científica está significativamente presente en nuestra vida cotidiana. En efecto, recurrimos a la comparación de manera recurrente – incluso tácita – para organizar el conocimiento y relacionarnos con los otros y con el mundo.

Por otra parte, la historia de la ciencia muestra que la práctica de la comparación ha sido y continúa siendo un recurso imprescindible para dar respuesta a problemas de conocimiento natural y social. Pero no debemos olvidar las importantes diferencias que existen entre la comparación como forma de pensamiento y como procedimiento científico de las ciencias sociales. La primera compara operaciones simples; la segunda compara operaciones complejas (Krawczyk, 2013), aunque la diferencia no radica en la complejidad de la estructura lógica de las comparaciones, que como ha señalado Marradi (1991) no presenta contrastes significativos en la ciencia y la vida cotidiana, sino en la selección y definición de los objetos y las propiedades que se comparan, así como

en el cuidado y sistematicidad de los procedimientos de producción y análisis de los datos a partir de los cuales se realizan las comparaciones.

El hecho de que la comparación se encuentre tan naturalizada en nuestras formas de conocer, y que no sea materia exclusiva de la ciencia, tal vez sea una de las razones que expliquen la tendencia a pasar por alto su análisis, incluso en muchos de los textos especializados sobre investigación comparativa.

De todos modos, está claro que en este trabajo nos interesa focalizar sentidos y aplicaciones más específicas de la comparación en el campo científico, en el que, especialmente partir del siglo XVIII, ésta pasó a formar parte de los procedimientos metodológicos que coadyuvaron a la consolidación de diferentes disciplinas como ciencias modernas. Por eso nuestro recorrido seguirá con una presentación y valoración crítica de las posturas que definen a la comparación como método. Asimismo, se intentará mostrar que aún cuando se rechace este significado restrictivo, existe cierto consenso en las ciencias sociales en torno de la especificidad de los estudios comparativos. Y en relación con ellos, nos detendremos con mayor detalle en los de carácter trans-contextual (*cross-national* y *cross-cultural*), con énfasis en los principales problemas metodológicos y técnicos que enfrentan. Finalmente, dedicaremos también algunos párrafos a la presentación de la perspectiva comparativa socio histórica que, al menos en el campo de la educación, ha adquirido importancia en los últimos años y que recupera centralmente la historicidad de los procesos sociales que son objeto de análisis comparativo.

Comparación, Método Comparado, Estudios Comparativos

¿A qué nos referimos cuando hablamos de un acto de comparación? En el lenguaje ordinario, siguiendo una clásica definición de diccionario¹, se presenta la comparación como el acto de ‘observar dos o más cosas para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias y semejanzas’. En el lenguaje epistemológico, se define como una operación intelectual a través de la cual se cotejan los estados de uno (o más) objetos sobre la base de al menos una propiedad común (Fideli, 1998; Marradi, 1991). Por lo tanto, desde el punto de vista lógico un acto de comparación implica: objetos (que obviamente pueden ser sujetos, grupos, instituciones, ciudades, países, etc.), al menos una propiedad de los objetos, los estados de los objetos en dicha propiedad² y el punto del tiempo en el que éstos fueron relevados³.

En la ciencia, la comparación puede ser empleada con diversas finalidades. Las posturas epistemológicas tradicionales, también llamadas estándar (Mulkay, 1979; Outhwaite, 1987), destacan el papel de la comparación en la formulación y contrastación de hipótesis y, en un sentido más amplio, en la producción de conocimiento nomotético. En este marco, el énfasis de la comparación recae sobre las propiedades (variables), lo que no resulta sorprendente si se considera la centralidad que para estas posturas adquiere el supuesto galileano según el cual la

ciencia debe establecer relaciones (matemáticas) entre propiedades de los objetos (Marradi; Archenti; Piovani, 2007).

El uso de la comparación con fines nomotéticos se encuentra muy extendido en las ciencias naturales, en especial en el diseño, la práctica y el análisis de los experimentos. Pero también tiene importancia en las ciencias sociales, principalmente en el marco de aquellas orientaciones que han promovido el desarrollo de sofisticadas técnicas estadísticas que permitan determinar las relaciones empíricas entre propiedades observables. En perspectiva histórica, estos desarrollos metodológicos y técnicos podrían pensarse, en cierto sentido, como un intento de salvaguardar el supuesto galileano respecto de los fines cognoscitivos de la ciencia aún en aquellas situaciones en las que el método que mejor lo realiza – el experimento – se vuelve impracticable⁴ (Piovani, 2006)⁵.

En el caso de las ciencias sociales, la imposibilidad de aceptar los supuestos de las concepciones tradicionales de ciencia, o su rechazo, ha dado lugar a una serie de perspectivas en las que la comparación se emplea con fines más bien idiográficos o interpretativos. El énfasis recae entonces sobre los objetos de comparación en sí, y no tanto sobre las propiedades.

Se podría establecer un cierto paralelismo entre estas dos formas de comparación – centrada en las propiedades o en los objetos – con la clásica distinción entre métodos cuantitativos y cualitativos de investigación social: los enfoques comparativos que ponen el énfasis en las propiedades se inscriben generalmente en una orientación de tipo cuantitativa y aquellos que ponen el énfasis en los objetos en una de tipo cualitativa. No obstante, resulta también oportuno señalar que, en línea con los actuales llamados a la integración de estilos investigativos y a la triangulación metodológica, Ragin⁶ propone una estrategia de investigación comparativa que establezca un diálogo entre variables [propiedades] y casos [objetos].

Más allá de las diferencias que puede adquirir la comparación en el trabajo científico, ya sea desde el punto de vista epistemológico (orientación nomotética o idiográfica; insumo para la explicación o la interpretación) o metodológico (empleo en el marco de enfoques cuantitativos o cualitativos) hasta aquí nos hemos referido a la comparación en un sentido relativamente general. Si pensamos en cambio en términos metodológicos y procedimentales, las consideraciones precedentes resultan insuficientes, especialmente si se pretende recurrir a la comparación como criterio para definir y delimitar una estrategia metódica en particular, que ostente cierta autonomía en el conjunto de métodos reconocidos y practicados por la comunidad científica.

Esto implicaría trascender la comparación en cuanto acto singular de conocimiento y reconocer que una investigación comprende un conjunto complejo y articulado de decisiones y prácticas que se conducen de modo razonablemente sistematizado y organizado. En este sentido, cobran relevancia las propuestas que le han asignado a la comparación el estatus de método científico, específicamente en el contexto de las ciencias sociales.

La expresión *método comparado* se difundió con fuerza a partir de la década del 1960. Una de las formulaciones más claras de esta posición se debe al politólogo holandés Arend Lijphart (1971)⁷. Su punto de partida es una concepción según la cual la actividad científica busca establecer “[...] relaciones empíricas generales entre dos o más variables, controlando, es decir, manteniendo constantes, todas las otras” (Lijphart, 1971, p. 70). Siguiendo a Smelser (1967), Lijphart considera la comparación como un método de control empírico de hipótesis al que distingue de otros tres métodos científicos: experimental, estadístico y estudio de casos. Su clasificación conlleva una organización jerárquica de acuerdo con el grado de eficacia relativa de cada método para el control empírico de las hipótesis (Fideli, 1998). En el esquema propuesto, el método comparado ocupa el tercer lugar, luego del método estadístico y antes del estudio de casos.

Antes de proseguir con la discusión sobre el método comparado, a lo que volveremos enseguida, resulta oportuno señalar que la clasificación que propone Lijphart presenta serias limitaciones. En primer lugar, desde un punto de vista epistemológico parece demasiado restrictivo asignar a la ciencia un único papel, definido en términos del establecimiento de relaciones empíricas generales entre dos o más variables. El supuesto galileano sobre los fines de la ciencia, al que ya se ha hecho referencia, opera aquí de un modo notablemente explícito⁸.

En segundo lugar, si de lo que se trata es de establecer relaciones entre variables, entonces debe admitirse que la comparación tiene un rol fundamental en cualquier procedimiento que se utilice a tal fin. Para establecer empíricamente relaciones entre variables hay que determinar los estados del objeto estudiado en dichas variables, y esto no puede lograrse sin recurrir a la comparación, independientemente de que la determinación de los estados se dé en el marco de un procedimiento que luego permita identificar la dirección causal de la relación – como el experimento – o que se limite a determinar la correlación o asociación a partir del análisis estadístico de una matriz de datos.

El análisis estadístico, por su parte, al que parece un poco excesivo presentar *per se* como uno de los métodos de la ciencia, se funda en lo que Marradi (1977) denomina supuesto atomista, que entre otras cosas implica la consideración del dato independientemente del objeto al que remite. Esto hace posible la construcción de distribuciones de frecuencia de los valores de una variable determinada y, a partir de ello, el establecimiento de relaciones de asociación entre dos o más variables. En esta operación, la comparación ocupa un lugar preponderante. También lo hace en el experimento, en el que se manipula una variable y se controlan otras con el fin de evaluar el *efecto real* de aquella considerada independiente a partir de la verificación de los estados en dos puntos de tiempo (antes y después de una manipulación, por ejemplo), o las diferencias entre un grupo experimental y otro de control. Cualquiera sea el diseño experimental, recurrir a la comparación resulta inevitable. Finalmente, parece legítimo afirmar que tampoco se puede desarrollar un estudio de caso sin realizar comparaciones. En la peor de

las situaciones, el estudio de los cambios del caso observado a lo largo del tiempo implicará alguna forma de comparación. Probablemente la única diferencia importante sea que, la mayoría de las veces, el estudio de un caso no conlleva la realización de comparaciones tendientes a la construcción de conocimiento nomotético, como en el experimento o en los análisis estadísticos (al menos en su variante más clásica). Sobre la base de estas críticas, muchos autores sostienen que no tiene sentido proponer un método comparado:

La comparación tiene un rol fundamental tanto en la experimentación de las ciencias físicas como en los diseños cuasi-experimentales utilizados en las ciencias humanas. El análisis estadístico se hace fundamentalmente sobre la base de comparaciones; se acaba inevitablemente por comparar incluso en los estudios de caso (Fideli, 1998, p. 11-12).

Pero la crítica tiene consecuencias aún más amplias: si recurrimos con tanta frecuencia a la comparación, y si como actividad cognitiva está presente en todas las formas de investigación: ¿qué sentido podría tener hablar no sólo de método comparado, sino incluso de investigación comparativa? En efecto, la pluralidad de formas que puede asumir la comparación y los fines por los cuales se puede comparar ha llevado a afirmar que toda la actividad científica debería considerarse comparativa (Swanson, 1971).

No obstante, la comparación no tiene el mismo lugar en todas las investigaciones, aún cuando su presencia sea de un modo u otro inevitable. En efecto, se puede identificar estudios en los que el objetivo cognoscitivo implica una confrontación explícita y consciente, según las palabras de Sartori⁹. En estos casos, el diseño de la investigación está atravesado en todas sus dimensiones y facetas por el objetivo central de comparar, y ello exige un soporte teórico que dote de sentido y oriente la comparación sistemática de ciertas unidades sobre ciertas propiedades, así como decisiones metodológicas e instrumentos técnicos que la vuelvan operativa. No se está hablando entonces de un método en sentido estricto, sino de un tipo de investigación.

En esta misma línea Fideli (1998, p. 12) afirma que “[...] criticar la propuesta de Lijphart no significa negar la relevancia de las prácticas de investigación que habitualmente se designan con la etiqueta de método comparado”, en particular cuando ésta refiere a algunos estilos específicos de investigación social considerados en forma global, en los que se confrontan estructuras o sistemas complejos (lingüísticos, culturales, institucionales, sociales, políticos, educativos, etc.) sobre la base de sus estados en propiedades globales (por ejemplo: el grado de diferenciación estructural, el grado de estabilidad política, etc.), o que emplean datos referidos a sociedades, culturas o naciones diferentes, o incluso a unidades sub-nacionales.

Por otra parte, este tipo de investigaciones ha alcanzado un alto grado de especificidad e institucionalización en muchas ciencias sociales. Valga como ejemplo la educación comparada, cuyos antecedentes se remontan al inicio del siglo XX en los países centrales, principalmen-

te en los Estados Unidos, donde ya en 1899 y 1900 se dictaba un curso universitario pionero sobre esta temática. Este proceso de institucionalización de los estudios comparativos en educación se intensificó a fines de la segunda guerra mundial, cuando emergieron las políticas de ‘cooperación internacional’ y, con ellas, los primeros organismos mundiales de educación (ONU, oficina internacional de Educación en Ginebra) (Goergen, 1991).

Durante la segunda mitad del siglo XX, en el marco del proceso de reconstrucción internacional del capitalismo democrático, concebido a la luz de la teoría del desarrollo, la educación comparada experimentó un impulso sin precedentes, focalizándose en las comparaciones entre las características de los sistemas educativos de diferentes países, con el objetivo de brindar elementos para la formulación e implementación de políticas de desarrollo educacional en los países periféricos¹⁰.

Este notable grado de institucionalización de la investigación comparativa ha alimentado también los debates acerca de su estatus, mucho más allá de las cuestiones metodológicas que, como se señaló más arriba, constituyen un criterio de demarcación relativamente clásico, y a partir del cual se ha desarrollado la idea del método comparado. En este sentido, y al igual que en otras ciencias sociales, resulta habitual encontrar en la investigación comparada en educación posicionamientos que la definen como disciplina (por ejemplo Heath (1958)), mientras que otros, como Phillips y Schweisfurth (2014), sostienen que no se trataría de una disciplina en sentido estricto sino de una *cuasi-disciplina*. Chávez Rodríguez (2008), en cambio, la considera una ciencia. Arnove (1980), Cowen (1996), Rust et al. (1999) y Bray, Adamson y Mason (2014), entre muchos otros, la consideran un campo de estudios.

Excede los objetivos de este artículo profundizar estas discusiones en relación con el estatus de los estudios comparativos, sea que constituyan sub-disciplinas, campos, sub-campos o especialidades. Pero es evidente, y no puede dejar de mencionarse, la presencia de algunos elementos que la literatura suele destacar a la hora de caracterizar un área o campo de conocimiento en los términos precedentes: un conjunto de investigadores que se identifican como especialistas en el área; materias de grado, seminarios de posgrado y hasta carreras de posgrado; redes de intercambio y asociaciones académicas y profesionales; congresos nacionales e internacionales, revistas académicas especializadas, etc.

Si se tiene en cuenta exclusivamente el ámbito educacional iberoamericano, se puede señalar la existencia de asociaciones nacionales (por ejemplo: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE), Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC), Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMECE) Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC), entre otras), que a su vez se encuentran nucleadas en el *World Council of Comparative Education Societies*. Asimismo, se organizan regularmente congresos nacionales e internacionales y se publican revistas como la Revista Latinoamericana de Educación Comparada o la Revista Española de Educación Compa-

rada. A todo esto debe agregarse la proliferación de literatura especializada, imposible de citar de manera exhaustiva, que cubre cuestiones que van desde la misma definición del campo de la educación comparada hasta la discusión de enfoques teóricos y metodológicos, pasando por los miles de trabajos que reportan o analizan resultados de investigaciones empíricas. Por otra parte, también es significativa la presencia de la educación comparada en las instituciones oficiales (por ejemplo, Ministerios de Educación), organismos multilaterales como la UNESCO, que se han ocupado de promoverla, o *think tanks* de muy diversas orientaciones políticas e ideológicas.

Muchas de estas investigaciones, principalmente las del Banco Mundial, han buscado legitimar la uniformidad de las agendas educativas en América Latina a través de la homogeneidad del diagnóstico de los respectivos sistemas educativos. Esas mismas agendas han sido incluso exportadas a otras regiones, como por ejemplo África. Son estudios que retoman la perspectiva funcionalista de la Educación Comparada de la década de 1950, principalmente en Estados Unidos¹¹ (Rosar; Krawczyk, 2001). Así, los organismos internacionales fueron importantes inductores de las reformas educacionales llevadas a cabo en este período en América Latina, pero también en la producción de conocimientos como dispositivo regulador y de gobernanza (Nóvoa, 1995).

En términos metodológicos, es oportuno señalar que los estudios comparativos no se limitan a una estrategia en particular. En general son más frecuentes, o al menos tienen más difusión (probablemente porque son promovidos por organismos internacionales) las investigaciones centradas en el análisis secundario de datos estadísticos. Pero estas comparaciones estadísticas también se realizan a partir de datos primarios, en el marco de estudios que incluyen el diseño de instrumentos de relevamiento y de muestras, así como el trabajo de campo y la sistematización y análisis de los datos¹². No obstante, esta mayor visibilidad de las comparaciones basadas en estadísticas nacionales no implica que no existan investigaciones comparativas que recurran a metodologías diferentes, incluso cualitativas, como las historias de vida o los estudios de caso. En el ámbito de la educación comparada, por ejemplo, ya en 1979 Stenhouse planteaba la importancia de recurrir a los estudios de caso para contribuir a la comprensión del fenómeno educacional (Crossley; Vulliamy, 1984).

En cuanto a la investigación que se enmarca en la tradición crítica latinoamericana en ciencias sociales, puede señalarse que ella se distanció del enfoque comparativo por su fuerte asociación con el paradigma positivista y con la política imperialista del desarrollo. En consecuencia, las producciones académicas de la tradición crítica con análisis comparativos resultaron prácticamente inexistentes, al menos hasta los albores del siglo XXI.

Más allá de las soluciones metodológicas que se adopten en cada situación, se ha argumentado que la existencia de una *disimilitud de ambientes* podría ser considerada una condición necesaria para que una investigación pueda definirse como comparativa. En este sentido,

adquiere relevancia lo que Fideli (1998) denomina *comparación trans-contextual*¹³, que abarca dos de las formas de investigación comparativa más clásicas y difundidas en las ciencias sociales: los estudios *cross-national* y los estudios *cross-cultural*, que serán abordados a continuación.

La Investigación Comparativa Trans-Contextual

Kohn define la investigación *cross-national* como aquella en la que “[...] se utilizan sistemáticamente datos comparables de dos o más naciones” (Kohn, 1987, p. 714)¹⁴. Sus orígenes se remontan a mediados del siglo XVII, en el contexto del declive del Sacro Imperio Romano-Germánico luego de la Paz de Westfalia (1648), que tuvo como resultado la emergencia de más de 300 pequeños estados relativamente autónomos. En este marco histórico, especialmente en los ambientes intelectuales germánicos floreció cierto interés por conocer comparativamente la situación de los estados, y en particular la disgregación de los estados germanos en contraste con la consolidación de algunos de los modernos estados nacionales europeos (por ejemplo Francia).

Sólo dos años después de la Paz de Westfalia, en 1650, Hermann Conring se haría cargo de la cátedra de Política en la Universidad de Helmstedt, en la que dictó sus célebres lecciones tituladas *Notitia Rerum Publicarum* y *Notitia Statuum Germaniae* (John, 1884), y comenzaría a escribir una obra comparativa, inconclusa, en la que destaca la evolución histórica de los estados (Jori, 2006). Para Westergaard (1932), Conring fue pionero en el desarrollo de una tradición de análisis comparativo de los estados, a la que definió como *Staatenkunde*.

Esta tradición sería continuada casi un siglo más tarde en la célebre Universidad de Gotinga, fundada en 1737. En este ambiente institucional, la propuesta de Conring adquirió el estatus de ciencia autónoma gracias al trabajo de Achenwall, quien la denominó *Statistik* (Cullen, 1975). En Gotinga se desarrolló una escuela de fama internacional en la que se concibieron nuevos instrumentos metodológicos para el estudio comparativo de los estados, entre ellos, la matriz de datos (aún hoy empleada en la investigación *cross-national*). En esta matriz se presentaba la información relativa a los estados (que se ubicaban en la dimensión horizontal: filas) y las propiedades relevantes para la comparación (que se ubicaban en la dimensión vertical: columnas) (Piovani, 2013).

Aunque nunca perdió completamente su vigencia, esta línea de investigación tuvo un significativo renacer a partir de mediados del siglo XX, en el marco de la Política Comparada, con la publicación de obras ya clásicas como *The Civic Culture: political attitudes and democracy in five nations*, de Almond y Verba (1963); *Social Origins of Dictatorship and Democracy: lord and peasant in the making of the modern world*, de Barrington Moore Jr. (1966) o *States and Social Revolutions: a comparative analysis of France, Russia, and China*, de Skocpol (1979).

Pero este tipo de análisis no se limitó al campo de los estudios políticos. Como es sabido, la constitución de los sistemas educativos

nacionales y las políticas educacionales también han recurrido, en distintas épocas, a los estudios comparativos entre estados. Inicialmente estos estudios coexistieron con la literatura de viajes, que adquirió importancia en tanto relato de los mecanismos y esfuerzos de diferentes estados para organizar sus sistemas educativos nacionales. El proyecto de una ciencia de la educación comparada tomó mayor fuerza en la medida en que fue consolidándose la creencia en la relación lineal entre educación formal y progreso, y en la educación de la población como mejor indicador del desarrollo de un país (Goergen, 1991).

Kohn (1987) distingue cuatro tipos de investigación *cross-national*:

- a. aquella en que la nación es el objeto de estudio;
- b. aquella en que la nación es el contexto de estudio;
- c. aquella en que la nación es la unidad de análisis;
- d. aquella que es transnacional.

En el primer tipo, el interés primario se encuentra en el país o los países que se investigan. En el segundo, el foco está puesto en la evaluación de generalizaciones referentes al modo en que operan ciertas instituciones o las formas en que determinadas estructuras sociales impactan en los sujetos. En el tercer tipo el investigador busca establecer relaciones entre las características de las naciones en cuanto tales. En este sentido, las naciones se clasifican a partir de una o más dimensiones. En el último tipo, las naciones se analizan en tanto componentes del sistema internacional.

La primera variante – ya aludida en este artículo en la sección precedente – es una de las más difundidas, entre otras razones, porque es sistemáticamente promovida por las agencias internacionales. La mayoría de las veces adquiere la forma de comparación de información estadística de diferentes países con respecto a un mismo tema. Sin embargo, la capacidad semántica de estos trabajos, entendida en términos del ajuste entre la narrativa (el informe) y el referente de lo que es narrado, ha sido muchas veces puesta en duda. Al considerar más adelante los problemas de la equivalencia se verá el por qué de estas críticas.

La investigación *cross-cultural*, por su parte, también tiene una larga tradición. Urry (1984), siguiendo a Rowe, sugiere que las bases sobre las cuales comenzó a gestarse el interés por otras culturas (*culturas exóticas*), hay que buscarlas en el redescubrimiento de la antigüedad clásica europea durante el Renacimiento. En este mismo contexto, la conquista y colonización de América planteó la necesidad de explicar otras culturas. Sin embargo, el estudio sistemático de dichas diferencias, inicialmente a través de lo que conocemos como etnología, no se estableció como un campo de estudio reconocido sino hasta mediados del siglo XIX, en Europa y Norteamérica. Esto se dio alrededor de instituciones que promovieron la recolección de información (a través de terceros) y las publicaciones acerca de otras culturas. Pero hacia fines del siglo XIX comenzó a hacerse evidente que los expertos deberían convertirse en *recolectores de datos* si es que querían alcanzar un en-

tendimiento más profundo del *otro* cultural (Urry, 1984; Burgess, 1995). A principios del siglo XX Malinowski llevaría esta idea a su punto culminante, creando lo que Leach califica como una “[...] teoría del trabajo de campo etnográfico” (Leach apud Urry, 1984, p. 49). Sin embargo, este tipo de investigación, en sus formas más clásicas, no se interesa por la comparación entre culturas o sistemas culturales, sino por la descripción detallada de una cultura no occidental específica. Se la puede considerar ‘comparativa’ sólo en el sentido que adquieren los términos *cross-national* y *cross-cultural* en algunas obras norteamericanas, que dilatan la extensión de estos conceptos para incluir el caso de los estudios de un solo país o una sola cultura, a condición de que no sea la propia. La investigación *cross-cultural* en sentido estricto es en realidad un fenómeno mucho más reciente.

Tanto en el caso de la investigación *cross-national* como la *cross-cultural*, el problema central, desde el punto de vista metodológico, es el de la equivalencia (de lo que es común). Osgood capta de un modo simple, y a la vez contundente, el núcleo de este problema: *when is the same really the same?, when is the same really different?, when is the different really different?*¹⁵ Esta cuestión, que atraviesa verticalmente todas las instancias del proceso de investigación, afecta decisiones y prácticas tales como la definición de la unidad de análisis y la selección de muestras, la utilización de conceptos y términos, la ‘medición’ y construcción de indicadores, y la recolección y análisis de los datos (Piovani, 1998).

Una primera cuestión problemática refiere a la identificación misma de los objetos a comparar. Fideli (1998, p. 9) se pregunta: “¿Cómo se hace para declarar que dos objetos son comparables? La respuesta es simple: dos objetos pueden ser comparados sólo cuando tienen al menos una propiedad en común. Es difícil imaginar, por ejemplo, una propiedad sobre la cual comparar a Juan con los Estados Unidos”.

Pero aún antes de la evaluación de la comparabilidad de dos objetos, está la cuestión de cómo se los conceptualiza, sobre la base de qué criterios los concebimos como tales. Este problema se hace evidente en el caso de la investigación *cross-national* y *cross-cultural*: “Zelditch pone el ejemplo de Italia, haciendo una lista de diez motivos para considerarla una sociedad única. Y otros tantos motivos para considerarla compuesta de sociedades distintas” (Marradi 1991, p. 73).

Las dificultades de la conceptualización no se limitan simplemente a los objetos de la comparación. Ellas no son menores en el caso de la identificación de propiedades relevantes y de sus respectivos estados. Smelser (1976) sostiene que el problema de comparar la misma propiedad en sistemas sociales y culturales diferentes se presenta en dos planos: el conceptual definitorio y el operativo.

En la definición y operacionalización de las propiedades, el riesgo de etnocentrismo está siempre latente: “¿Cómo se pueden comparar las tasas de criminalidad de sociedades que definen los actos criminales de manera radicalmente diferente?” (Marradi, 1991, p. 74).

La recolección de la información tampoco es ajena a los problemas de la equivalencia. Existen dos aspectos centrales vinculados con

la recolección y 'medición'¹⁶ de los datos: a) ¿qué información se necesita recolectar?, y b) ¿cómo será recolectada y evaluada? La respuesta a la primera pregunta debería encuadrarse en la derivación lógica de la forma en que se ha formulado el problema de investigación, identificando los aspectos y variables centrales involucradas en el estudio y los indicadores que se utilizarán para verificar los estados de las unidades de observación en dichas variables. Pero esto no es una tarea sencilla. Si los indicadores cambian de significado en diferentes contextos, se sigue que los constructos que ellos representan pueden igualmente perder comparabilidad de un contexto a otro (Bynner; Chisholm, 1998).

El segundo aspecto, es decir la recolección y análisis de la información, también encuentra serias dificultades en la investigación comparativa. Según Marradi (1991, p. 74)

[...] el relevamiento operativo de los estados sobre las propiedades presenta las dificultades más inaccesibles dado que, por ejemplo, cuando para neutralizar la familiaridad diferente con las expresiones verbales en las diversas culturas se han sustituido las frases de un cuestionario con imágenes, se ha constatado que incluso la interpretación tridimensional de la perspectiva y del claroscuro no eran universales en la mente humana, sino una convención cultural de la civilización occidental.

En otras palabras, aún si se pudiese lograr un acuerdo en torno de los indicadores relevantes, las definiciones operativas para su relevamiento deberían construirse prestando máxima atención a los posibles sesgos que pudieran conllevar.

No hay un algoritmo que resuelva los problemas de la equivalencia. Pero la estrategia más recomendada en la actualidad implica el trabajo colaborativo de grupos de los distintos países o ámbitos objeto de comparación, expertos en los temas, dimensiones y propiedades a partir de las cuales se pretende establecer las comparaciones. Aunque se trata en general de un trabajo arduo y lento, con un fuerte componente crítico y un carácter artesanal, se asume que los consensos que puedan alcanzarse en la definición de los objetos, las propiedades, los indicadores y sus respectivas definiciones operativas le darán a las comparaciones bases mucho más sólidas que las que se realizan a partir de la imposición universalizada de un modelo cuya construcción ha tenido un fuerte sesgo cultural y social de carácter local.

Por otra parte, en la fase actual de globalización del capitalismo, en la cual se produce la uniformidad de las políticas nacionales a través de, entre otros, los condicionantes supranacionales, la investigación comparada puede adquirir un potencial interpretativo muy rico, en la medida que tenga en cuenta las historicidades nacionales para el análisis de las convergencias y de las especificidades en la concreción de las políticas globales. Sin embargo, este enfoque, que será abordado a continuación en sus lineamientos y aplicaciones generales en el campo educativo, todavía requiere un mayor desarrollo teórico y metodológico.

El Enfoque Socio Histórico en la Investigación Comparada en Educación

Las perspectivas reseñadas precedentemente atraviesan la redefinición del campo de la educación comparada y de la investigación comparativa en educación. Pero resulta interesante también detenerse en el análisis de otro enfoque – el socio histórico o histórico sociológico¹⁷ –, en el que se basó una de nuestras investigaciones: el estudio de la reforma educativa durante la última década del siglo XX en cuatro países latinoamericanos – Argentina, Brasil, Chile y México – (Krawczyk; Vieira, 2012).

A través de este enfoque se procuró reformular la propuesta de comparación, pasando de la mera descripción y análisis de los hechos al *análisis del sentido histórico de los hechos* (Nóvoa, 1995). Esto también implica la recuperación de la historicidad en la concreción de los fenómenos y de los procesos actuales con el fin de comprender su singularidad. La complejidad de la realidad ya no puede ser tratada a partir de perspectivas que buscan una explicación única, objetiva, neutra (Peyra, 1990; Madeira, 2008; Krawczyk; Vieira, 2012).

El análisis de los resultados de la investigación comparativa puso en evidencia, de modo bastante claro, la importancia de la historicidad de los países para comprender los procesos nacionales, así como la producción científica generada en cada uno de ellos.

El proceso de inducción externa impuso uniformidad a la política educativa en la región, como consecuencia del creciente peso de las agencias internacionales y del liderazgo del Banco Mundial en el diseño y ejecución de la Reforma. En tanto, al reflexionar sobre los aspectos relacionados con las condiciones particulares de desarrollo de cada uno de los países se observa que dicha reforma se procesa en sociedades con historicidades diferentes que, de alguna forma, intervienen en la concreción de los cambios, o que le confieren especificidades nacionales. En este sentido, al interior de la homogeneidad aludida en el debate regional, surge una cierta diversidad en la nueva lógica de regulación social y en el nuevo papel del Estado en los países estudiados. Esto no invalida que la reforma educativa haya producido rupturas institucionales que fragilizaron prácticas sociales históricamente constituidas¹⁸.

En los últimos años, aunque aún resulta incipiente, ha aumentado la preocupación por incorporar la dimensión histórica en las investigaciones comparativas en educación. Sin embargo, todavía es común la naturalización de conceptos y categorías de análisis por no comprender y/o no explicitar su historicidad. Esta historicidad influye en las miradas de los investigadores y se ve reflejada, aunque muchas veces no se explicita, en la elección de los temas y en la definición de las categorías y de los supuestos a partir de los cuales se analizan las transformaciones, entre otras cosas. Los espacios institucionales donde se realizan las investigaciones y el clima político son dimensiones importantes que se destacan en las experiencias de investigación. El tenor de las investigaciones deja entrever enfoques diferentes en los distintos países, que

se manifiestan en el carácter del conocimiento producido e intervienen en el debate educacional. Más allá de la relación entre producción intelectual y la base social en la que surgen y con la cual interactúan, se encuentra también una vinculación históricamente configurada entre las tendencias nacionales e internacionales, que configura impactos diferentes de la reforma en los distintos países.

A Modo de Cierre

En este artículo se han abordado algunos aspectos relevantes relacionados con la investigación comparativa en las ciencias sociales. Partiendo de la conceptualización de la comparación y del análisis de su estructura lógica, se ha avanzado hacia el examen de las diferentes formas que ella puede adquirir en la práctica científica. Por otra parte, se ha caracterizado la posición que considera a la comparación con método científico y se han señalado sus límites. Sin embargo, a pesar de aceptar las críticas más generalizadas a esta postura se ha intentado reservar cierta especificidad para los estudios comparativos.

Para ello se ha renunciado a la idea de un supuesto 'método', como criterio de demarcación, y se ha recurrido en cambio a la de 'tipo de investigación'. Aunque en toda investigación científica la comparación, como acto singular de conocimiento, tenga un rol desatacado, se ha sostenido que los estudios comparativos constituyen un tipo particular en el que el objetivo cognoscitivo principal implica la comparación sistemática y deliberada de objetos complejos (instituciones, ciudades, países, sistemas educativos, sistemas políticos, etc.). Además, se ha retomado un argumento muy difundido en torno de la investigación comparativa: la necesidad de considerar una diversidad de contextos o ambientes en los que se sitúan dichos objetos complejos.

Al analizar los diferentes enfoques en la investigación comparativa se ha dejado entrever, aunque solo fuese sintéticamente, los referentes teóricos que sustentan a cada uno de ellos y que brindan las coordenadas de la comparación. Esto ha permitido recortar, dentro del amplio espectro de los estudios comparativos, una variante específica: los estudios trans-contextuales. Y en relación con ellos se ha caracterizado a sus dos formas típicas: los estudios *cross-national* y *cross-cultural*. Por otra parte, también se ha dedicado atención a los enfoques comparativos de carácter socio histórico.

Por otra parte, se han señalado los principales desafíos técnico-metodológicos que afrontan los estudios comparativos empíricos. Pero es evidente que los problemas trascienden esta dimensión meramente procedimental, especialmente en el caso de los estudios *cross-cultural*. En efecto, con relación a ellos la literatura también ha planteado complejos dilemas de naturaleza filosófica: ¿existe un espacio de significado común entre las diferentes culturas, sin el cual la comparación *cross-cultural* resultaría prácticamente imposible? El caso de la investigación *cross-national*, aunque no exento de problemas filosófi-

cos y metodológicos, resulta en este sentido un poco diferente. La idea moderna del Estado-Nación, exportada e impuesta desde Europa Occidental, ha quedado en cierto sentido estabilizada y consolidada globalmente. Más allá de los juicios críticos que se puedan formular sobre las circunstancias en que se dieron dichos procesos históricos de estabilización y consolidación, parece evidente que existen ciertas propiedades que hacen comparables a los Estados entre sí. De todos modos, estas comparaciones no pueden pensarse linealmente, especialmente en el contexto actual de globalización en el que el sentido de los estados nacionales se encuentra en cuestión y surgen nuevas configuraciones entre lo nacional, lo supranacional, lo transnacional, lo local y lo global que impactan en el sentido y la validez de las comparaciones.

Si consideramos específicamente el campo de estudios en el que hemos centrado la mayoría de nuestras referencias – la educación –, está claro que la nueva fase de globalización acarrea también nuevas preguntas de investigación en política educacional. Sin duda, los fenómenos económicos, culturales, sociales y políticos transnacionales, así como los procesos transnacionales de regulación educacional (Barroso, 2006), no sólo aquellos promovidos por los organismos internacionales, sino también por los diferentes bloques (Nafta, Unión Europea y, tal vez especialmente Mercosur educativo) enfrentan a los investigadores en política educacional comparada con una serie de desafíos teóricos y metodológicos específicos. Muchos de estos procesos son ‘silenciosos’, y por eso le cabe a los investigadores identificarlos, porque no por su relativa invisibilidad resultan menos influyentes.

En este mismo sentido, también es interesante la declaración que realiza la investigadora holandesa Saskia Sassen (2007), quien afirma que lo global no sólo trasciende el marco del Estado-nación y de las instituciones globales (OMC), sino que habita parcialmente en las instituciones nacionales o sub-nacionales. Por lo tanto, según esta autora, tenemos un reto por delante que es la construcción de nuevos marcos conceptuales y categorías analíticas que nos permiten un estudio más complejo de la globalización, detectando también las dinámicas globalizadoras dentro de las instituciones y de las relaciones sociales nacionales, en las que se entrecruzan elementos nacionales y no nacionales. En otras palabras, son procesos que no necesariamente pertenecen a la escala global, pero sin embargo forman parte de la globalización.

Las profundas transformaciones del mundo contemporáneo plantean nuevos temas y nuevos problemas a la definición de la política educativa y, aunque no sean reconocidos por la política vigente, el desafío es ser sensibles a ellos para poder ir más allá de las preguntas y cuestiones que rodean el escenario del debate político y producir un conocimiento que permita elaborar propuestas para que la escuela pública recupere un lugar digno en la sociedad y se genere una dinámica democrática en la distribución del conocimiento y la cultura. En línea con estos planteos, vale la pena recordar que los estudios comparativos ‘comparan’ no por el procedimiento en sí, sino porque, como recurso analítico e interpretativo, la comparación posibilita a este tipo de aná-

lisis una exploración adecuada de sus campos de trabajo y el logro de los objetivos que se propone. En este sentido, el estudio comparativo requiere, antes que nada, una pregunta de investigación que justifique la necesidad de la comparación.

Es evidente que la investigación comparativa implica muchas dificultades. Pero a pesar de todo, como afirma Geertz (1992, p. 152), “[...] los riesgos merecen la pena, porque correrlos conduce a una conciencia de nuestra comprensión de lo que significa abrir (un poco) la conciencia de un grupo a (parte de) la forma de vida de otro, y por esa vía a (parte de) la suya propia”.

Recibido en 04 de septiembre de 2016

Aprobado en 18 de enero de 2017

Notas

- 1 Definición del Diccionario Enciclopédico Salvat (Salvat; Marco; Vicens, 1986).
- 2 En este sentido, la comparación se diferencia de la analogía. Esta última tiene capacidad heurística en la medida en que permite entender un fenómeno en función de otro. Pero los objetos que se cotejan son de naturaleza diversa y en ese sentido no se podrían comparar. Por ejemplo, se puede hacer una analogía entre el organismo humano y la sociedad – aunque ésta generalmente no haya sido muy convincente –, con el fin de entender algunas instituciones y procesos sociales en función de las características relativamente mejor conocidas del funcionamiento del organismo. Pero en sentido estricto, no se puede comparar un cuerpo humano *x* con una sociedad *y*. Por otra parte, no se necesita recurrir a la verificación de estados sobre una propiedad de los objetos para establecer una analogía entre ambos.
- 3 Teniendo en cuenta el tiempo se puede distinguir entre la comparación sincrónica y la diacrónica.
- 4 Nos referimos en especial a la imposibilidad de considerar al objeto material de una investigación como idéntico a todos los de su tipo, y a la incapacidad de manipular y controlar las propiedades de dicho objeto.
- 5 Y así, poder sostener la cientificidad de las ciencias sociales en los mismos términos de las ciencias naturales. Obviamente, esto implica tomar como *modelo* a las ciencias naturales y asumir que sólo se puede producir conocimiento científico si se siguen sus cánones.
- 6 Citado en Bynner y Chisholm (1998).
- 7 En efecto, muchas de las obras *clásicas* sobre el *método comparado* – o comparativo, según los autores y/o las traducciones – se han originado en la ciencia política o han sido escritas por connotados politólogos como Laswell, Lijphart, Sartori y Collier, entre otros. Esto no implica desconocer que la discusión sobre el método comparativo también haya sido significativa en otros campos como la Antropología, la Historia, la Sociología, la Educación o la Lingüística.
- 8 Llama particularmente la atención que Lijphart haya recurrido a esta posición tan *ortodoxa* en un momento histórico de profundo debate en torno de las ideas sobre la ciencia.
- 9 Citado en Fideli (1998).

- 10 La idea de subdesarrollo, que establece una jerarquía entre los países y que tiene un fuerte valor comparativo, justificaba tomara los países ricos como modelo para los países pobres. El objetivo era entonces generar orientaciones y propuestas para *corregir los atrasos* educacionales de esos Estados más nuevos, lo que dio origen a la teoría del capital humano.
- 11 Las investigaciones llevadas a cabo principalmente en Estados Unidos durante la década de 1950 pretendían medir el desfase – o subdesarrollo – de algunos sistemas educativos con relación a otros; buscaban semejanzas y diferencias a partir del análisis descontextualizado de variables para explicar las causas del subdesarrollo que, en suma, priorizaba las uniformidades analíticas (Peyra, 1990).
- 12 Se trata de las muy conocidas encuestas internacionales (World Values Survey, European Social Survey, Latinobarómetro, entre muchas otras).
- 13 Dicha expresión se aplica también a la comparación del mismo objeto en dos puntos de tiempo distantes, ya que se asume que el paso del tiempo resulta en un cambio significativo del contexto.
- 14 En la comparación *cross-national* el concepto de nación es equivalente al de Estado-Nación. El hecho de que gran parte de la tradición historiográfica alemana utilice el término nación para referirse a una unidad homogénea caracterizada por la lengua, la religión y las costumbres, puede llevar a cierta confusión. Si se empleara el término en este último sentido, entonces la investigación *cross-national* no se diferenciaría de la *cross-cultural*. De todas maneras, esta conceptualización de nación pone en evidencia la posibilidad de que exista más de una nación dentro de un mismo Estado, y revela los problemas que se encuentran al considerar al complejo Estado-Nación moderno como una unidad monolítica a los fines de la comparación. Más adelante se tratan estos problemas con mayor detalle.
- 15 Citado en Bynner y Chisholm, (1998).
- 16 Nótese que, aunque muy difundido en el lenguaje de las ciencias sociales, el término *medición* comporta serias dificultades y límites.
- 17 No se pretende establecer ningún tipo de jerarquía y por eso puede utilizarse, de manera indistinta, tanto la expresión socio histórico o histórico sociológico para definir este enfoque.
- 18 Un análisis detallado se encuentra en Krawczyk y Vieira (2012).

Referencias

- ALMOND, Gabriel; VERBA, Sidney. **The Civic Culture: political attitudes and democracy in five nations**. Princeton: Princeton University Press, 1963.
- ARNOVE, Robert. Comparative Education and World-Systems Analysis. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 24, n. 1, p. 48-62, 1980.
- BARROSO, João (Org.). **A Regulação das Políticas Públicas de Educação**. Lisboa: Educa, 2006.
- BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Ed.). **Comparative Education Research: approaches and methods**. Hong Kong: Springer, 2014.
- BURGESS, Robert. **In the Field: an introduction to field research**. Londres: Routledge, 1995.

- BYNNER, John; CHISHOLM, Lynne. Comparative Youth Transition Research: methods, meanings and research relations. **European Sociological Review**, Oxford, v. 14, n. 2, p. 131-150, 1998.
- COWEN, Robert. Last Past the Post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity. **Comparative Education**, London, v. 32, n. 2, p. 151-170, jun. 1996.
- CROSSLEY, Michael; VULLIAMY, Graham. Case-Study Research Methods and Comparative Education. **Comparative Education**, London, v. 20, n. 2, p. 193-207, 1984.
- CULLEN, Michael. **The Statistical Movement in Early Victorian Britain**. Brighton: Harvester Press, 1975.
- FIDELI, Roberto. **La Comparazione**. Milano: Angeli, 1998.
- GEERTZ, Clifford. **La Interpretación de las Culturas**. Barcelona: Gedisa, 1992.
- GOERGEN, Pedro. Educação Comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 2, n. 3, dez. 1991.
- HEATH, Kathryn. Is Comparative Education a Discipline? **Comparative Education Review**, Chicago, v. 2, n. 2, p. 31-32, 1958.
- JOHN, Vincenz. **Geschichte der Statistik**. Stuttgart: Ferdinand Encke, 1884.
- JORI, Alberto. **Hermann Conring (1606-1681): der begründer der deutschen rechtsgeschichte**. Tübingen: MVK, 2006.
- KOHN, Melvin. Cross-National Research as an Analytic Strategy. **American Sociological Review**, New York, v. 52, n. 6, p. 713-731, 1987.
- KRAWCZYK, Nora Rut. Pesquisa Comparada em Educação na América Latina: situações e perspectiva. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 199-204, 2013.
- KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. **Uma Perspectiva Histórico-Sociológica da Reforma Educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990**. Brasília: Liberlivro, 2012.
- LIJPHART, Arend. Il Metodo della Comparazione. **Rivista Italiana di Scienza Politica**, Bologna, v. 1, n. 1, p. 67-92, 1971.
- MADEIRA, Ana Isabela. Perspectivas actuais da Investigação em Educação Comparada: um olhar luso-brasileiro. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA PUCRS, 4., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: 2008. P. 1-27.
- MARRADI, Alberto. Comparación. In: REYES, Róman (Ed.). **Terminología Científico-Social**. Barcelona: Antropos, 1991. P. 65-84.
- MARRADI, Alberto. Esperimento, Associazione e Insieme non Standard. In: BETTIN, Gianfranco. **Politica e Società: studi in onore di Luciano Cavalli**. Padova: Cedam, 1977. P. 675-689.
- MARRADI, Alberto; ARCHENTI, Néida; PIOVANI, Juan Ignacio. **Metodología de las Ciencias Sociales**. Buenos Aires: Emecé, 2007.
- MOORE JUNIOR, Barrington. **Social Origins of Dictatorship and Democracy: lord and peasant in the making of the modern world**. Boston: Beacon Press, 1966.
- MULKAY, Mike. **Science and the Sociology of Knowledge**. Londres: Allen & Unwin, 1979.
- NÓVOA, António. Modelos de Análise em Educação Comparada: o campo e a carta. In: NÓVOA, António. **Modèles d'Analyse en Éducation Comparée: le cham**

et la carte. **Les Sciences de l'Éducation pour l'ère Nouvelle**, Paris, v. 2, n. 3, 1995. P. 9-61.

OUTHWAITE, William. **New Philosophies of Social Science**. Basingstoke: Macmillan, 1987.

PEREYRA, Miguel Angel. La Comparación, una Empresa Razonada de Análisis: por otros usos de la comparación. **Revista de Educación**, Madrid, n. 1, p. 23-76, 1990.

PHILLIPS, David; SCHWEISFURTH, Michele. **Comparative and International Education: an introduction to theory, method and practice**. London: Bloomsbury, 2014.

PIOVANI, Juan Ignacio. **Alle Origini della Statistica Moderna**. Milano: Franco Angeli, 2006.

PIOVANI, Juan Ignacio. **Comparative Research Design: life courses impact on the disengagement with the political functions of citizenship in contemporary Western Europe**. [S.l.: s.n.], 1998.

PIOVANI, Juan Ignacio. De Objeto a Método: notas históricas sobre estadística e pesquisa social. **Sociologia & Antropologia**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 245-270, 2013.

RODRÍGUEZ, Justo Chávez. Aproximación a la Educación Comparada como Ciencia. **Educación**, Havana, n. 123, p. 21-26, 2008.

ROSAR, Maria de Fatima Felix; KRAWCZYK, Nora Rut. Diferenças da Homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 33-43, 2001.

RUST, Val; SOUMARÉ, Aminata; PESCADOR, Octavio; SHIBUYA, Megumi. Research Strategies in Comparative Education. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 43, n. 1, p. 86-109, fev. 1999.

SALVAT, Juan; MARCO, Joaquín; VICENS, Francisco. **Diccionario Enciclopédico Salvat**. Barcelona: Salvat Editores, 1986.

SASSEN, Saskia. **Una Sociología de la Globalización**. Buenos Aires: Katz, 2007.

SKOCPOL, Theda. **States and Social Revolutions: a comparative analysis of France, Russia, and China**. New York; Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

SMELSER, Neil. **Comparative Methods in the Social Sciences**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1976.

SMELSER, Neil. Notes on the Methodology of Comparative Analysis of Economic Activity. **Social Science Information**, Paris, v. 6, n. 2-3, p. 101-117, 1967.

SWANSON, Guy. Frameworks for Comparative Research: structural anthropology and the theory of action. In: VALLIER, Ivan (Ed.). **Comparative Methods in Sociology: essays on trends and applications**. Berkeley: University of California Press, 1971. P. 141-202.

URRY, James. A History of Field Methods. In: ELLEN, Roy (Ed.). **Ethnographic Research: a guide to general conduct**. Londres: Academic Press, 1984. P. 35-61.

WESTERGAARD, Harald. **Contributions to the History of Statistics**. Londres: P. S. King, 1932.

Juan Ignacio Piovani es Magister en Métodos Avanzados de Investigación Social y Estadística (City University London) y Doctor en Metodología de las Ciencias Sociales (Universidad de Roma). Profesor titular y Director del Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de La Plata. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el IdIHCS (FaHCE/UNLP-CONICET).
E-mail: juan.piovani@presi.unlp.edu.ar

Nora Krawczyk es magister en Educación y Sociedad por la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales – FLACSO/Argentina e Doctorado em Educación por la *Universidade Estadual de Campinas* - Unicamp/Brasil. Actualmente es profesora e investigadora en el Departamento de *Ciências Sociais e Educação da Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas* – UNICAMP e investigadora del *Conselho Nacional de Pesquisa* – CNPq. Tiene experiencia en el área de política y sociología de la Educación en Brasil y en América Latina.
E-mail: 3105nora@gmail.com