


COMPILADORES

NUEVAS PERSPECTIVAS EN EDUCACIÓN

Mark Bray, Bob Adamson,
Mark Mason

EDUCACIÓN COMPARADA

ENFOQUES Y MÉTODOS

 Springer



GRANICA

EDUCACIÓN COMPARADA

ENFOQUES Y MÉTODOS

DIRECTORA DE LA COLECCIÓN:

Silvina Gvirtz

TÍTULO ORIGINAL:

*Comparative Education Research
Approaches and Methods*

PUBLICADO POR:

Comparative Education Research Centre (CERC)
Universidad de Hong Kong - Springer

EDITOR DE LA COLECCIÓN ORIGINAL:

Mark Mason, Comparative Education Research Centre
Universidad de Hong Kong, China

EN ASOCIACIÓN CON:

Mark Bray, UNESCO Instituto Internacional para la Planificación Educativa (IIEP),
Francia
Anthony Sweeting, Comparative Education Research Centre, Universidad de Hong
Kong, China

TRADUCCIÓN:

Inés J. Bohan, Luis María Naya Garmendia, Cristian Pérez Centeno, Pablo D. García,
Flavia Rosembaum Vales, Jimena Pereyra, Pablo D. García, Mónica Marquina

COORDINACIÓN EDITORIAL:

Débora Feely

DISEÑO DE TAPA:

Estudio Manela y asociados

Estudios sobre educación comparada CERC 19

Compilado por

Mark Bray - Bob Adamson - Mark Mason

EDUCACIÓN COMPARADA

ENFOQUES Y MÉTODOS

GRANICA

BUENOS AIRES - MÉXICO - SANTIAGO - MONTEVIDEO

© 2007 by Comparative Education Research Centre
The University of Hong Kong, Pokfulam Road, Hong Kong, China
© 2010 by Ediciones Granica S.A.
Este volumen fue publicado con el apoyo de Comparative Education
Research Centre – Springer y de Sociedad Argentina de Estudios
Comparados en Educación (SAECE)

BUENOS AIRES Ediciones Granica S.A.
Lavalle 1634 - 3° G
C1048AAN Buenos Aires, Argentina
Tel.: +5411-4374-1456
Fax: +5411-4373-0669
E-mail: granica.ar@granicaeditor.com

MÉXICO Ediciones Granica México S.A. de C.V.
Cerrada 1° de Mayo 21
Col. Naucalpan Centro
53000 Naucalpan, México
Tel.: +5255-5360-1010
Fax: +5255-5360-1100
E-mail: granica.mx@granicaeditor.com

SANTIAGO Ediciones Granica de Chile S.A.
Padre Alonso Ovalle 748
Santiago, Chile
E-mail: granica.cl@granicaeditor.com

MONTEVIDEO Ediciones Granica S.A.
Scoseria 2639 Bis
11300 Montevideo, Uruguay
Tel: +5982-712-4857 / +5982-712-4858
E-mail: granica.uy@granicaeditor.com

www.granica.com

Reservados todos los derechos, incluso el de reproducción en todo o en parte
en cualquier forma

ISBN 978-950-641-577-8

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*

Educación comparada : enfoques y métodos / compilado por
Mark Bray ; Bob Adamson ; Mark Mason. - 1a ed. - Buenos Aires :
Granica, 2010.

512 p. ; 15x22 cm.

ISBN 978-950-641-577-8

1. Educación Argentina. 2. Estudios Comparados. I. Bray, Mark,
comp. II. Adamson, Bob, comp. III. Mason, Mark, comp.

CDD 370.7

ÍNDICE

LISTADO DE TABLAS	9
LISTADO DE GRÁFICOS	11
ABREVIATURAS	13
PRÓLOGO / Anne HICKLING-HUDSON	15
PRÓLOGO A LA EDICIÓN EN CASTELLANO / Norberto FERNÁNDEZ LAMARRA - Cristian PÉREZ CENTENO	19
INTRODUCCIÓN / Mark BRAY, Bob ADAMSON y Mark MASON	25

I. ORIENTACIONES

1. Actores y propósitos en educación comparada / Mark BRAY	39
2. Enfoques cuantitativos y cualitativos en educación comparada / Gregory P. FAIRBROTHER	65
3. El lugar de la experiencia en investigación en educación comparada / Patricia POTTS	93

II. UNIDADES DE COMPARACIÓN

4. La comparación de espacios / María MANZON	117
5. La comparación de sistemas / Mark BRAY y JIANG Kai	159
6. La comparación de tiempos / Anthony SWEETING	185
7. La comparación de culturas / Mark MASON	207
8. La comparación de valores / LEE Wing-On	243
9. La comparación de rendimientos educativos / T. Neville POSTLETHWAITE & Frederick LEUNG	265

10. La comparación de políticas / YANG Lui	295
11. La comparación de currículos / Bob ADAMSON y Paul MORRIS	321
12. La comparación de organizaciones educativas / Clive DIMMOCK	343
13. La comparación de maneras de aprender / David A. WATKINS	363
14. La comparación de innovaciones pedagógicas / Nancy LAW	381

III. CONCLUSIONES

15. La investigación académica y el campo de la educación comparada / Mark BRAY	411
16. Diferentes modelos, diferentes énfasis, diferentes insights / Mark BRAY, Bob ADAMSON y Mark MASON	435

BIBLIOGRAFÍA	455
--------------	-----

LOS AUTORES	505
-------------	-----

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1.1.	Estadísticas en educación primaria. Selección de países asiáticos	51
Tabla 1.2.	Expectativa de trayectoria escolar promedio (años) en educación primaria-secundaria, por regiones continentales	52
Tabla 1.3	Salarios docentes en educación primaria en el equivalente a dólares estadounidenses con conversión de paridades de poder adquisitivo.	58
Tabla 4.1.	Distribución de los gastos en salud y educación entre fuentes gubernamentales y no gubernamentales, por región	128
Tabla 4.2.	Indicadores clave de las economías asiáticas elegidas	131
Tabla 4.3.	Porcentaje de tiempo escolar dedicado a materias obligatorias y optativas a la edad de 12-14 años en la Unión Europea (2001)	135
Tabla 4.4.	Comparación entre naciones y Estados de los EE.UU. en porcentaje de desviación sobre los resultados en matemáticas de 8° grado y gastos en educación per cápita en 1990	139
Tabla 4.5.	Características demográficas y socioculturales de los cantones suizos	141
Tabla 5.1.	Porcentaje de alumnos en el sistema de escuelas primarias de 6 años, por provincia, China continental, 1991/92	166
Tabla 5.2.	Proveedores de escolaridad primaria y secundaria en Hong Kong, 1993/94	169
Tabla 5.3.	Escuelas secundarias de Hong Kong, según medio de instrucción, 1993/94	170
Tabla 5.4.	Escuelas en Macao, según propiedad y medio de instrucción, 1992/93	175
Tabla 9.1.	Jerarquía de competencias lingüísticas relacionadas con la lectura	269
Tabla 9.2.	Tipos de ítems y puntajes obtenidos en matemáticas, por categoría. Población 1	270
Tabla 9.3.	Resultados parciales de los primeros alumnos de una clase	277
Tabla 9.4.	Resultados para una comparación relativa de una escuela con escuelas similares y con todas las escuelas de Hong Kong	279
Tabla 9.5.	Resultados de los alumnos de Hong Kong en TIMSS 1999. Comparación con promedios internacionales	280
Tabla 9.6.	Vietnam: resultados en lectura y matemáticas según la ubicación de la escuela y la región	281

EDUCACIÓN COMPARADA. ENFOQUES Y MÉTODOS

Tabla 9.7.	Porcentajes de los alumnos vietnamitas de 5° grado en diferentes niveles de habilidad en lectura y matemáticas	284
Tabla 9.8.	Vietnam: porcentajes y errores de muestreo de los alumnos que alcanzan niveles de funcionalidad en lectura y matemáticas	287
Tabla 9.9.	Vietnam: porcentajes y errores de muestreo de los estudiantes en cada punto de referencia según región	288
Tabla 9.10.	Resultados seleccionados del estudio PISA	289
Tabla 9.11.	Porcentajes en ciencias de un grupo de edad (siss)	289
Tabla 11.1.	Ideologías curriculares y componentes	325
Tabla 11.2.	Manifestaciones del currículum y métodos típicos de investigación	334
Tabla 12.1.	Dimensiones de la cultura organizacional y nacional/social	351
Tabla 13.1.	Correlaciones promedio entre escalas de enfoques de aprendizaje, logro académico, autoestima y locus de control	373
Tabla 14.1.	Media de puntaje de innovación y estadísticas descriptivas relacionadas en seis dimensiones de innovación para 83 casos analizados por Law et al. (2003)	400
Tabla 15.1.	Grupos disciplinarios y la naturaleza del conocimiento	414

LISTADO DE GRÁFICOS

Gráfico 0.1.	Marco de referencia para el análisis en educación comparada	33
Gráfico 4.1.	Modelo de Bereday del método de análisis comparativo	119
Gráfico 4.2.	Puntos de convergencia en diferentes escenarios	121
Gráfico 4.3.	Trazando la dinámica de la globalización a través de organizaciones regionales	127
Gráfico 4.4.	Comparación de las estructuras de las lecciones	150
Gráfico 5.1.	Sistemas de educación de Macao según documentación oficial de 1989	173
Gráfico 5.2.	Sistemas de educación de Macao según documentación oficial de 1993	174
Gráfico 8.1.	Diversos énfasis metodológicos en estudios comparativos sobre valores	259
Gráfico 8.2.	Diseño de muestreo en el formato de investigación de estudio de caso	261
Gráfico 8.3.	Cuatro estrategias de inferencia en la investigación comparativa orientada a casos	261
Gráfico 9.1.	Logros en ciencias en una selección de países asiáticos	290
Gráfico 9.2.	Vietnam: varianza en logros en lectura de los alumnos según provincia, escuela, clases en la escuela y alumnos dentro de las clases	291
Gráfico 11.1	Un marco para comparar currículos	329
Gráfico 11.2.	Evaluación del currículum: un proyecto de agencias de ayuda internacional	337
Gráfico 11.3.	Interpretaciones del aprendizaje basado en tareas desde las intenciones políticas hasta la implementación	340
Gráfico 12.1.	Cuatro elementos de las organizaciones educativas	348
Gráfico 14.1.	Las seis dimensiones clave en prácticas pedagógicas con uso de TIC	397
Gráfico 14.2.	Representación esquemática de los perfiles de innovación para dos de los casos SITES M2, que muestra amplias diferencias entre casos	399
Gráfico 15.1.	El sistema de Oliveira basado en la clasificación de las disciplinas relacionadas con la educación	418
Gráfico 15.2.	Un macromapeo de los paradigmas y teorías en la educación comparada e internacional	422
Gráfico 16.1.	Diagrama representativo de un estudio comparativo entre 2 lugares	436

EDUCACIÓN COMPARADA. ENFOQUES Y MÉTODOS

Gráfico 16.2.	Diagrama representativo de un estudio comparativo centrado en una localidad	437
Gráfico 16.3.	Diagrama representativo de un estudio comparativo de 7 lugares	438
Gráfico 16.4.	Diagrama representativo de un estudio comparativo de 25 localidades	439
Gráfico 16.5.	Comparación a lo largo del tiempo utilizando el cubo de Bray y Thomas	442

ABREVIATURAS

ANZCIES	Australian and New Zealand Comparative and International Education Society	Sociedad Australiana y Neocelandesa de Educación Comparada e Internacional
APEC	Asia-Pacific Economic Cooperation	Cooperación Económica Asia-Pacífico
ASI	Approaches to Studying Inventory	Inventario de Enfoques de Estudio
BAICE	British Association for International and Comparative Education	Asociación Británica de Educación Comparada e Internacional
CEPES	European Centre for Higher Education	Centro Europeo de Educación Superior
CES	Comparative Education Society	Sociedad de Educación Comparada
CIES	Comparative and International Education Society	Sociedad de Educación Comparada e Internacional
CIESC	Comparative and International Education Society of Canada	Sociedad Canadiense de Educación Comparada e Internacional de Canadá
DFID	Department for International Development	Departamento de Desarrollo Internacional
EU	European Union	Unión Europea
GDP	Gross Domestic Product	Producto Bruto Interior
GNP	Gross National Product	Producto Bruto Nacional
GSP	Gross State Product	Producto Bruto Geográfico
IAEP	International Assessment of Educational Progress	Evaluación Internacional del Mejoramiento Educativo

EDUCACIÓN COMPARADA. ENFOQUES Y MÉTODOS

IBE	International Bureau of Education	Oficina Internacional de la Educación
ICT	Information and Communication Technology	Tecnologías de Información y Comunicación
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement	Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos
IESALC	International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean	Instituto Internacional para la Educación Superior para América Latina y el Caribe
IICBA	International Institute for Capacity-Building in Africa	Instituto Internacional para la Capacidad de Construcción de África
IIEP	International Institute for Educational Planning	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
IITE	Institute for Information Technologies in Education	Instituto Internacional de Tecnologías de la Educación
LPQ	Learning Process Questionnaire	Encuesta de Procesos de Aprendizaje
MENA	Middle East and North Africa	África del Norte y Medio Oriente
NAEP	National Assessment of Educational Progress	Evaluación Nacional de Mejoramiento Educativo
NAFTA	North American Free Trade Agreement	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
NGO	Non-Governmental Organisation	Organismo No Gubernamental
NRC	National Research Coordinator	Coordinador de la Investigación Nacional
OREALC		Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
OEI		Organización de Estados Iberoamericanos

PRÓLOGO

Este libro es una novedad importante y una bienvenida contribución al mundo de la investigación educativa. Una obra de este tipo se esperaba desde hace tiempo. Sistematiza el área de la educación comparada, indagando su significado, por qué es, y cómo es posible comparar rigurosamente sistemas educativos y estructuras, lugares, eras, culturas, organizaciones, currículos, pedagogías, logros y valores. A través de la revisión de bibliografía, y de la naturaleza misma del campo disciplinar, está dirigido a ayudar a los especialistas a incrementar su dominio del tema, ampliar sus horizontes y comprender más claramente dónde se hallan situados dentro de una “tribu” académica, y articular su relación con otros campos de estudio.

El presente trabajo tiene resonancias con mi propia carrera ya que, al igual que sus compiladores y algunos de sus autores, he tenido la experiencia inmensamente satisfactoria de estudiar aspectos de la historia y la cultura chinas como becaria extranjera en la Universidad de Hong Kong. La investigación de excelencia que esta universidad ha producido está ejemplificada en este libro, un producto del innovador y dinámico Centro de Investigación en Educación Comparada (CERC, según sus siglas en inglés) que abarca períodos coloniales y descolonizadores. Los compiladores señalan que está influido por sus orígenes en el CERC, y que representa una etapa en el actual proceso de un campo que tiene muchas otras dimensiones a explorar y desarrollar. La obra

surge de la tradición británica y china de eruditos en educación comparada, y en cierta medida moldeada por cosmovisiones y vivencias que surgen de esta convergencia inigualada. Sus estimulantes revelaciones sugieren qué más podría hacerse al cruzar los límites del área hacia otros contextos académicos. Desearía ver que catedráticos de otras regiones toman este ejemplo inspirador y producen volúmenes adicionales para explorar diferentes maneras de pensar, conocer, experimentar y analizar. Dentro del marco de referencia de este campo creativo, hay espacio para una amplia gama de enfoques. Esta unión de diversidad y fronteras intelectuales puede ciertamente ayudarnos a colaborar para desafiar los desalentadores problemas de combinar justicia social y excelencia en educación en un mundo que está globalizándose.

El texto es pertinente para un mundo enfrentado a las contradicciones, dificultades y complejidades de la actual economía, en un mundo en el que a los ricos les sobran los recursos para ayudar a millones de personas a alimentarse, vestirse, obtener vivienda y educarse más adecuadamente, pero en el que la brecha entre ricos y pobres se ha ensanchado, las condiciones de estos últimos se han tornado desesperantes, y los ecosistemas del planeta han sido devastados. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo ha denunciado en sus *Informes de desarrollo humano* publicados anualmente el efecto negativo de la injusticia económica global sobre el bienestar de muchos de los pueblos del mundo. Tal vez, como señalan algunos investigadores, el último tercio del siglo XX será catalogado como un período de empobrecimiento global marcado por el colapso de sistemas productivos en el mundo menos desarrollado, la desaparición de instituciones nacionales, y la desintegración de programas sanitarios y educativos. Esto ocurrió a pesar de la gran expansión de la educación que se produjo después de la Segunda Guerra Mundial. En tal contexto, los comparatistas y su investigación pueden marcar una diferencia. Están bien ubicados para explorar por qué algunos enfoques de la oferta educativa no han logrado los objetivos de equidad o calidad, y por qué otros sí lo hicieron. Esta obra, con sus claros y concienzudos marcos de análisis y su énfasis en la importancia de tener en cuenta el contexto, ofrece ayuda a los educadores comparatistas para llevar a cabo sus tareas.

Debido a mi trayectoria intercultural como catedrática del Caribe que ha estudiado y trabajado en varios países, he “vivido” la educación

comparada, participando tanto en los privilegiados sistemas de educación de países ricos como en los que luchan contra las dificultades del mundo menos desarrollado. Desde mi actual posición en Australia, veo claramente cómo la riqueza confiere el privilegio de poder asignar impresionantes recursos a la innovación y mejora en aspectos educativos. También está claro cuánto más podrían hacer los países ricos para ayudar a los más pobres a mejorar sus sistemas educativos. Sin embargo, no es del todo seguro que, si decidieran ayudar, lo hicieran en forma apropiada. Mucha asistencia extranjera se atrincheró en un inadecuado modelo industrial de educación occidental que puede reforzar y exacerbar problemas socioeconómicos. Si este libro se usara creativamente, facilitaría a planificadores e investigadores en países con procesos descolonizadores la elaboración de un enfoque comparativo sistemático, basado en información, para considerar la conveniencia de opciones en la reestructuración educativa; los catedráticos, estudiantes y planificadores que colaboran en revisiones de sistemas educativos podrían incrementar su habilidad para lograr un cambio educativo que sirviera para moldear las poderosas corrientes de la nueva era global.

Anne Hickling-Hudson

Ex presidenta del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES), Universidad Tecnológica de Queensland, Australia

PRÓLOGO A LA EDICIÓN EN CASTELLANO

La Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE), gracias al apoyo del Centro de Investigación en Educación Comparada (CERC¹) de la Universidad de Hong Kong, tiene el inmenso agrado de presentar a toda la comunidad científica hispanoparlante vinculada con el campo de los estudios comparados en educación, la versión castellana del libro *Comparative Education Research. Approaches and Methods*, editado en 2007 por Mark Bray, Bob Adamson y Mark Mason.

Debemos decir que el escaso desarrollo de los estudios comparados y la débil inserción de esta área en universidades y centros de investigación en América Latina, no posibilitó en las últimas décadas la existencia de sociedades nacionales que promuevan el desarrollo académico ni el intercambio entre especialistas de cada uno de los países, ni en el conjunto de esta región. Por eso, al aporte para la investigación comparada en educación que hace este libro –señalado por la colega australiana Anne Hickling-Hudson en el Prólogo–, debemos agregar varios más, desde nuestro punto de vista de hispanoparlantes, latinoamericanos y argentinos, tanto si lo consideramos con una perspectiva académica, como institucional o política. Ya en 2005 decíamos que

... hoy, más que nunca, América Latina debe tender –en este tránsito reconocido por algunos analistas como posneoliberal– a enmarcar las políticas

1. Comparative Education Research Centre; University of Hong Kong.

educativas en procesos de gobierno de carácter democrático, pluralista y participativo, sustentadas en políticas que recuperen la naturaleza pública del Estado, orientadas hacia la reconstrucción de identidades colectivas, solidarias, determinadas a través de la interacción entre las dimensiones política, de planeamiento y de gestión, en las que los estudios e investigaciones de carácter evaluativo y comparativo sean fuente para la toma de decisión. Las universidades, los ámbitos de investigación y los especialistas en educación deben promover el mayor desarrollo de la disciplina, el intercambio académico y la reflexión comparada respetuosa de las diferencias. La reciente creación en algunos países de América Latina de sociedades nacionales de educación comparada constituye un indicador que alienta posibilidades futuras de encuentros y producciones conjuntas².

En efecto, a pesar del trabajo señero y sin par de Ángel Diego Márquez –especialmente destacado es su texto *Educación comparada. Teoría y metodología* publicado en la Argentina en 1972– la evolución de la educación comparada ha mostrado una muy limitada presencia en la academia latinoamericana. Apenas pudo desarrollarse embrionariamente bajo enfoques descriptivos y con un muy bajo número de cátedras universitarias dedicadas específicamente. Podemos afirmar que el principal aporte en este sentido lo han realizado organismos internacionales como la UNESCO –a través del IESALC y de la OREALC– o la OEI, a partir de estudios de casos nacionales, o bien de la organización de conferencias y reuniones internacionales. En realidad, tal como lo muestran algunos estudios, las características más destacadas son el limitado intercambio entre investigadores y la ausencia de fuertes comunidades académicas nacionales especializadas.

Recién en los últimos años se ha visto reverdecer la producción académica y la constitución de sociedades nacionales de educación comparada en diversos países latinoamericanos. Hasta mediados de 2009 existían cuatro constituidas (de la Argentina, el Brasil, Cuba y México) y había algunas más en vías de formación (como las de

2. Fernández Lamarra, N., Mollis, M., y Dono Rubio, S.: "La educación comparada en América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica". En: *Revista Española de Educación Comparada*. UNED, Sociedad Española de Educación Comparada, Nº 11, Madrid, 2005.

Uruguay y Venezuela, muy avanzadas, y de Bolivia y Chile, más tímidamente).

En 2001 se creó la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) a partir de la intervención de alrededor de 80 docentes universitarios y de educación superior; también participaron especialistas e investigadores en el área de la educación comparada de diversas regiones del país, que decidieron retomar el impulso llevado adelante por un pequeño grupo de académicos; estos, limitados en su desarrollo profesional por un gobierno de facto, se congregaron en una sociedad de estudios comparados, que se disolvió con el advenimiento de la democracia en 1983.

La nueva iniciativa contó con el apoyo de importantes y reconocidos especialistas de nivel internacional –como Robert Arnove (ex presidente de la Comparative and International Education Society), Miguel Ángel Escotet (en ese momento, miembro del Consejo Ejecutivo de la CIES), el propio Ángel Diego Márquez y Juan Carlos Tedesco, entre otros– y llevó a cabo un importante panel académico sobre la disciplina, en la que alrededor de 30 especialistas presentaron ponencias sobre estudios comparados en educación. Desde entonces, la SAECE ha desarrollado una sostenida actividad con el objetivo de promover en este campo:

- el desarrollo y la publicación de estudios, investigaciones y trabajos;
- la constitución de una comunidad académica en la temática;
- la formación y capacitación de especialistas y docentes, principalmente de la educación superior;
- la organización de congresos, seminarios, cursos, jornadas y todo tipo de encuentros académicos, profesionales y educativos;
- la publicación de boletines, revistas y libros, y
- la difusión de las actividades de la sociedad en el país y en el exterior.

Es posible que la clave del éxito en el alcance de estos objetivos de la SAECE se deba a una serie de hechos concurrentes que han logrado constituirla como un espacio académico productivo y en permanente crecimiento: la integración al WCCES (World Council of Comparative

Education Societies) y el apoyo decidido por parte de algunos de sus miembros más destacados³, la organización permanente de conferencias y cursos, la presencia de diversos miembros en los Congresos Mundiales de La Habana (2004) y Sarajevo (2007) y, muy especialmente, la creación de tres Congresos Nacionales (2005, 2007 y 2009) y dos Encuentros Internacionales de Estudios Comparados en Educación, en la ciudad de Buenos Aires.

En cada uno de estos congresos han participado alrededor de 150 especialistas argentinos y extranjeros y se presentaron entre 80 y 100 trabajos, que fueron expuestos y debatidos en diversas comisiones temáticas. Toda la producción puede verse en el sitio web de SAECE (www.saece.org.ar). En los congresos participaron, como panelistas invitados, muy destacados referentes internacionales, gracias al apoyo de diversas instituciones, entre las que mencionamos a la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica argentina y la Organización de Estados Iberoamericanos.

Este texto que hoy podemos disfrutar en castellano, y cuyo impacto científico ya es perceptible a nivel internacional, es parte de este camino emprendido. Hace su aporte en el mundo de la investigación educativa, sistematizando el campo de la educación comparada, especialmente a nivel metodológico, en tiempos en que este cobra nuevo impulso en la Argentina y la región.

Sin tratarse de un manual, es un riguroso estudio acerca de las nuevas posibilidades que ofrece la educación comparada respecto de las unidades de análisis de la investigación, de las metodologías, de los objetos de comparación y del alcance de los estudios. Posee, además, la muy bienvenida virtud de conciliar cierta historia de la investigación con las tendencias actuales en el campo. En definitiva, constituye una curiosa e imprescindible síntesis de historia y estado del arte de la investigación en educación comparada.

Por lo tanto, es un material invaluable para la formación de estudiantes de educación comparada tanto de nivel de grado como de pos-

3. Cabe mencionar el sostenido apoyo del Dr. Mark Bray (en ese momento, presidente del wcces) y del Dr. Giovanni Pampanini (residente de la Sociedad Mediterránea) quienes participaron de los primeros congresos nacionales organizados, y dictaron conferencias o cursos que ayudaron a mantener activa y cohesionada la Sociedad Argentina.

grado, y de consulta y estudio para especialistas e investigadores en la temática. Es de esperar que la producción académica y profesional derivada del libro fortalezca, también, la eficacia en la implementación de cambios en los sistemas educativos, en las instituciones y en los procesos de enseñanza-aprendizaje a fin de que mejoren su calidad y grado de democratización. Un material que no poseíamos hasta su edición en 2007, y cuya difusión se potencia con esta nueva versión en castellano.

Como señala nuestro colega español Luis María Naya Garmendia, “estamos ante una obra de casi obligada lectura para los que trabajamos e investigamos en este campo, ya que presenta, claramente, la gran mayoría de las opciones que tienen ante sí, hoy en día, los comparatistas”.

Esperamos, pues, que esta edición contribuya a impulsar:

- una actualización en el campo de la teoría y la metodología comparada de investigación educativa;
- el desarrollo de estudios y programas de investigación comparados en el campo de la educación que favorezcan el mejoramiento de los sistemas educativos y sus instituciones;
- la evaluación de políticas de reforma de la educación a partir de las experiencias desarrolladas en distintas dimensiones de la educación y niveles de gestión;
- el fortalecimiento de una comunidad académica hispanoparlante en el campo de los estudios comparados en educación, y particularmente, en los diferentes países de América Latina.

Para finalizar, deseamos agradecer muy especialmente la generosa donación de los editores del libro, quienes cedieron sus derechos para que su publicación en castellano fuera posible, el apoyo de la Universidad de Hong Kong, que permitió la traducción del texto, y los diversos miembros de la SAECE y demás especialistas de la educación comparada que participaron en la supervisión técnica de la traducción de cada uno de los capítulos del texto. Vaya una mención especial para la colega y amiga Dra. Silvina Gvirtz, cuya intervención aseguró la publicación de este texto.

Norberto Fernández Lamarra - Cristian Pérez Centeno
Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE)

INTRODUCCIÓN

MARK BRAY, BOB ADAMSON y MARK MASON

Los enfoques y métodos han sido, naturalmente, un tema clave en el campo de la educación comparada desde sus inicios como campo disciplinar definido. Diferentes décadas han sido testigos de variados énfasis, y el siglo XXI ha traído nuevas perspectivas –aquellas derivadas de las corrientes de globalización y el cambiante rol del Estado–, herramientas –la ultradesarrollada tecnología de la información y transporte de datos–, foros de intercambio académico, incluyendo los realizados en Internet, y publicaciones científicas en formato electrónico.

Esta Introducción comienza con perspectivas históricas. Subraya algunas obras clásicas, y da cuenta de dimensiones de evolución diacrónica. Aunque muchas categorías de personas pueden realizar estudios comparativos en educación, estos comentarios se concentran en el trabajo de investigadores. La Introducción se extiende luego sobre modelos del siglo XXI, observando la dinámica emergente y los aspectos más destacados. Finalmente, se enfoca sobre los contenidos de este libro, describiendo algunas de sus características y contribuciones.

Algunas perspectivas históricas

Al inicio de su clásico libro, *Comparative Method in Education*, Bereday (1964, p. 7) afirmó que desde el punto de vista del método, la educación comparada estaba entrando en la tercera fase de su historia. Sugirió que la

primera había abarcado el siglo XIX, “inaugurada por el primer comparatista científico, Marc-Antoine Jullien, de París, en 1817”, y podría ser llamado período de *préstamos*. Bereday lo caracteriza por su énfasis en la catalogación de información descriptiva, seguida por comparación de datos fácticos para tener disponibles las mejores prácticas de un país con el propósito de replicarlas en otros.

La segunda fase, que abarca la primera mitad del siglo XX, “interpuso un proceso preparatorio antes de permitir cualquier transposición”. Su fundador, Sir Michael Sadler, del Reino Unido, subrayó que los sistemas educativos están inextricablemente unidos con las sociedades que los financian (ver especialmente Sadler, 1900). Sucesores de Sadler –entre los que Bereday identificó a Friedrich Scheneider y Franz Hilker en Alemania; Isaac Kandel y Robert Ulich en los Estados Unidos; Nicholas Hans y Joseph Lauwerys en el Reino Unido, y Pedro Rosselló en Suiza– prestaron mucha atención a causas sociales subyacentes a fenómenos educacionales. Bereday llamó a esta segunda fase período de *predicción*.

La tercera fase, “período de *análisis*”, pone el acento en “la evolución de teoría y métodos, [y] una clara formulación de pasos en procedimientos comparativos y dispositivos que ayuden a ampliar la visión”. Bereday añadió (1964, p. 9) que este nuevo período histórico continuaba la tradición del de predicción, pero postulaba que “antes de intentar la predicción y finalmente la *transposición*, debe haber una sistematización del campo para exponer en su totalidad el panorama nacional de prácticas educativas”. El libro de Bereday contribuyó en gran medida a este enfoque analítico. Permanece como texto básico en muchos cursos de educación comparada, y tiene mucho que ofrecer todavía. Una de las autoras de este volumen (Manzon, Capítulo 4) comienza su trabajo con el método de análisis comparativo de cuatro pasos de Bereday.

Sin embargo, incluso en aquella época, no todos los investigadores estaban de acuerdo con la categorización de períodos presentada por Bereday. Ni, en caso de aceptarla, estaban necesariamente de acuerdo con que las fases tenían un orden secuencial en el que el período de predicción había sucedido y desplazado al de transposición, y que a su vez el período de análisis sucedía y desplazaba al de predicción.

Observaciones similares pueden hacerse sobre las cinco etapas presentadas en 1969 en otra obra clásica llamada *Hacia una educación com-*

parada científica (Noah & Eckstein, 1969, p. 3-7). La primera etapa eran narraciones de viajeros, en donde amateurs daban información sobre diferentes maneras de educar a la niñez como parte de amplios relatos descriptivos sobre instituciones y prácticas en países extranjeros. La segunda fase, que ganó preeminencia desde el principio del siglo XIX, fue la de transposición, sucedida por la tercera fase de trabajo enciclopédico sobre países extranjeros para desarrollar una cooperación internacional. Desde comienzos del siglo XX, Noah y Eckstein sugirieron (p. 4) la existencia de dos etapas adicionales, ambas interesadas en la búsqueda de explicaciones para la amplia variedad de fenómenos educativos y sociales observados a nivel mundial. La primera intentó identificar las corrientes y factores que conformaron sistemas educativos nacionales; y la segunda fue denominada la etapa de explicación de ciencias sociales, que utiliza los métodos empíricos, cualitativos, de la economía, ciencia política y sociología para esclarecer relaciones entre educación y sociedad.

Hubo consenso generalizado sobre la utilidad de esa caracterización, pero la presentación en etapas secuenciales, donde las últimas desplazaban a las anteriores, tuvo menos apoyo. Para ser justos con Noah y Eckstein, es necesario advertir que ellos mismos afirman (p. 4) que las etapas estaban lejos de ser compartimentos estancos diacrónicos, y que “cada uno de estos tipos de trabajo en educación comparada ha perdurado hasta el presente y es observable en la bibliografía contemporánea”. Sin embargo, dieron más importancia a la caracterización de los períodos históricos que a ese comentario sobre la coexistencia de diferentes etapas. En retrospectiva, pasadas unas décadas, la permanencia de las cinco categorías en la bibliografía actual es evidente. Para algunos investigadores pueden proveer etapas casi indistinguibles en su desarrollo profesional, con gradación desde nociones simplistas hasta análisis sofisticados, pero el campo en su totalidad permanece ecléctico y con gran disparidad de enfoques y grados de complejidad.

Con este par de libros y obras relacionadas (King, 1964; Bristow, & Holmes 1968), el campo de la educación comparada se embarcó en un período de arduo debate sobre metodología. Este no se llevó a cabo uniformemente en todo el mundo: los patrones en países anglófonos eran muy diferentes de los de aquellos que hablaban árabe, chino o

ruso (Benhamida, 1990; Hofman & Malkova, 1990; Djourinski, 1998; Wang, 1998). La producción académica en países anglófonos ejerció un significativo liderazgo y merece, por lo tanto, un comentario aparte. Más aún, incluso en esa era, el idioma inglés se fue consolidando como lenguaje discursivo internacional para académicos provenientes de distintas tradiciones lingüísticas, un patrón que se ha hecho más visible durante el presente siglo. Así, por ejemplo, otra importante obra en inglés surgió en 1971 tras una reunión de expertos internacionales en el Instituto de Educación de UNESCO en Hamburgo, Alemania. La reunión fue convocada por Tetsuya Kobayashi, distinguido académico japonés, especialista en educación comparada, quien en esa época era director del Instituto, y reunió participantes de Alemania, Francia, Israel, Polonia, Suecia y Suiza, además de países anglófonos como Canadá, el Reino Unido y los Estados Unidos (EE.UU.).

El libro titulado *Métodos pertinentes en educación comparada* (Edwards et al., 1973) ilustró y contribuyó con debates sobre metodología y puede ser considerado otro hito. Por ejemplo, Barber (1973, p. 57) atacó a Noah y Eckstein por encontrar demasiado positivista y controlada su noción de educación comparada científica; Halls (1973, p. 119) describió a los comparatistas como afectados por una crisis de identidad con numerosas etiquetas, tales como “inductivo”, “resolución de problemas”, y “cuantificatorio”; y Noonan (1973, p. 199) sostuvo el paradigma alternativo representado por el trabajo más reciente de la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA).

Similar diversidad fue evidente en el número especial de 1977 de la edición estadounidense de la publicación científica *Comparative Education Review* sobre “Estado del arte” (Vol. 21, N^{os} 2 y 3, 1977), y en la edición especial paralela en Gran Bretaña de *Comparative Education* sobre “Educación comparada: estado actual y mirada prospectiva” (Vol. 13, N^o 2, 1977). Los editores británicos hubieran estado de acuerdo indudablemente con la afirmación introductoria hecha por su contraparte estadounidense (Kazamias & Schwartz, 1977, p. 151):

Incertidumbres sobre la naturaleza, alcance y valor de la educación comparada se sintieron a mediados de la década de los ‘50, cuando se establecieron las bases para su avance como un campo de estudios respetado. Sin embargo, en ese tiempo

era posible todavía identificar personas que eran reconocidas como voceros autorizados en el área y textos que definían sus límites y codificaban su contenido disciplinar. Ese era el caso, por ejemplo, de I. L. Kandel y sus libros Educación comparada (1933) y La nueva era de la educación (1955) y de Nicholas Hans con su Educación comparada: un estudio de factores educativos y tradiciones (1949). Hoy en día, esas identificaciones no son factibles. No hay un corpus internamente consistente ni un conjunto de principios u obras canónicas o investigaciones que obtengan consenso por parte de gente asociada al campo de estudio. En su lugar, se encuentran varias corrientes de pensamiento, teorías, tendencias o inquietudes, no necesariamente relacionadas.

Una década después, una colección de trabajos que habían sido publicados en *Comparative Education Review* luego del “Estado del arte” sugirió que el campo de conocimiento se había ampliado aún más. Los compiladores (Altbach & Kelly, 1986a, p. 1) observaron que:

No hay un único método de estudio en el campo; en realidad el campo está cada vez más caracterizado por diferentes orientaciones en investigación. Ya no hay intentos para definir una única metodología de educación comparada, y ninguno de nuestros autores sostiene que se desarrolle un único método como canon.

Por ejemplo, Masemann (1986) argumentó a favor de la etnografía crítica; Theisen et al. (1986) se enfocaron en bajos niveles de logro en estudios supranacionales de rendimiento escolar; y Epstein (1986) analizó la ideología en educación comparada bajo el título *Corrientes izquierda y derecha*. El capítulo final de los compiladores (Kelly y Altbach, 1986, p. 310) afirmó que desde 1977 habían surgido **cuatro clases de desafíos a las tradiciones de investigación:**

- **desafíos al Estado-Nación o características nacionales como el parámetro más importante de definición en estudios comparados;**
- **cuestionamiento de modelos input-output y dependencia exclusiva sobre cuantificación para realizar investigación comparada;**
- **desafíos al funcionalismo estructuralista como la principal premisa teórica subyacente a la producción académica;**
- **nuevos temas de investigación, como la producción y utilización de conocimiento, flujo de alumnos, género y funcionamiento interno de instituciones educativas.**

Los compiladores (Altbach & Kelly, 1986a, p. 1) también sostuvieron que los investigadores comenzaban a abocarse a comparaciones tanto intranacionales como transnacionales. Sin embargo, el libro no ofreció evidencia para sustentar tal afirmación. Por cierto, el campo se ha ampliado para abarcar mayor cantidad de **investigación intranacional**, parte de la cual se señala en este libro, pero en general fue un rasgo de la década de los "90 y la primera del siglo XXI, más que de los años '80 y períodos previos.

Perspectivas para el nuevo siglo

En el año 2000 la revista científica británica *Comparative Education* publicó otra edición especial titulada "Educación comparada para el siglo XXI" (Vol. 36, N° 3, 2000). Evaluaba el desarrollo del campo de conocimiento desde la edición especial de 1977 ya mencionada, y con respecto a eso el trabajo de apertura de Crossley y Jarvis (2000, p. 261) observa que:

La significativa continuidad con el pasado emerge como un tema núcleo en los artículos colectivos y muchas contribuciones se hacen eco de varias cuestiones fundamentales ya abordadas en 1977. Los más notables incluyen las fortalezas multidisciplinares y aplicadas del campo de conocimiento, "las complejidades de este tipo de estudio", los peligros del "uso inapropiado de resultados", la importancia del análisis teórico y el rigor metodológico; el potencial para orientar políticas (a menudo desconocido o incomprendido) y la persistente centralidad de conceptos como contexto cultural y transferencia educativa para el campo en su totalidad.

Simultáneamente, Crossley y Jarvis señalaron que el mundo había cambiado de manera significativa desde 1977. Añadieron (p. 261) que la mayoría de los autores de la edición especial de 2000 veía el futuro del campo disciplinar bajo una luz más optimista pero más problemática que en 1977, fenómeno que atribuyeron a una combinación de factores, en particular:

El crecimiento exponencial y el creciente interés en investigación comparada internacional, el efecto de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el

creciente reconocimiento de la dimensión cultural de la educación y la influencia de la intensificación de la globalización sobre todas las dimensiones de la sociedad y política social a nivel mundial.

Estos factores han adquirido creciente importancia y forman parte de muchos de los capítulos de este libro.

El vertiginoso avance tecnológico ha mejorado notablemente el acceso a materiales y, a pesar de las inquietudes sobre la “brecha digital”, ha reducido las desventajas que afrontan investigadores en lugares distantes de bibliotecas y otras fuentes de información. Según Wilson (2003, p. 30):

El advenimiento en Internet de páginas de organizaciones internacionales e Institutos Nacionales de Estadística ha revolucionado la manera de realizar la investigación básica en nuestro campo. El desarrollo de motores de búsqueda una década atrás y de metabuscadores hace cinco años también transformó nuestras posibilidades de investigación.

Simultáneamente, la tecnología ha extendido la influencia de la disciplina, al poner los resultados e insights de comparatistas a disposición de una audiencia mucho más vasta por medio de publicaciones científicas electrónicas, sitios en Internet y otros medios de comunicación. Internet, sin embargo, tiene sus bemoles, incluyendo el énfasis sobre el idioma inglés que contribuye al dominio de ese lenguaje (Mouhoubi, 2005, p. 62).

Los desplazamientos de este campo del conocimiento en los centros de gravedad global son de particular importancia. Se considera generalmente que sus principales raíces están en Europa Occidental, desde donde se difundió hacia los Estados Unidos. Después, la educación comparada se transformó en una significativa área de investigación en otras partes del mundo. En estos tiempos, los patrones en Asia son particularmente estimulantes: Japón y Corea han tenido sociedades nacionales de educación comparada desde la década de los '60 pero han surgido organismos más recientes en China continental, Hong Kong, Taiwán y las Filipinas; y desde 1995 Asia en su totalidad ha sido representada por una sociedad regional (Mochida, 2004). El crecimiento de la actividad en China, incluyendo Hong Kong, ha sido particularmente notable (Bray & Gui, 2001; Bray, 2002). Estos desarrollos

están trayendo nuevas perspectivas basadas en diferentes tradiciones de investigación y prioridades sociales.

En la edición especial conmemorativa del milenio de *Comparative Education*, Crossley y Jarvis (2000, p. 263) señalaron que las nuevas orientaciones incluían “nuevos temas sustanciales y el potencial de una mayor variedad de unidades de análisis multinivel, como comparaciones globales, intranacionales y de micronivel”. Reflexionando sobre el artículo de su autoría en la edición especial del journal, Crossley (2000, p. 328) observó que:

Mientras que ya es posible identificar iniciativas cooperativas para promover, por ejemplo, el trabajo de campo cualitativo en el nivel micro (...) y estudios regionales (...), el Estado-Nación permanece como el marco de referencia dominante en publicaciones, y pocos han considerado explícitamente varios niveles.

Crossley subrayó entonces un artículo científico de Bray y Thomas (1995) que enfatizaba el valor del análisis multinivel y que, opinaba, merecía mayor divulgación. El núcleo del texto de Bray y Thomas era un cubo que presentaba un conjunto de dimensiones y niveles para comparación. Varios capítulos de este libro se refieren explícitamente a ese artículo, y en muchos aspectos ofrece un tema núcleo dentro de este volumen. El capítulo final reexamina el cubo a la luz de las contribuciones de varios autores de este libro.

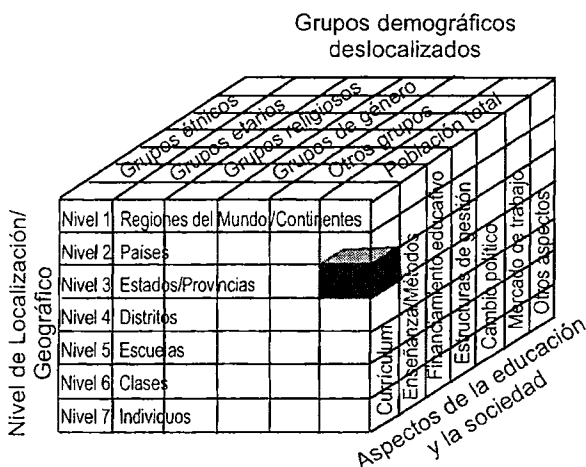
El cubo de Bray y Thomas

El gráfico 0.1 reproduce el cubo presentado por Bray y Thomas (1995, p. 475). Es parte de un artículo científico titulado “Niveles de comparación en estudios educativos: diferentes insights desde diferentes bibliografías y el valor del **análisis multinivel**”. Comenzaba señalando que los campos dentro del más amplio espacio de los estudios educativos tienen distintas orientaciones conceptuales y metodológicas, y que el grado de hibridación era algo limitado; el campo de la educación comparada, por ejemplo, estaba dominado por comparaciones supranacionales y apenas utilizaba comparaciones intranacionales, a diferencia de muchos otros campos dominados por enfoques locales que

no se beneficiaban con las perspectivas que podían obtenerse de estudios internacionales. El artículo añadía que, aunque el campo de la educación comparada había estado dominado por perspectivas transnacionales, muchos otros carecían de tales enfoques. Los autores sostuvieron que todos los involucrados se beneficiarían al tener relaciones más estrechas entre los campos.

En la cara frontal del cubo hay siete niveles geográficos/ locativos: macrorregiones/continentes, países/Estados, provincias, distritos, escuelas, aulas e individuos. La segunda dimensión contiene grupos demográficos no locativos, incluyendo grupos étnicos, etarios, religiosos, de género y poblaciones enteras. La tercera dimensión abarca aspectos de la educación y de la sociedad, como currículum, enseñanza, metodología, finanzas, estructuras de gestión, cambios políticos y mercados laborales. Muchos estudios que son explícitamente comparativos articulan las tres dimensiones y, por lo tanto, pueden ser cartografiados en las celdas correspondientes del diagrama. Por ejemplo, la celda sombreada en el Gráfico 0.1 representa un estudio comparado de currículos para la población total en dos o más provincias.

Gráfico 0.1. Marco de referencia para el análisis en educación comparada



Fuente: Bray y Thomas (1995, p. 475).

Un punto seminal del artículo de Bray y Thomas es su pedido para que los análisis multinivel en estudios comparados logran ofrecer estudios multifacéticos y holísticos de los fenómenos educativos. Los autores observaron que gran parte de la investigación se limitaba a un único nivel, con lo que desalentaba el reconocimiento de las maneras en que los patrones en niveles inferiores de sistemas educativos son moldeados por patrones en niveles más elevados y viceversa. Si bien muchos pueden realizar solamente estudios mononivel debido a restricciones relacionadas con su propósito y disponibilidad de recursos, Bray y Thomas sugieren que los investigadores deberían al menos reconocer los límites de sus enfoques y la mutua influencia de otros niveles en los fenómenos educativos de interés.

El marco de referencia ideado por Bray y Thomas ha sido ampliamente citado, tanto en la bibliografía específica de educación comparada (Ginsburg, 1997; Broadfoot, 1999c; Arnove, 2001; Ferrer, 2002) como en bibliografía general (Frank, 1998; Ballantine, 2001). Se lo ha considerado útil y algunos autores han tratado de expandirlo al hacer explícito lo que ya estaba implícito en el marco de referencia. Por ejemplo, Watson (1998, p. 23) subrayó un agrupamiento alternativo de países y sociedades sobre los criterios de religión y pasado colonial. Estas categorías alternativas están, en realidad, ya representadas en la dimensión “no locativa demográfica” aunque en lugar de “no locativas” podrían quizás denominarse más apropiadamente “plurilocativas” o “multiterritoriales”. El capítulo final de este libro se basa en los precedentes al comentar maneras en que el cubo podría ser pulido y complementado para extender la conceptualización dentro del campo de conocimiento.

Notas de este libro

Se han mencionado algunas notas de este libro. Merecen elaboración para que los lectores puedan ver el contexto en el que se preparó y la contribución que representa.

Retomando el punto anterior sobre centros de gravedad que se desplazan, la obra es parte de la renovada fuerza del campo de conocimiento en Asia Oriental. Todos los autores que contribuyeron están

asociados de alguna forma con el Centro de Investigación sobre Educación Comparada en la Universidad de Hong Kong. Sus tres compiladores han sido directores del Centro, la mayoría de los autores son o han sido parte del cuerpo académico o candidatos a doctorados asociados con el Centro, otros han sido académicos visitantes en diversos períodos. Debido a esto, el texto, en cierto grado, tiene una orientación ligada a Asia Oriental. Sin embargo, todos los autores también seleccionan ejemplos y usan material bibliográfico de otras regiones por lo que sus mensajes y pertinencia tienen alcance global.

Un segundo rasgo es la mezcla de capítulos de tono neutral y personal. Algunos autores han tratado de representar sus perspectivas objetivamente, mientras que otros lo han hecho de manera subjetiva e incluso autobiográfica. Ambos géneros discursivos, puede decirse, son contribuciones útiles. Quizás especialmente en un campo como el de la educación comparada, las trayectorias y puntos de vista de los analistas tienen mayor significado. Los capítulos de Potts y Watkins, por ejemplo, encajan en una tradición creciente en que los investigadores cuentan su propia historia académica y las maneras en que circunstancias personales han moldeado su pensamiento actual sobre el campo de conocimiento (ver, por ejemplo, Postlethwaite, 1999, p. 67-75; Jones, 2002; Hayhoc, 2004). El enfoque muestra cómo la producción académica puede evolucionar dentro de las trayectorias de individuos específicos e indica que las elecciones metodológicas adoptadas por investigadores reflejan circunstancias personales. Como señaló Eisner (1996, p. ix), “En raras ocasiones revelamos cómo nos sentimos sobre lo que hacemos en carácter de investigadores, o cómo esos sentimientos moldean nuestras percepciones, alteran nuestros valores y nos permiten construir significados desde la experiencia”. Tal comentario puede ser tan valioso en el campo de la educación comparada como en otros.

La presente obra está estructurada en tres secciones principales. Comienza con un grupo de capítulos que exponen la **naturaleza del campo de conocimiento**. Dentro de ese grupo, **el primero identifica los propósitos centrales para el desarrollo de una investigación en educación comparada y señala diferentes perspectivas que pueden tener varios actores**. El segundo capítulo de la sección compara **enfoques cuantitativos y cualitativos** mostrando las fortalezas y limitaciones de cada uno y toma como tema los estudios sobre alfabetización. El tercer capítulo explora el

lugar de la experiencia en la investigación en educación comparada e incluye **discusiones sobre objetividad y subjetividad.**

La segunda sección gira sobre unidades de análisis definidas. Es la más extensa del libro y forma su núcleo. Dentro del campo, pueden encontrarse ejemplos de estudios comparados de cada una de estas unidades de análisis, pero es menos frecuente que los académicos examinen con firmeza las fortalezas y limitaciones de sus enfoques. Los capítulos, leídos separadamente, muestran múltiples facetas para examinar sus contenidos, y juntos forman un mosaico que representa una parte significativa del campo total. Once capítulos se enfocan en una amplia gama de unidades de comparación, comenzando con lugares geográficos y terminando con innovaciones pedagógicas.

La sección final retorna al contexto panorámico. Un capítulo trata las maneras en que el campo de la educación comparada se relaciona con otros espacios de investigación, tanto dentro del amplio ruedo de los estudios educativos como en otras áreas disciplinarias. El otro capítulo grafica parte de la continuidad en la diversidad del campo, las tendencias y cuestiones que han surgido. Subraya algunas moralejas derivadas de la comparación de enfoques y métodos de investigación en educación comparada.

La preparación de este volumen ha sido un ejercicio considerable de trabajo cooperativo y de coordinación. La mayoría de los capítulos fueron presentados en congresos y/o seminarios del CERC en la Universidad de Hong Kong. Los compiladores y autores esperan que los lectores lo encuentren tan estimulante como fue para ellos el proceso de preparación. Al mismo tiempo, consideran este libro como una etapa en el continuo desarrollo del campo, que tiene en verdad mayor cantidad de dimensiones para analizar y desarrollar.

I. ORIENTACIONES

ACTORES Y PROPÓSITOS EN EDUCACIÓN COMPARADA

MARK BRAY

Traducido por Inés J. Bohan (SAECE)

La naturaleza de cualquier estudio comparado sobre educación depende, por supuesto, de sus propósitos y de la identidad de las personas que desarrollaron la investigación. El primer capítulo comienza señalando diferentes categorías de personas que realizan estudios comparados de educación. Se enfoca luego sobre tres de ellas: los funcionarios técnicos, las organizaciones internacionales y los académicos. Aunque el libro se dirige principalmente a estos últimos, es esclarecedor notar las similitudes y diferencias entre los propósitos y enfoques de los otros grupos.

Diferentes actores, diferentes propósitos

Entre las categorías de quienes realizan estudios comparados de educación están:

- los *progenitores*, que por lo general comparan escuelas y sistemas educativos en su búsqueda de instituciones que satisfagan las necesidades de sus hijas/hijos con mayor eficacia;
- los *profesionales*, incluyendo personal directivo y docente, que hacen comparaciones para mejorar el funcionamiento de sus instituciones;

- los *funcionarios técnicos*, que en cada país examinan los sistemas educativos foráneos para identificar maneras de lograr objetivos sociales, políticos o de otra naturaleza en sus propios contextos;
- las *organizaciones internacionales*, que comparan patrones de diferentes países para mejorar la asesoría técnica que ofrecen a gobiernos nacionales y otros;
- los *académicos*, que realizan comparaciones para mejorar la comprensión tanto de las fuerzas que estructuran los sistemas educativos y procesos en diferentes contextos, como del impacto de los sistemas educativos y procesos en el desarrollo social y de otro tipo.

Cuando los padres realizan comparaciones, su inquietud es de naturaleza práctica, ligada a las necesidades en constante evolución de sus hijos. Cuando los niños están por llegar o han llegado a la edad preescolar, los progenitores se concentran en los jardines de infantes; cuando están por llegar o han llegado a la edad escolar, se concentran en las escuelas primarias; y así sucesivamente. Los padres y madres pueden realizar comparaciones sistemáticas basadas en criterios cuidadosamente identificados; pero sus propósitos y enfoques son diferentes en cierta medida de los de otros grupos, y no constituyen el tema principal de este libro.

Profesionales tales como directivos de escuela y docentes son, en ciertos aspectos, similares. Si bien es menos probable que sus intereses avancen a niveles superiores del sistema en forma lineal con el paso del tiempo (del jardín de infantes a primaria, y de allí a secundaria), también tienen inquietudes prácticas y su interés en problemas específicos disminuye una vez que estos se han resuelto.

Podrían hacerse comentarios parecidos sobre los diseñadores de políticas. Sin embargo, se les presta más atención en este libro porque es más frecuente que ofrezcan sus resultados al dominio público para la mirada externa, y quizás debido a tal examen, suelen prestar más atención a cuestiones metodológicas. De las comparaciones que por lo general realizan y las conclusiones que extraen de ellas, se pueden obtener valiosos aprendizajes. A veces sus estudios se dirigen a inspirar decisiones futuras, pero otras a justificar decisiones ya tomadas. Sus trabajos evidencian, además, diferentes factores culturales y políticos.

Los estudios hechos por organizaciones internacionales se adaptan mejor a los propósitos de este libro. Algunas están explícitamente abocadas a la educación y su mandato fundacional incluye realizar comparaciones como parte de su misión. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es un ejemplo obvio. Otros importantes organismos internacionales son el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Estas instituciones ponen el énfasis en distintos aspectos, pero las similitudes en las maneras en que realizan comparaciones son quizás más manifiestas que sus diferencias. Al igual que los profesionales y los funcionarios técnicos, realizan la mayor parte de sus trabajos con objetivos prácticos en mente, aunque también pueden contribuir a una conceptualización más amplia.

Los académicos también pueden referirse a objetivos de naturaleza práctica, especialmente al hacer consultorías e investigación aplicada. Sin embargo, quizás la mayor parte de su trabajo está referido a la conceptualización. Abundan las teorías dentro del espacio académico. Las modas cambian en forma diacrónica y en distintas partes del mundo se pone el acento en asuntos específicos, por eso en esta compilación se advertirán diferencias, por ejemplo, entre los enfoques de China y de Bulgaria. Por lo tanto, incluso con su foco dominante sobre el estudio académico de la educación, este libro tiene múltiples niveles de significado y perspectivas.

Funcionarios técnicos y educación comparada

Desde un punto de vista práctico, gran parte del campo de la educación comparada se ha preocupado por copiar modelos educativos. Los encargados de diseñar políticas públicas generalmente buscan información sobre modelos foráneos, luego pueden decidir imitar esos modelos adaptándolos o no. En algunos contextos esta práctica ha sido descrita como “préstamo educativo” (ver, por ejemplo, Phillips & Ochs, 2003; Steiner-Khamsi, 2004). Sin embargo, préstamo es quizás un término inapropiado ya que implica que los modelos se devolverán luego de ser usados, y eso raramente ocurre.

Cuando quienes diseñan políticas públicas desean identificar modelos dignos de copiar, primero tienen que decidir dónde buscar. Una

revisión de patrones en todos los continentes revela prejuicios sobre los tipos de lugares que se seleccionan para la investigación. Una forma de influencia es el idioma: funcionarios que hablan y leen en inglés tienden a comenzar por países anglófonos; otros que dominan el árabe lo intentarán donde se utilice esa lengua, etcétera. Otro tipo de influencia surge de lazos políticos, por ejemplo, dentro de la Unión Europea, la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático o la Comunidad del Caribe. Una tercera variante la constituyen las percepciones sobre jerarquía: países menos desarrollados suelen considerar a aquellos con un mayor grado de desarrollo, países que ya han alcanzado el desarrollo económico tienden a observar a aquellos que han logrado un nivel similar de progreso. Funcionarios de países industrializados no indagan, en general, ideas y modelos en países emergentes, aunque en ocasiones deberían hacerlo.

Yendo a casos específicos, claros ejemplos de implantación se encuentran en el Reino Unido, que ha introducido varios modelos de los Estados Unidos. Según Finegold et al. (1992, p. 7), las reformas británicas, parcialmente inspiradas en experiencias en los EE.UU., han incluido préstamos a estudiantes de educación superior, *magnet schools* (o “escuelas imán”), Consejos de Capacitación Empresarial (TECS), acuerdos educación-empresa (*community colleges*), maestros con acreditación de cuerpos reguladores y Educación para el Trabajo.

Las limitaciones de espacio excluyen cualquier análisis detallado de cada una, pero pueden sacarse conclusiones de los préstamos estudiantiles. McFarland (1993, p. 51) explicó que a finales de la década de los '80 el secretario de Educación británico Kenneth Baker viajó tres veces a los Estados Unidos para discutir programas de asistencia financiera a estudiantes y se refirió reiteradamente, en discursos y entrevistas de la prensa gráfica, a los beneficios de los modelos norteamericanos. Los sistemas de préstamos lanzados posteriormente en el Reino Unido fueron parte de un paquete relacionado con la visión imperante en el gobierno conservador de la época sobre reformas radicales en educación (Woodhall, 1989, 1995); la dinámica de las circunstancias políticas permitió a funcionarios responsables de políticas públicas ignorar muchos detalles acerca de cómo los préstamos habían funcionado realmente en los Estados Unidos y cómo podrían funcionar en el Reino Unido. De todos modos, consideraron útiles las

herramientas de la educación comparada. Los Estados Unidos estaban considerados como una fuente apropiada de modelos educativos no sólo porque eran percibidos como exitosos en el mercado global, sino también porque durante esa época la primera ministra británica Margaret Thatcher alineó deliberadamente muchas de sus políticas con las del entonces presidente norteamericano Ronald Reagan.

Muchos otros países se han volcado a los Estados Unidos. Entre ellos Suiza, cuyas autoridades, durante mediados de los años '90, no sólo se remitieron explícitamente a sus modelos, sino que contrataron consultores norteamericanos para desarrollar un paquete de reformas en escuelas (Steiner-Khamsi, 2002, p. 76). Al igual que en el Reino Unido, este movimiento tuvo una fuerte impronta política local; cuando la escena cambió, también varió la estrategia para la implantación de modelos. Luego de un período de intenso debate y protestas de sindicatos docentes, el Ministerio de Educación se distanció públicamente de los modelos norteamericanos. En su lugar, las autoridades hicieron referencia a reformas europeas, especialmente de Holanda y Dinamarca. Según Steiner-Khamsi (2002, p. 79), la nueva orientación convenía a los funcionarios, porque estos modelos europeos eran menos conocidos en la comunidad educativa de Suiza, y entonces menos pasibles de crítica y controversia. En este caso, la educación comparada se utilizó no sólo como fuente de ideas sino también para legitimar acciones que el gobierno deseaba llevar a cabo.

Durante la época colonial, la implantación de modelos educativos era una práctica establecida, aunque era usual hacer alguna modificación desde el país colonizador o desde otras colonias de la misma potencia (ver Gifford & Weiskel, 1971; Altbach y Kelly, 1978; Thomas y Postlethwaite, 1984). Por lo tanto, a través del imperio británico, muchos rasgos comunes en sistemas educativos reflejaban los marcos de referencia políticos en que las colonias operaban y llevó a diferencias en los sistemas escolares de imperios como el francés, el portugués, el español y otros. Mientras que las escuelas secundarias en colonias británicas generalmente conducían a exámenes locales de acreditación, en las colonias francesas llevaban al bachillerato. Otras diferencias abarcaban desde los roles de las lenguas vernáculas como

medio de impartir instrucción, políticas sobre matrícula en clases y salarios docentes (o su ausencia).

Durante las eras poscoloniales, algunos de los antiguos lazos se han mantenido y otros nuevos se desarrollaron. Esto es evidente en Hong Kong, por ejemplo, que fue una colonia británica hasta que volvió a quedar bajo el dominio chino en 1997. Las fuentes externas en que se inspiraron los funcionarios a cargo de políticas públicas pueden ejemplificarse con cuatro informes publicados después de este cambio político:

- un documento consultivo (Comisión de Educación, 1999, Anexo 4) incluía un anexo sobre desarrollos en otras regiones del mundo: China, Japón, Singapur, Taiwán, Reino Unido y los Estados Unidos;
- adosado a propuestas de reforma en un documento de consulta del año 2000 había un anexo titulado “Reformas en otros lugares” (Comisión de Educación, 2000a, Apéndice I). Se trataba de Shanghai, Taipei, Singapur, la República de Corea, Chicago y los Estados Unidos;
- un informe de 2002 sobre educación superior contenía un apéndice titulado “Ejemplos internacionales de gobernabilidad institucional y gestión” (Sutherland, 2002, Apéndice D). Dichos ejemplos eran la Universidad de Pennsylvania (EE.UU.), la Universidad de Wisconsin-Madison (EE.UU.), la Universidad de Warwick (Reino Unido), la Universidad de Melbourne (Australia) y el Imperial Colegio de Ciencia, Tecnología y Medicina (Reino Unido);
- un documento sobre competencias docentes publicado en 2003 por el Consejo Consultivo sobre Capacitación Docente y Acreditación (ACTEQ) contenía un apéndice centrado en desarrollo profesional continuo (CPD) titulado “Políticas y prácticas de capacitación docente continua en regiones selectas” (ACTEQ, 2003, Apéndice C). Las regiones seleccionadas eran Escocia, Inglaterra y China continental.

Estas listas contienen una interesante mezcla de lugares, en los que se recolectaron datos. Las herencias coloniales fueron evidentes, aún hoy con gran preeminencia del Reino Unido (sobre todo Escocia e

Inglaterra) pero también de muchas otras partes del mundo. Reflejando la naturaleza bilingüe de Hong Kong, donde los dos idiomas oficiales eran el inglés y el chino mandarín, la mayoría de los lugares registrados eran aquellos en que se hablaba una de estas lenguas o ambas. Otras sociedades eran países asiáticos altamente industrializados –Japón y la República de Corea–, supuestamente de culturas afines y respetados por sus éxitos económicos. Debe notarse, además, la mezcla de unidades de comparación. En algunos casos era con países (Singapur, Japón, Escocia, los Estados Unidos); pero aparecen también tres ciudades: Shanghai, Taipei y Chicago que, podía argumentarse, eran casos paralelos a Hong Kong respecto de su identidad como ciudad. En el informe sobre educación superior se seleccionó una cierta cantidad de instituciones, todas de prósperos países anglófonos: Australia, el Reino Unido y los EE.UU.

Es ilustrativo que así como Hong Kong y sus vecinos de Asia Oriental buscaban modelos en países como el Reino Unido y los Estados Unidos, a veces estos miraban hacia modelos de Asia Oriental. En Inglaterra, a mediados de los años '90, el gobierno, a través de la Subsecretaría para Estándares en Educación (OFSTED) encargó un estudio comparativo en rendimiento educativo. El informe comenzaba (Reynolds & Farrell 1996, p. 3) con la observación:

Vivimos en un mundo que se "achica" continuamente. La expansión de los medios masivos de comunicación, en particular transmisiones vía satélite, hace posible que ideas previamente confinadas a nichos culturales restringidos tengan alcance global. La interacción entre ciudadanos de diferentes países, acrecentada a través de visitas, vacaciones, migraciones y contacto electrónico, claramente está derribando barreras culturales y, sin embargo, al mismo tiempo, también llevando a la reafirmación de particularidades culturales distintivas.

El mundo educativo también se está "achicando" todo el tiempo. (...) Sólo dos décadas atrás, en las discusiones sobre política educativa dentro del Reino Unido había pocas referencias a datos "de ultramar", excepto ocasionales registros de los aparentes éxitos de escuelas escandinavas no selectivas según "los liberales" o "la izquierda" (...) y el éxito alemán de capacitación y educación para el trabajo. (...) En el debate sobre la necesidad de reformas educativas a mediados de los años '80, en realidad, las comparaciones se hicieron sobre el propio pasado británico, antes que con otros países contemporáneos.

El informe argumenta sólidamente a favor de los estudios educativos supranacionales y tuvo muy amplio eco (Crossley & Watson, 2003, p. 2, 6; Davies, 2004, p. 2). Pone particular énfasis en las altas calificaciones de los alumnos en sociedades de la cuenca del Pacífico, especialmente en Japón, Hong Kong, la República de Corea y Singapur. Advierte que esas calificaciones reflejaban factores culturales que no podían replicarse en el Reino Unido, pero también señala dimensiones relativas a sistemas, escuelas y aulas que podían ser moldeadas por decisiones basadas en políticas públicas. Subraya, entre otros factores, “la complejidad de la pedagogía, la falta de claridad sobre objetivos y la dispersión del esfuerzo docente” que redundaban en una gran variación de los niveles de calidad en las escuelas inglesas (Reynolds & Farrell, 1996, p. 58).

Los funcionarios que diseñan políticas públicas en los EE.UU. también han buscado a veces aprender de Asia Oriental. Por ejemplo, un informe que marcó un hito, titulado *Una nación en riesgo* (Comisión Nacional sobre Excelencia en Educación, 1983) afirma (p. 5) que las comparaciones internacionales de rendimiento estudiantil “revelan que en 19 pruebas académicas los estudiantes norteamericanos nunca lograron el primer o segundo lugar y, en comparación con otras naciones industrializadas, fueron últimos en siete oportunidades”. También señala (p. 6-7) que:

El mundo es realmente una aldea global. Vivimos entre competidores tenaces, bien educados y altamente motivados. Competimos con ellos por jerarquía internacional y mercados, no sólo con productos sino también con ideas de nuestros laboratorios y talleres barriales. La posición de los Estados Unidos en el mundo puede haber estado razonablemente segura con unos pocos hombres y mujeres excepcionalmente capacitados. Ya no lo está.

El riesgo no es sólo que los japoneses fabriquen automóviles más eficientemente que los Estados Unidos y tengan subsidios gubernamentales para desarrollo y exportación. No es sólo el caso de que los surcoreanos hayan construido recientemente la acería más eficiente del mundo, o que las máquinas herramientas norteamericanas, antaño orgullo mundial, estén siendo desplazadas por productos alemanes. Estos desarrollos conllevan una redistribución de la capacidad entrenada a través del mundo. Conocimiento, aprendizaje, información e inteligencia aplicada son las nuevas materias primas del comercio internacional.

Sobre estas revelaciones, el Departamento de Educación norteamericano comenzó una extensa investigación sobre la educación japonesa. El informe final, publicado en 1986, presenta una lista,

confeccionada por el secretario de Educación William J. Bennett, de doce principios para una buena educación, ya fuera japonesa o norteamericana (Cummings & Altbach, 1997, p. 1). La lista incluye la importancia del compromiso de los padres en la escolaridad de sus hijos, la necesidad de tener un propósito claro, fuerte motivación y estándares altos; la relevancia de maximizar el tiempo de aprendizaje y de usarlo con eficiencia, la centralidad de sostener altas expectativas de logro para toda la población infantil y un firme compromiso para desarrollar una fuerte ética de trabajo y buenos hábitos de estudio.

Se debe admitir que los estudios comparativos supranacionales no alcanzaron la prioridad de la agenda en los debates subsiguientes, y la estimación del impacto de *Una nación en riesgo* presentada por Gordon (2003) dos décadas más tarde es llamativa por su carencia de referencias supranacionales y benchmarking. Sin embargo, los estudios supranacionales de rendimiento estudiantil, particularmente el *Tercer Estudio Internacional sobre Matemática y Ciencia* (TIMSS), del que se publicaron datos en 1996 y 1999, tuvo una considerable influencia sobre los funcionarios. En el campo de la matemática, por ejemplo, Dossey y Lindquist (2002) informaron que los datos de TIMSS eran una referencia importante para la reforma curricular. Un sólido caso a favor de los estudios comparativos ha sido desarrollado por el Consejo Nacional de Investigación (National Research Council), que en 2003 publicó un informe titulado *Comprender a otros, educarnos a nosotros mismos: obtener más de estudios comparativos internacionales sobre educación* (Chabbott & Elliot, 2003).

Aunque en los párrafos precedentes se pone énfasis en comparaciones supranacionales, los hacedores de políticas públicas pueden aprender mucho, por supuesto, de comparaciones intranacionales. Esto puede ser obvio en sistemas federales donde hay grandes diferencias estructurales y de contenidos entre Estados o provincias. En Canadá, por ejemplo, un informe de 1992 encargado por el Consejo Económico (Economic Council) hizo comparaciones explícitas tanto entre países como entre provincias (Newton, 1992). Respecto de estas últimas, el informe señaló gran variación en los recursos disponibles para educación entre unas y otras, y recomendó medidas para promover mayor coherencia. En circunstancias muy diferentes, el Instituto Nacional de Planeamiento Educativo y Administración de la India (NIEPA) ha llevado a cabo sistemáticamente análisis comparativos entre diferentes

Estados del país (ver Malhotra, 1996; Rao, 2002). Estos informes tienen su contraparte en muchos otros países, incluyendo algunos con sistemas más unitarios que federales.

Finalmente, además de comparaciones geográficas, en muchas regiones se han realizado comparaciones diacrónicas. Ya se ha señalado la tendencia de los funcionarios británicos en los años '80 a hacer comparaciones con el pasado de la propia Gran Bretaña antes que con países contemporáneos. El informe canadiense ya mencionado (Newton, 1992, p. 22-23) también presenta comparaciones explícitas a través del tiempo. Por lo general, el objetivo de comparar con el trabajo de sus predecesores es mostrar cuánto se ha beneficiado o se beneficiará la sociedad con las políticas que los funcionarios actuales han diseñado; pero en ocasiones se aplican a que estos aprendan de la historia cosas como qué obstáculos conviene evitar y qué peligros entraña la ambición desmedida.

Los académicos a veces desestiman mucho el trabajo comparativo de los funcionarios. Argumentan que está excesivamente manejado por su ideología y que es pobre en su diseño, ejecución e interpretación. Los funcionarios pueden estar igualmente insatisfechos con el trabajo de los académicos, especialmente cuando no provee recomendaciones claras y en tiempo y forma. Sin embargo, ambos grupos pueden aprender uno del otro, y los organismos internacionales constituir un tercer grupo con enfoques a la vez diferentes e instructivos.

Agencias internacionales y la educación comparativa

Por cuestiones de espacio, es necesario seleccionar sólo algunos ejemplos de la enorme cantidad de agencias internacionales que se ocupan de la educación. Las tres organizaciones que han sido seleccionadas son la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE. Cada uno de ellos tiene variaciones internas y ha evolucionado en el tiempo. Tales variaciones y cambios no pueden ser examinados detalladamente aquí, pero son tratados por autores como Jones (1992), Mundy (1999) y Henry et al. (2001). Además de estos tres organismos, también podrían haberse escogido otros, pero este grupo es adecuado para señalar los principales aspectos sobre los objeti-

vos y enfoques acerca de la educación comparada que son llevados a cabo por la agencias internacionales.

La UNESCO

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura fue fundada en 1945 en el contexto de reconstrucción posterior a la Segunda Guerra Mundial. Los autores de su Constitución se refirieron a la necesidad de avanzar en el conocimiento mutuo y el entendimiento de pueblos, y comenzaron señalando que “ya que las guerras comienzan en la mente de los hombres, es en las mentes de los hombres donde debe construirse la defensa de la paz” (UNESCO, 1945). La Constitución añadió que el objetivo del órgano era:

Contribuir a la paz y seguridad promoviendo la cooperación entre las naciones a través de la educación, la ciencia y la cultura para alentar el respeto universal por la justicia, el estado de derecho, los derechos humanos y libertades fundamentales para los pueblos del mundo, sin distinción de raza, sexo, lengua o religión establecidos en la Carta de las Naciones Unidas.

Seis décadas más tarde, la UNESCO mostraba un fuerte compromiso con este objetivo (UNESCO, 2003a), aunque el conflicto en el mundo claramente seguía siendo un serio problema.

La sede central de la UNESCO está en París, Francia; además la organización tiene una red global de Oficinas Nacionales, Oficinas Cluster, Oficinas Regionales, Oficinas de Enlace, Institutos y Centros, algunos con funciones específicamente relacionadas con la educación como:

- el Centro Europeo para Educación Superior (CEPES), en Bucarest, Rumania;
- el Instituto Internacional de Capacitación en África (IICBA), en Adis Abeba, Etiopía;
- el Instituto UNESCO para la Educación Continua (UIL), que hasta julio de 2006 se llamó Instituto UNESCO para la Educación (UIE), en Hamburgo, Alemania;
- el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIEPE), en París, Francia, y Buenos Aires, Argentina;

- el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), en Caracas, Venezuela;
- el Bureau Internacional de Educación (IBE), en Ginebra, Suiza;
- el Instituto de Tecnologías de la Información en Educación (IITE) en Moscú, Rusia;
- el Centro Internacional UNESCO para la Educación Técnica y Capacitación Vocacional (UNEVOC), en Bonn, Alemania;
- el Instituto UNESCO de Estadística (UIS), en Montreal, Canadá.

En el campo de la educación, los tres objetivos estratégicos para el período 2002-2007 fueron promover la educación como un derecho fundamental de acuerdo con la *Declaración universal de los derechos humanos*, mejorar la calidad a través de la diversificación de métodos y contenidos y la promoción de valores universalmente compartidos; promover la experimentación, innovación, difusión y uso compartido de información y buenas prácticas, así como el diálogo entre diseñadores de políticas educativas. Particular énfasis se otorgó a los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas, anunciados en el año 2000, que incluían lograr la universalización de la educación primaria para 2015. En este marco, la investigación comparada en educación se necesitaba principalmente para identificar alternativas prácticas a fin de ampliar la cantidad, mejorar la calidad y orientar apropiadamente la educación en el mundo. Por lo tanto, en cierta medida, el trabajo comparativo de la UNESCO se asemejaba al de los funcionarios técnicos. En verdad, la UNESCO tiene un fuerte rol de asesoramiento en políticas, en particular para gobiernos nacionales. Según su sitio de Internet (UNESCO, 2005):

Teniendo en cuenta la diversidad de contextos nacionales, el apoyo depende fundamentalmente de la necesidad expresada por los propios países. De acuerdo con los contextos, puede ser cuestión de ofrecer asistencia técnica para el diseño de un plan de desarrollo educativo, o la preparación de un proyecto para rehabilitar y reconstruir un sistema educativo si se trata de un país en situación de emergencia o crisis. En algunos casos, la asistencia puede estar específicamente relacionada con el refuerzo de capacidades nacionales en el área de formulación de políticas, planeamiento educativo, o gestión de recursos técnicos, humanos y económicos.

El énfasis sobre los países refleja el hecho de que la UNESCO es miembro de las Naciones Unidas donde la nación es, por definición, la uni-

dad básica. La membresía de la UNESCO incluye tanto países industrializados como los menos desarrollados, pero su trabajo principal está enfocado hacia estos últimos.

Además de declaraciones como la citada, el énfasis en los países como unidad de análisis para el trabajo de UNESCO puede observarse en sus compendios anuales de estadísticas. Así lo ilustra la Tabla 1.1 (parte de una tabla de estadísticas sobre educación primaria).

**Tabla 1.1. Estadísticas en educación primaria.
Selección de países asiáticos**

País	Tasa neta de matrícula (%)			Docentes		Proporción Est. Docente
	Total	Masc.	Fem.	Nº	% Fem.	
Armenia	85	85	84	7.640	99	19
Bahrein	91	91	91	4.953	76	16
Bangladesh	87	86	86	320.694	36	55
Brunei	-	-	-	3.224	70	14
Camboya	86	89	83	48.476	39	56
China†	93	92	93	6.430.774	53	20
Chipre†	95	95	95	3.701	75	17
India†	83	91	76	2.835.044	36	40
Indonesia*	92	93	92	1.383.914	52	21
Japón*	100	100	100	365.540	-	20
Kuwait	85	85	85	10.940	79	14
Malasia	95	95	95	154.233	67	20
Maldivas	96	96	96	3.155	61	23
Mongolia	87	85	88	7.591	93	32
Myanmar	82	82	82	146.747	77	33
Nepal	70	75	66	96.659	25	40
Filipinas	93	92	94	362.431	87	35
R. de Corea	100	100	100	128.018	72	32
Tajikistán	98	100	95	31.423	60	22
Vietnam	94	-	-	354.624	78	26

Nota: Salvo indicación expresa, datos para 2001/2002.

*Provisorio; †2000/2001; - sin cifras disponibles

Fuente: UNESCO, 2004, p. 64, 66.

A cada país se le asignó una línea, y en este sentido parecían tener todos el mismo estatus aunque mostraran grandes diferencias en población y otros indicadores. Por ejemplo, a China, con una población

de 1.300 millones, se le asignó el mismo espacio que a las Maldivas, de 200.000 habitantes. La tabla y otras partes del informe señalan distinciones de género dentro de los países, pero no presentan indicadores de diferencias regionales, raciales, socioeconómicas o de otro tipo. Los países se tratan generalmente como unidades equivalentes en reuniones oficiales convocadas por la UNESCO.

Sin embargo, la UNESCO tiene en cuenta, por supuesto, otras unidades de análisis. Así, aunque el informe del que se obtuvo la Tabla 1.1 no contenía investigaciones a nivel subnacional, presentó algunas supranacionales. Un ejemplo es la Tabla 1.2, que muestra, por región, la cantidad estimada de años que un niño ingresado en 2001 podría permanecer en la escuela primaria y la secundaria. De todos modos, incluso esa tabla fue basada efectivamente sobre países como unidad de análisis, lo que se torna evidente en las columnas que indican la cantidad de países en cada grupo para el que hubo datos disponibles.

Tabla 1.2. Expectativa de trayectoria escolar promedio (años) en educación primaria-secundaria, por regiones continentales

	Expectativa de trayectoria escolar promedio (años)	Cobertura	
		País	Población (%)
África	7,6	49/53	89,4
América del Norte	11,2	27/31	95,4
América del Sur	12,1	12/12	100,0
Asia	8,9	47/50	99,2
Europa	12,4	37/44	99,4
Oceanía	12,4	9/17	95,0
Mundo	9,3	179/207	93,6

Nota: Datos para 2001.

Fuente: UNESCO, 2004, p. 10.

Si bien mucho del trabajo de la UNESCO es de naturaleza práctica, orientado a expandir la cantidad y mejorar la calidad de la educación en sus países miembros, la organización también tiene un rol conceptual. Esto es evidente en las publicaciones analíticas producidas no sólo por la sede central (UNESCO, 2004) sino también por sus institutos y centros (por ejemplo, Pelgrum & Law, 2003; Bertrand, 2004).

Además, la UNESCO contribuye con el campo académico de la educación comparada al ofrecer espacio institucional a dos importantes publicaciones científicas. Una es la *Revista Internacional de Educación*, editada en el actual Instituto UNESCO de Educación Continua, en Alemania. Aunque el título no lo indica, es considerada seminal en el campo de la educación comparada: en 2002 fue descrita por su editor como “la más antigua publicación científica internacional sobre educación comparada” (McIntosh, 2002, p. 1). Se fundó en 1931, y atravesó varios periodos de turbulencia antes de renacer en 1955 bajo la égida del Instituto de Educación de la UNESCO. La mayoría de los artículos se publican en inglés, pero también hay en francés y alemán, y todos se acompañan con resúmenes en inglés, alemán, francés, castellano y ruso.

La segunda publicación encaja mejor aún dentro del campo de la educación comparada. Se trata de *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, editada por el Bureau Internacional de Educación de la UNESCO en Suiza. Comenzó a publicarse en 1969, en la sede central de la UNESCO en Francia, con el nombre *Perspectivas en Educación: Boletín Trimestral*. En 1972 fue rebautizada *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación* y en 1995 se le agregó “comparada”. A diferencia de la *Revista Internacional de Educación* que puede tener artículos hasta en tres idiomas, *Perspectivas*—que en sus comienzos se publicaba en inglés y francés— se traduce en su totalidad a varias otras lenguas, entre ellas castellano, árabe, chino y ruso.

El Banco Mundial

Incluso antes de terminar la Segunda Guerra Mundial, expertos en finanzas reconocieron que sus consecuencias monetarias y financieras impondrían la necesidad de contar con cooperación internacional. Luego de varias reuniones preliminares, en 1944 representantes de las 44 naciones aliadas se reunieron en Bretton Woods, EE.UU., y establecieron el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo, actualmente más conocido como Banco Mundial. El extenso nombre reflejaba el propósito original de la institución: prestar dinero para ayudar a reconstruir países europeos devastados por la guerra. Una vez lograda esta reconstrucción, el Banco se volcó a los países menos desarrollados del Tercer Mundo. Este cambio explica

por qué el nombre completo ya no se usa con frecuencia. Al año siguiente de la reunión de Bretton Woods, 1945, líderes mundiales formaron la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En 1947 el Banco se incorporó a la familia de las Naciones Unidas, y por lo tanto es, en sentido estricto, un organismo de dicha organización. Sin embargo, opera dentro de una estructura de gobernabilidad diferente de la de UNESCO y la mayoría de los otros organismos de la ONU.

El Banco Mundial tiene una orientación multisectorial, con proyectos que varían desde estímulo de la agricultura hasta provisión de agua potable. Al principio no tenía ninguno sobre educación, pero en la década de 1960 el sector obtuvo creciente preeminencia (Heyneman, 2003). En 2005 el Banco Mundial aseguró que era el mayor proveedor mundial de financiamiento externo para educación, y que había destinado 33.000 millones de dólares estadounidenses en préstamos y créditos para 157 proyectos en 87 países (Banco Mundial, 2005). Durante el año fiscal 2004, la mitad de los 21 nuevos proyectos del Banco Mundial apoyaban la educación primaria. La región del sudeste de Asia contaba con la mayor parte –el 40%– de los préstamos para el sector educativo: 832 millones de dólares estadounidenses. El segundo porcentaje, 22%, fue para África, “hogar de la mayor cantidad de países que no se encaminan a lograr el objetivo de tener escolarización primaria universal para 2015” (Banco Mundial, 2005).

La sede central del Banco Mundial está en Washington DC, EE.UU., y el inglés es su idioma de trabajo predominante. Sin embargo, varias otras lenguas se usan para proyectos específicos; para 2006 el sitio en Internet (www.worldbank.org) ofrecía parte de su información en 18: árabe, chino, alemán, inglés, castellano, farsi, francés, hindi, japonés, kannada, portugués, rumano, ruso, swahili, telugu, turco, urdu y vietnamita. El Banco Mundial tiene numerosas oficinas regionales y emplea más de 9.000 personas.

Al igual que la UNESCO, el Banco Mundial se concentra fundamentalmente en la aplicación práctica de educación comparada y mucho de su análisis se enfoca en países. Pero, además, presenta numerosos estudios analíticos sobre educación tanto en sus documentos sobre políticas (Banco Mundial, 1995, 1999) como en los estudios sobre temas particulares (Psacharopoulos & Patrinos, 2002; Banco Mundial, 2002; Peters, 2004), la mayoría de ellos dirigidos a los países menos desarrollados y,

a partir de la década de 1990, a los de Europa del Este y Europa Central que se convirtieran en miembros.

El Banco Mundial no produce ninguna publicación científica especializada en educación, aunque sí publica artículos sobre educación en el *Observatorio de Investigación del Banco Mundial* y en la *Revista Económica del Banco Mundial* (por ejemplo, Gauri & Vawda, 2004; Rosati & Rossi, 2003; Klasen, 2002). Ya que se trata de un banco, el acento de gran parte de su investigación sobre educación comparada está puesto en asuntos relacionados con economía y financiamiento más que en temas como pedagogía y currículos. Una vez más, el país es la unidad de análisis predominante.

Mediante una encuesta a miembros de la Comparative and International Education Society (CIES), la mayor asociación de su tipo en el tema, se confeccionó una lista de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales consideradas más influyentes en el campo de la educación comparada (Cook et al., 2004, p. 140-141). De las 188 diferentes organizaciones mencionadas por la muestra, el Banco Mundial fue identificado como la de mayor influencia, con el 19,7%. Otras organizaciones en los primeros puestos fueron UNESCO (15,8%), la Agencia Estadounidense para el Desarrollo Internacional (USAID) (7,8%), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (5,0%), las Naciones Unidas (3,7%) y la OCDE (3,5%). Debe tenerse en cuenta que el 69,3% de los interrogados residían en EE.UU., ya que implica un sesgo hacia instituciones prominentes en aquel país y que producían mucho material en inglés. Sin embargo, también es cierto que la muestra no estaba restringida enteramente a percepciones estadounidenses, ya que casi un tercio de los encuestados residían en el extranjero.

La OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, creada en 1961, es más reciente que la UNESCO y el Banco Mundial, pero debe su creación al mismo período histórico. Es sucesora de la Organización Europea para la Cooperación Económica (OEEC), establecida en 1947 con apoyo de los EE.UU. y Canadá, con el objeto de ayudar a reconstruir las economías europeas tras la Segunda Guerra Mundial. La OCDE ha sido descrita como un “club de ricos” formado por naciones acaudaladas

(Henry et al., 2001, p. 7). La misma OCDE ha aceptado hasta cierto punto esa descripción (OCDE, 2005), aunque agregó que:

La OCDE es un grupo de países con similares cosmovisiones. Esencialmente, la membresía está limitada sólo por el compromiso de un país con la economía de mercado y la democracia pluralista. Es rica, en el sentido de que sus 30 miembros producen dos tercios de los bienes y servicios mundiales, pero no es de ninguna manera excluyente. El núcleo original de miembros europeos y norteamericanos se ha expandido al incluir a Japón, Australia, Nueva Zelanda, Finlandia, México, Corea y cuatro países europeos excomunistas: la República Checa, Hungría, Polonia y la República de Eslovaquia. Los no miembros están invitados a suscribir acuerdos y tratados con la OCDE, y la organización actualmente incluye en su trabajo cerca de 70 países no miembros desde Brasil, China y Rusia hasta los países menos desarrollados en África y otras áreas. (Resaltados en el original.)

La sede central de la OCDE está en París y sus principales idiomas de trabajo son inglés y francés.

Al igual que el Banco Mundial, la OCDE tiene un enfoque multisectorial. El Departamento Económico se ocupa del núcleo de negocios, y constituye la mayor parte de la organización, pero otras secciones se dedican a medio ambiente, tecnología, alimentos, comunicaciones y empleo. Los organismos semiautónomos de la OCDE incluyen la Agencia de Energía Nuclear, la Agencia Internacional de Energía, y la Conferencia Europea de Ministros de Transporte.

La educación también figura en la lista, y ha ganado preponderancia a lo largo de décadas. El Centro para la Investigación Educativa e Innovación (CERI), creado en 1968, estableció un activo programa de publicaciones y una sólida reputación. Permanece como un organismo semiautónomo pero tiene fuertes lazos con el Directorio para la Educación, creado en 2002 como sucesor de una subdivisión previa dentro de la organización.

Según una declaración oficial (OCDE, 2005), el Directorio para la Educación “ayuda a países a diseñar e implementar políticas eficaces para abordar los muchos desafíos que enfrentan los sistemas educativos”, y en particular, a “desarrollar estrategias para promover la educación continua en concordancia con otras políticas socioeconómicas”, incluyendo maneras de evaluar y mejorar productos educativos, pro-

mover una enseñanza de calidad y construir cohesión social por medio de la educación.

La publicación anual *Education at a Glance* de la OCDE es particularmente conocida. La primera edición data de 1992; las posteriores extendieron su cobertura geográfica y mejoraron la confiabilidad y comparabilidad de la información. La naturaleza de los problemas abordados fue subrayada por Henry et al. (2001, p. 94):

Coordinar datos provistos por países miembros ha sido una dificultad notable. La información nacional puede estar incompleta, con frecuencia ser poco fiable y desactualizada en términos de oportunidad y métodos de captura de información. (...) Estados federales como los EE.UU., Australia, Canadá y Alemania proveen información ponderada, un proceso sobre el que no puede darse por sentado que haya sido llevado a cabo de manera uniforme. Incluso los datos agregados no siempre son fiables debido a cambios en definiciones y metodología. Esto es particularmente cierto con respecto a la participación en educación terciaria, donde reformas en el sector a menudo cambian la manera como se clasifica a los estudiantes para la distribución de subsidios y beneficios.

La OCDE insistió, sin embargo, con instrumentos metodológicos refinados. Diseñó técnicas de agregación y aproximación para organizar la información provista y usó sus poderes de persuasión para alentar a sus miembros a recolectar datos según los requerimientos estadísticos del Sistema Internacional de Indicadores de Educación (Henry et al., 2001, p. 95). El *Manual OCDE para Estadísticas Educativas Comparadas Internacionalmente* (OCDE, 2004a) tabula algunas de las mejoras desde la publicación de la primera edición de *Education at a Glance*, y analiza aristas de cuestiones metodológicas sobre el proceso de recolección, de presentación y análisis de la información.

La mayoría de las secciones de *Education at a Glance* toman el país como la unidad de análisis, con la excepción de algunas tablas y gráficos de barras que muestran en Bélgica el sistema educativo en idioma flamenco separado del sistema educativo en que se usa el francés. La Tabla 1.3 es una de las que presentan esta distinción, así como a Inglaterra separada de Escocia, aunque los Estados Unidos de América aparecen como una única entidad a pesar de las diferencias existentes entre sus 50 estados. Otras tablas en la misma publicación (OCDE, 2001a) muestran al Reino Unido y Bélgica como unidades indivisas, sin considerar su diversidad interna.

Tabla 1.3 Salarios docentes en educación primaria en el equivalente a dólares estadounidenses con conversión de paridades de poder adquisitivo

	Salario inicial/ Min. capacit.	S. + 15 años ant./ Min. capacit.	Tope escala salarial/ Min. capacit.	Ratio inicial salario y PBI per cápita	Años desde el salario inicial al tope
Australia	25.661	36.971	37.502	1,04	9
Austria	21.804	26.389	44.159	0,88	34
Bélgica (flamenco)	22.901	30.801	36.594	0,93	27
Bélgica (francés)	22.043	29.878	35.685	0,90	27
R. Checa	6.806	9.032	12.103	0,52	32
Dinamarca	28.140	32.684	32.684	1,07	8
Inglaterra	19.999	33.540	33.540	0,89	9
Finlandia	18.110	24.799	25.615	0,79	20
Francia	19.716	26.599	39.271	0,88	34
Alemania	29.697	36.046	38.996	1,26	28
Grecia	19.327	23.619	28.027	1,29	33
Hungría	5.763	8.252	11.105	0,50	40
Islandia	19.939	21.891	25.377	0,75	18
Irlanda	21.940	35.561	40.141	0,85	23
Italia	19.188	23.137	28.038	0,67	35
Corea	23.759	39.411	62.281	1,51	37
México	10.465	13.294	22.345	1,19	11
Países Bajos	25.896	30.881	37.381	1,03	25
Nueva Zelanda	16.678	32.573	32.573	0,91	8
Noruega	22.194	25.854	27.453	0,78	28
Portugal	18.751	27.465	50.061	1,12	26
Escocia	19.765	32.858	32.858	0,88	11
España	24.464	28.614	37.317	1,33	42
Suecia	18.581	24.364	-	0,81	-
Suiza	33.209	43.627	51.813	1,20	25
Turquía	9.116	10.327	11.541	1,21	27
EE.UU.	25.707	34.705	43.094	0,76	30

Nota: Datos sobre salarios docentes anuales establecidos por legislación vigente en instituciones públicas en 1999.

- Sin datos disponibles.

Fuente: OCDE, 2001a, p. 203.

Desde un punto de vista metodológico, es esclarecedor notar que esta tabla, que requiere una unidad monetaria común, usa dólares estadounidenses, pero no evaluándolos de acuerdo con las tasas de cambio oficiales predominantes, sino en cuanto a su poder adquisitivo (por ejemplo, reconociendo que este es mayor en algunos lugares que en otros). El cálculo se basa, por supuesto, en estimaciones, y disimula las variaciones que podrían haber existido entre diferentes ciudades y regiones de cada país, pero parece preferible a tasas de cambio no modificadas. En segundo lugar, la tabla se refiere sólo a instituciones públicas y a escalas de salarios oficiales. Sin embargo, las notas en el Anexo al documento indican que se tomaron en cuenta muchas variaciones asociadas a países específicos. Por ejemplo, las estadísticas suizas eran promedios de salarios de los diferentes cantones; y los salarios belgas para la comunidad flamenca fueron calculados como la suma de salarios brutos ligados más bonificaciones de fin de año y asignación por vacaciones. La OCDE estaba en una buena posición para obtener estos datos debido a sus conexiones oficiales con ministerios de Educación en cada Estado miembro; pero los profesionales de la OCDE se dieron cuenta de que la información no podría ser presentada en forma útil para análisis comparado sin un considerable cuidado en la ponderación y otros ajustes.

Si bien la OCDE existe principalmente para servir a sus miembros, algunos de sus análisis tienen un enfoque más amplio. Por lo tanto, en algunas ediciones de *Education at a Glance* se han incluido datos de otros países bajo el título "Indicadores de educación mundial". La edición 2001 incluye información sobre 18 de esos otros países, y se explica (OCDE, 2001a, p. 6) que había sido captada en forma coordinada con la UNESCO. Una vez más, los datos fueron presentados país por país, a pesar de la diversidad interna que podría haber sido especialmente notable en lugares como China, Indonesia y Rusia. Si bien la unidad de comparación podría cuestionarse, la influencia del trabajo es clara. Según explican Henry et al. (2001, p. 95-96):

Independientemente de cómo los datos comparados alimentan debates sobre políticas en países miembros, el proceso de utilizar una creciente cantidad de países en un único campo comparado es significativo en sí mismo. Inevitablemente, establecer un único campo de juego prepara el escenario para la construcción de un ranking, cualesquiera sean los poco sinceros argumentos para negarlo. Visualmente, tablas o cifras de rendimiento comparado en

relación con el promedio país o promedio de la OCDE implican matices normativos, como es el caso de las más recientes comparaciones entre miembros y no miembros de la OCDE en el programa sobre Indicadores de educación mundial. Estar por encima, por debajo o al mismo nivel que el promedio OCDE se presta a simplificaciones o comentarios con trasfondo político, a pesar de las páginas de advertencias metodológicas e interpretativas que abundan en los anexos de Education at a Glance. Esta observación subraya el hecho de que los usuarios de información sobre educación comparada no siempre emprenden sus tareas con suficiente rigor metodológico, sin importar cuál haya sido el rigor observado por los productores de los datos.

Otra actividad en el sector educativo que le ha valido fama a la OCDE es el Programa Internacional de Evaluación Estudiantil (PISA), dirigido a registrar los niveles de rendimiento de la población de 15 años (Adams & Wu, 2002; OCDE, 2003). Para la primera evaluación en 2000, el estudio se implementó en 43 locaciones geográficas (identificadas como “países” en el sitio de la OCDE en Internet, aunque una de ellas era la Región Administrativa Especial de Hong Kong); para la segunda evaluación en 2003, el estudio se implementó en 41 locaciones; y la tercera evaluación, de 2006, en 58, de las que 30 eran países OCDE y el resto no era parte de la organización. Según el sitio web (www.pisa.oecd.org):

PISA evalúa en qué medida los estudiantes cerca de completar el trayecto de educación obligatoria han adquirido los conocimientos y habilidades esenciales para la participación plena en la sociedad. En todos los ciclos, la alfabetización en los ámbitos de la lectoescritura, la matemática y la ciencia es cubierta en términos no sólo de dominio del currículum escolar sino también de conocimiento significativo y destrezas necesarias para la vida adulta. En el ciclo PISA 2003 se introdujo un espacio adicional de resolución de problemas para continuar con la evaluación de competencias transversales. Cubre un total de cerca de siete horas de ítems, con diferentes estudiantes que rinden diferentes combinaciones de ítems. Las/los estudiantes contestan un cuestionario sobre su trayectoria, que completan en 20-30 minutos con información sobre sí mismos y sus hogares. A los directivos se les da un cuestionario sobre sus escuelas a completar en 20 minutos.

Además de rankings a nivel país, los estudios PISA permiten un análisis de la motivación de los estudiantes para aprender, de creencias sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje, comparaciones por

género y por grupo socioeconómico (OCDE, 2004b, 2004c). Así como con otros indicadores, falta mucho trabajo para mejorar la validez y comparabilidad; pero la OCDE ha tomado esta tarea con seriedad, y el incremento en la cantidad de países no miembros de la OCDE que han decidido unirse a PISA ofrece evidencia de la fuerza creciente de este emprendimiento.

Académicos y educación comparada

Cuando los académicos realizan consultorías y otros trabajos de naturaleza práctica, sus propósitos para el estudio comparado de la educación pueden ser similares a los de directivos, docentes y funcionarios técnicos. Además, desarrollan un trabajo conceptual y teórico que es presentado en congresos y publicado en revistas, libros y sitios de Internet, que no apuntan a la aplicación inmediata. Gran parte del presente libro pertenece a esta categoría.

Si bien algunos han descrito la educación comparada como una disciplina (Youngman, 1992, p. 19; Sutherland, 1997, p. 42; Chabbott, 2003, p. 116), estaban quizás usando la palabra en un sentido amplio. La mayoría considera la educación comparada como un campo que da la bienvenida a pensadores equipados con herramientas y perspectivas de otros espacios académicos pero que eligen enfocarse en cuestiones educativas en un contexto comparado. Esta mirada ha sido presentada por ejemplo por Lê Thành Khôi (citado por Eliou, 1997, p. 113) quien afirmó que la educación comparada “no es en sentido estricto una disciplina, sino un campo de estudio que abarca todas las disciplinas que sirven para entender y explicar la educación”.

Las preguntas son entonces cómo podría definirse el campo, cuáles son sus fronteras y cómo está cambiando con el transcurso del tiempo. Una manera simple de definirlo es por la membresía y el trabajo de sociedades profesionales. La Comparative and International Education Society (CIES), con base en territorio estadounidense, ya mencionada, es —con 2.300 miembros individuales e institucionales y una trayectoria originada en 1956— la más antigua y la más numerosa en el campo.

Existen sociedades comparables en otras partes del mundo, algunas con enfoque y carácter nacional (prestan servicio en Bulgaria,

China y Polonia), algunas de carácter subnacional (en el caso de Hong Kong), otras regionales (al servicio de Europa y Asia) y dos con base lingüística (al servicio de los hablantes de francés y holandés). La mayoría de estas sociedades son miembros del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES), creado en 1970 como un organismo marco y que en 2006 tenía 33 sociedades participantes. La mayoría de los miembros de estas sociedades pertenecen a la comunidad académica, pero también se incluyen el personal de organizaciones internacionales y varios tipos de profesionales.

Adicionalmente, una gran cantidad de trabajo académico en el campo de la educación comparada es realizado por individuos o grupos que no son miembros de estas sociedades profesionales. Muchos catedráticos se identifican fuertemente con sus disciplinas de base como psicología, matemática o sociología, y presentan su trabajo en congresos y publicaciones científicas de esas disciplinas antes que en los de educación comparada. Por lo tanto, la escala del estudio comparado de educación es mucho más amplia que la abarcada por las sociedades profesionales que explícitamente se definen como interesadas en este campo de conocimiento. La *Comparative Education Review*, de la Editorial de la Universidad de Chicago en los Estados Unidos, ha publicado una bibliografía anual de artículos en *journals* sobre educación comparada. Un comentario sobre la versión 2003 (Raby, 2004, p. 470) señala el crecimiento de publicaciones académicas que ofrecen artículos sobre cuestiones internacionales, globales y comparadas. En 1977, se incluyeron 55 *journals* en la bibliografía, la cantidad aumentó a 127 en 2001, y en 2003 se llegó a un récord de 346. De ellos, 224 no eran de campos educativos: 165 estaban enfocados en una variedad de ciencias sociales y 59 representaban campos con énfasis en estudios de áreas.

Puede aprenderse mucho de los análisis de las características e inclinaciones de los académicos que eligen identificarse con el campo de la educación comparada. La encuesta a miembros de CIES ya mencionada (Cook et al., 2004), confeccionada en 2001, reveló un campo diverso y altamente ecléctico que estaba “relativamente carente de centro” (p. 136). Sin embargo, los autores percibieron “una circunscripción territorial unificada alrededor de los objetivos de lograr una más profunda comprensión de las tradiciones y del propio sistema educativo a través del estudio de los de otros y de evaluar cuestiones educativas con una perspectiva glo-

bal” (p. 130). Entre los temas indicados por los catedráticos como el foco de su trabajo, los más frecuentemente citados fueron la globalización (7,9% de respuestas totales), género en educación (7,6%), educación y desarrollo (4,6%), igualdad educativa (4,0%), multiculturalismo, razas y etnias (3,7%); pero se mencionó un inmenso número de temas adicionales. La diversidad también fue evidente en enfoques metodológicos y en los lugares geográficos de estudio. Si los patrones de CIES se compararan con los de otras sociedades del área, el panorama mostraría aún mayor diversidad (ver, por ejemplo, Kobayashi, 1990; Eliou, 1999; Popov, 2004; Zhang & Majhanovich, 2004).

El resto del libro presenta perspectivas de académicos, y en este sentido hay una elaboración de la temática considerada aquí. El Capítulo 15 en particular se enfoca en la naturaleza del campo de la educación comparada y su relación con otros espacios de estudios educativos e investigación más amplios.

Conclusiones

Este capítulo ha bosquejado parte de la diversidad de actores y propósitos de estudios comparados en educación. Los padres de los alumnos tienen objetivos, y por lo tanto enfoques, muy diferentes de los funcionarios técnicos; y los organismos internacionales tienen objetivos y enfoques muy diferentes de los de la comunidad académica. Además, se evidencian cambios a través del tiempo.

Una gran cantidad de los que llevan a cabo estudios comparados sobre educación reconocen que no sólo aprenden mucho más sobre otras culturas y sociedades, sino también sobre la suya. Esto fue expresado elocuentemente por uno de los bisabuelos del campo, Sir Michael Sadler, quien escribió en 1900 (reimpreso 1964, p. 310), que:

El valor práctico de estudiar el funcionamiento de sistemas educativos extranjeros, con la disposición correcta y precisión erudita, reside en que estaremos mejor preparados para estudiar y comprender el propio.

El énfasis en esta cita es el de un sujeto que mira hacia el exterior, identificando otra sociedad y luego comparando patrones con los de la propia. Sadler sugirió (p. 321) que la comparación podría alentar la

apreciación de los sistemas educativos locales y acrecentar también la toma de conciencia sobre sus falencias:

Si estudiamos sistemas educativos extranjeros rigurosamente y con una actitud comprensiva –comprensión y rigor son ambos necesarios para esta tarea– creo que el resultado será hacernos valorar, como nunca lo hemos hecho, las cosas buenas que tenemos en casa, y además tomar conciencia de cuántas cosas hay en el nuestro [propio sistema educativo] que necesitan un cambio exhaustivo en el corto plazo.

Una vez que el analista ha identificado problemas, el siguiente paso lógico es avanzar hacia soluciones. Isaac Kandel fue una figura clave en la generación posterior a Sadler. El libro de Kandel, publicado en 1933 (p. XIX) registra una serie de problemas que, se sugería, daban origen a preguntas universales. Kandel entonces señalaba que:

El principal valor de un enfoque comparativo de tales problemas reside en un análisis de las causas que los han producido, en una comparación de las diferencias entre varios sistemas y las razones subyacentes y, finalmente, en un estudio de las soluciones que se han intentado.

El tono de tal aseveración está más estrechamente ligado a objetivos teóricos; y el libro de Kandel en cierta medida estableció una tradición a la que se ajusta la presente obra. El campo de la educación escribió esas palabras. En los capítulos siguientes se tornarán evidentes algunas de las formas en que ha evolucionado y valiosos caminos para promover la comprensión a través del uso de diferentes unidades de análisis para la comparación.

ENFOQUES CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS EN EDUCACIÓN COMPARADA

GREGORY P. FAIRBROTHER

Traducido por Inés J. Bohan (SAECE)

Entre los muchos enfoques para la investigación, una clasificación general distingue entre los cuantitativos y los cualitativos. No siempre son excluyentes, y sus fronteras pueden ser difíciles de determinar. Los dos merecen atención porque permiten obtener diferentes tipos de insights.

El capítulo comienza con una descripción de las características de estos enfoques y cómo difieren en propósitos, estructura y fundamento teórico. También trata cuestiones de objetividad, valores y relaciones entre el investigador y lo investigado. Luego se extiende a la aplicación de ambos enfoques en un tema fundamental dentro del campo, el de la alfabetización: reseña cómo los investigadores provenientes de ambas tradiciones presentan sus respectivas ventajas; argumenta que entre los objetivos de ambos está encontrar respuestas a las mismas cuatro preguntas fundamentales, si bien difieren en sus recursos para lograrlo. Las preguntas son cómo puede ser precisamente definida e ilustrada la alfabetización, dónde se encuentran las variaciones; qué conduce a la alfabetización; y cuáles son sus consecuencias. Se comparan las respuestas de enfoques cuantitativos y cualitativos, usando ejemplos específicos de investigaciones publicadas.

Métodos cuantitativos y cualitativos de investigación educativa

En su *Manual de investigación educativa*, Picciano (2004) proporcionó una simple comparación entre métodos de investigación cuantitativa y cualitativa. Definió la primera como la que depende de “la recolección de datos numéricos que es luego sometida a análisis usando rutinas estadísticas” (p. 51). Indicó que, por el contrario, la investigación cualitativa se basa en “significados, conceptos, contextos, descripciones y marcos ambientales” (p. 32). Cantidad se refiere a volumen mientras que calidad se refiere a la esencia de las cosas.

Entre los tipos de investigación cuantitativa, Picciano menciona los estudios descriptivos, la investigación correlacional, la investigación comparada causal y los estudios experimentales. Los métodos de investigación cualitativa incluyen la etnografía, la investigación histórica y el estudio de casos. Para explicar las diferencias entre estos métodos, Picciano los comparó en función de propósitos, fuentes de información, métodos de recolección, análisis de datos y producción de informes. Por ejemplo, el propósito de una investigación cuantitativa correlacional es usar datos numéricos para describir relaciones entre variables y predecir consecuencias derivadas de esas relaciones, mientras que el propósito de un estudio etnográfico cualitativo es describir e interpretar un fenómeno observado en su ambiente natural. Diferentes propósitos se acompañan de fuentes de información específicas. La investigación correlacional se basa en información cuantitativa originada en bases de datos de escuelas, resultados de evaluaciones, encuestas y cuestionarios, mientras que el estudio etnográfico se basa en observaciones, registros de campo e incluso fotografías y videos.

Como prefacio a sus detalladas descripciones de varios métodos de investigación cuantitativa y cualitativa, Picciano señaló (p. 32) que “durante décadas ha habido un gran debate sobre las virtudes de un enfoque sobre el otro. En lugar de retomar este debate, señalamos que ambos enfoques son sumamente respetados y, con trabajo bien hecho, contribuyen igualmente a la base de conocimiento”. Sin embargo, otros eruditos de la metodología no desestiman tanto las diferencias y mantienen la posición de que difieren en una variedad de niveles fundamentales. Los defensores de cada tipo han llegado a

afirmar la superioridad de sus propios métodos y frecuentemente a criticar a sus oponentes.

Enfoques cuantitativos

El fin último de los métodos de investigación cuantitativa en educación es el desarrollo de leyes que contribuyan con la explicación y predicción de fenómenos educativos (Bryman, 1988; Smith, 1983). Las leyes de asociación marcan una dependencia funcional entre objetos, mientras que las leyes de causalidad implican una sucesión fija de hechos. La adhesión de enfoques cuantitativos a un modo de razonamiento nomotético sugiere que los investigadores consideran que esas leyes son universales, sin tener en cuenta diferencias de tiempo y lugar. Las leyes, por consiguiente, hacen posible explicar y predecir relaciones entre fenómenos en contextos transversales.

Bryman (1988) ha señalado que establecer causalidad es una de las preocupaciones fundamentales de la investigación cuantitativa: dar explicaciones, preguntarse “por qué”, especificando ciertos factores y descartando alternativas. Un método efectivo particularmente para establecer relaciones causales es el experimento; pero muchos investigadores se basan en estudios correlacionales, con información recolectada mediante encuestas. Bryman señaló que para sostener dicha orientación, esos investigadores deben demostrar una relación entre variables, que no es producida por una tercera variable, y que las variables están en un orden temporal lógico.

Debido al compromiso con el razonamiento nomotético por parte de investigadores cuantitativos, su investigación tiene el propósito último de generalizar resultados hacia poblaciones más grandes y otras locaciones de investigación. Este objetivo se lograría por medio del uso de muestras representativas tomadas al azar en investigación experimental. El intento de replicar los resultados de una investigación es un paso más que han dado los investigadores cuantitativos para reforzar la pretensión de generalización. Los partidarios de métodos comparativos unen los propósitos de generalización y explicación, argumentando que la primera se resalta cuando se introduce mayor variación en las explicaciones de interés (Grimshaw, 1973; Marsh, 1967). La maximización de la variación es factible en el nivel de la sociedad, lo que justifica el uso de investigación

supranacional e intercultural (Brislin et al., 1973; Kohn, 1989; Marsh, 1967). Así, los estudios comparados pueden presentarse como un sustituto de la experimentación cuando esta es impracticable o irrealizable (Arnove et al., 1982).

Una finalidad adicional de los estudios cuantitativos es la deducción, evaluación de teorías o hipótesis, y su verificación. Este objetivo lleva a caracterizar la investigación cuantitativa como confirmatoria, y refleja su típica estructura: comienza con una teoría general y pasa a la formulación de hipótesis más específicas, después a la operacionalización de conceptos como variables para la recolección de datos, y luego al análisis estadístico de esa información.

Este enfoque estructurado para la investigación es un factor definitorio de tradiciones cuantitativas. Los investigadores que utilizan encuestas y métodos experimentales, generalmente necesitan decidir sobre cuestiones específicas de foco al comienzo de su investigación, antes de que se diseñen los instrumentos de recolección de información, como los cuestionarios y se obtenga la información sea obtenida. Por este motivo, un esbozo general de resultados puede ser determinado, con frecuencia, desde el inicio. Esto implica que la investigación se concentra sobre un rango de conceptos relativamente reducido. Para estudiar estos conceptos, deben ser operacionalizados, o transformados en "variables", que pueden ser observadas, medidas y relacionadas entre sí. Según Bryman (1988, p. 22), el mundo social entonces "tiende a ser desarticulado en paquetes manejables: clase social, prejuicio racial, religiosidad, estilo de liderazgo, agresión y así por el estilo". Estas características del método cuantitativo llevan a asociarlo con la precisión, el rigor, la confiabilidad y la persuasión. Se captura información "dura" por medio de procedimientos estructurados, sistemáticos y susceptibles de verificación.

Estas pretensiones son reforzadas por el supuesto en metodología cuantitativa de que los métodos y la información no han sido afectados por el investigador. Con escaso, o ningún, contacto directo entre el investigador y los sujetos de su investigación, se mantiene la imagen del científico como observador aislado. El investigador adopta la perspectiva ética de un forastero, con tan poca relación con los sujetos de la investigación como sea posible, lo que lleva a la aseveración de que la investigación cuantitativa es objetiva y libre de juicios de valor.

Los cuestionarios estandarizados y los esfuerzos concertados para tomar muestras al azar están diseñados para reducir o incluso eliminar el sesgo humano.

Enfoques cualitativos

La cuestión de objetividad y valores es un punto sobre el que gira el debate entre enfoques cuantitativos y cualitativos. La descripción de la investigación cualitativa en este y otros aspectos muestra los contrastes entre ambos enfoques en términos del abordaje y propósito de la investigación. En la tradición cualitativa, la objetividad es cuestionada, y se considera que el proceso de investigación y los “hechos” que revela están cargados de valores. En lugar de una posición alejada entre investigador y sujetos, los enfoques cualitativos desafían la cuestión de la objetividad al ver a los investigadores mismos como instrumentos de la recolección de información, frecuentemente con prolongado e íntimo contacto con sus sujetos. Guba y Lincoln (1994, p. 107) sostienen que “la noción de que los resultados son creados por medio de la interacción del investigador y el fenómeno (que, en la ciencias sociales, son usualmente personas) es con frecuencia una descripción más plausible del proceso de investigación que la noción de que los resultados son descubiertos por medio de la observación objetiva”.

Un aspecto relacionado es que un propósito fundamental de la investigación cualitativa es capturar los puntos de vista del sujeto que se investiga, sus perspectivas sobre valores, acciones, procesos y hechos. La investigación cualitativa presenta la perspectiva del “*emic*”, que siente empatía con los sujetos de la investigación. Por medio de métodos como la observación detallada del participante y las entrevistas en profundidad no estructuradas, los sujetos tienen mucha más flexibilidad para compartir sus puntos de vista, con un investigador que tiende a mantener el control en el proceso.

A diferencia de la metodología cuantitativa que busca leyes explicativas generales, el enfoque cualitativo niega que tales leyes puedan encontrarse (Smith, 1983). Por lo tanto, es más ideográfico que nomotético, y sus hallazgos se localizan en momentos y lugares específicos (Bryman, 1988). La investigación no tiene como objetivo principal la generalización a otras poblaciones, sino que la atención está dirigida a

acontecimientos, procesos y conductas del contexto inmediato. Al mismo tiempo, más que limitarse a variables de interés particulares, el enfoque cualitativo es más holístico y naturalista, pues examina en su totalidad entidades sociales, como escuelas o comunidades, en varios niveles y dimensiones. Su objetivo es una comprensión interpretativa, empática, y un intento de captar los significados que los sujetos de investigación atribuyen a sus propias situaciones particulares en un contexto totalizador.

Bryman (1988) señaló que la atención de los investigadores cualitativos hacia las perspectivas de sus informantes lleva a no imponer una estructura preconcebida y nociones predeterminadas sobre sus sujetos. Por lo tanto, los estudios se caracterizan por su apertura y flexibilidad, en contraste con el trabajo de investigadores cuantitativos, que tienden a decidir desde el principio sobre conceptos que pueden ser operacionalizados y medidos. Los investigadores cualitativos pueden tener o no problemas específicos como objetivos predeterminados; las decisiones sobre qué focalizar pueden demorarse hasta bien comenzado el proceso, para permitir el seguimiento de cuestiones inesperadas. Por lo tanto, la investigación cualitativa puede ser más fácilmente caracterizada como inductiva y exploratoria, en vez de deductiva y confirmatoria.

Las mismas consideraciones se aplican a la posición de la teoría en investigación cualitativa. Dada su adhesión a la perspectiva del actor y a un enfoque inductivo, flexible y desestructurado, los investigadores cualitativos generalmente no parten de una teoría preconcebida a ser examinada o validada, que podría verse como un obstáculo, y tal vez no coincidiera con los aspectos revelados por los sujetos de investigación. El descubrimiento, formulación y examen de explicaciones teóricas "contextualizadas" son llevados a cabo simultáneamente con la recolección y análisis de información.

Finalmente, al presentar los resultados de la investigación, en lugar de explicar relaciones estadísticas entre conceptos cuidadosamente delineados y medidos, los investigadores cualitativos tienden a proveer descripciones ricas, profundas y detalladas. Tal cantidad de detalle contribuye a explicar las perspectivas de los participantes y desarrollar la comprensión de los significados que asignan a los fenómenos de interés. Simultáneamente, los investigadores cualitativos van más allá de la

descripción lisa y llana para analizar, interpretar y ofrecer explicaciones sobre situaciones y fenómenos complejos.

El debate

Picciano (2004) señaló que había un gran debate entre adherentes a tradiciones de investigación cuantitativa y cualitativa. La investigación cuantitativa es criticada por silenciar voces, ignorar las perspectivas de los sujetos de investigación, excluir significados y enfocarse en teorías irrelevantes para los mismos sujetos de investigación, suprimir el contexto de las preguntas y sólo generar información superficial e inaplicable a casos individuales. Los detractores de la investigación cualitativa la critican por depender demasiado de las interpretaciones del investigador, obtener resultados no generalizables o replicables, producir datos “blandos” e incluso constituir un ataque a la verdad (Bryman, 1988; Denzin y Lincoln, 2000).

Los diferentes enfoques descritos han sido caracterizados además como “concepciones divergentes sobre la metodología y propósitos de la investigación” y “opiniones contrastantes sobre la forma en que debería ser estudiada la realidad social” (Bryman, 1988, p. 3, 5). Smith y Heshusius (1986, p. 8) van más allá y sostienen que cuantitativo y cualitativo no son sólo dos enfoques distintos, sino que conllevan diferencias en los supuestos filosóficos básicos y en la lógica de justificación. Tal lógica gira alrededor de preguntas fundamentales sobre la naturaleza de la realidad social y educativa, de la relación del investigador con el investigado y sobre cómo definir la verdad. Guba y Lincoln (1994) caracterizan los enfoques como paradigmas, sistemas de creencias básicas con diferencias fundamentales en los niveles ontológico, epistemológico y metodológico. Con diferencias tan fundamentales y de largo alcance, algunos eruditos argumentan que las dos tradiciones son básicamente incompatibles.

Otros miembros de la comunidad académica disienten. Howe (2003) argumentó extensamente que la distinción cuantitativa/cualitativa es un dogma, que la idea de incompatibilidad de métodos es sólo una hipótesis y que no hay incoherencia epistemológica al integrar métodos. Gorard y Taylor (2004) y Bryman (1988) también sostuvieron que hay numerosas maneras de combinar fructíferamente en su

estudio los métodos cuantitativos y cualitativos. Por ejemplo, se pueden mantener entrevistas puntuales antes del diseño de un cuestionario para ayudar a formular preguntas pertinentes. El impacto de un experimento cuantitativo puede ser estudiado cualitativamente en forma sincrónica. Los cuestionarios de encuestas pueden usarse para ayudar a los investigadores a entender actitudes y significados que los sujetos asignan a los fenómenos de interés. La información obtenida por medio de entrevistas etnográficas puede usarse para iluminar aún más los resultados de un cuestionario-encuesta. Diferentes enfoques de investigación pueden compartir el mismo objetivo, así como pueden considerarse diferentes maneras de examinar los mismos problemas. La elección del método es una decisión técnica que depende de las necesidades de la investigación. Cada método es apropiado para diferentes tipos de preguntas, y la tarea de los investigadores es encontrar el que se ajuste mejor a las preguntas para las que están buscando respuestas.

Consideraciones para la educación comparada

Varias de las cuestiones asociadas con el uso de los métodos cuantitativos y cualitativos identificados tienen especial relevancia para la investigación en educación comparada. Por un lado, hay una cierta presión para el uso de métodos cuantitativos. Esto coexiste con un viraje a través del tiempo, desde estudios históricos explicativos, hacia estudios que utilizan información estadística y procedimientos de análisis de datos cuantitativos. Algunos investigadores se sienten atraídos hacia la búsqueda de explicaciones generalizables y principios universales aplicables a fenómenos educativos que trascienden sociedades y culturas. Concomitantemente, ciertos académicos y hacedores de políticas se sienten atraídos hacia la transferencia de teorías educativas, prácticas y políticas a través de fronteras internacionales y desean buscar soluciones globales a problemas globales. Las bases de datos en gran escala de estudios internacionales sobre rendimiento educativo y las estadísticas educativas reunidas por agencias internacionales pueden ser tentadoras tanto para los investigadores con gran experiencia como para los novatos, debido a su disponibilidad e influencia. Finalmente, la investigación encargada por gobier-

nos u organismos internacionales puede llevar implícita una preferencia por un método o teorías en particular.

Desde otros sectores hay una presión comparable a favor de estudios cualitativos, a veces como reacción a las falencias percibidas en los métodos cuantitativos. Los investigadores cualitativos en educación comparada comparten una firme creencia en la importancia de los contextos culturales, políticos y sociales, y la posición de que la educación no puede ser descontextualizada de su cultura local. Se elige la investigación cualitativa debido a la toma de conciencia sobre las falencias y problemas asociados con grandes cuerpos de información estadística supranacional, con frecuencia usada de manera acrítica, sin tener en cuenta el sesgo potencial y con unidades de análisis (generalmente Estados-Nación), sin considerar contextos locales y variación interna. Con respecto a la pregunta sobre la objetividad o la carga valorativa en el intento de investigación, los investigadores cualitativos enfatizan la necesidad de sensibilizarse sobre el mayor potencial de sesgo y supuestos no cuestionados cuando trabajan fuera de sus contextos culturales. Sostienen que se debe hacer un esfuerzo para tomar conciencia de tales sesgos y cuestionar los propios supuestos mientras se trata de entender los supuestos subyacentes a las sociedades y culturas que son el objetivo de investigación.

Investigación cuantitativa y cualitativa sobre alfabetización

Para profundizar la discusión y comparar métodos cuantitativos y cualitativos, este capítulo ofrece la descripción de una variedad de estudios sobre un tema en particular: la alfabetización; estos reflejan el debate cuantitativo/cualitativo, pero demuestran que ambos tipos de investigación pueden buscar respuestas a preguntas esencialmente similares. Se ha señalado a la alfabetización como una preocupación prominente de investigadores comparatistas, debido en parte a su influencia sobre poderosas agencias internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial (Crossley y Watson, 2003). Los estudios sobre alfabetización abundan en publicaciones científicas como las de *Comparative Education Review*, *International Review of Education* e *International Journal*

of Educational Development. Abarcan desde análisis cuantitativos supranacionales en gran escala sobre rendimiento en lectoescritura, hasta estudios etnográficos puntuales en pequeña escala.

Es útil señalar qué ven como ventaja de sus respectivos métodos los investigadores cuantitativos y cualitativos en alfabetización. Elley (1994, 1999) consideró varias de las ventajas de los estudios internacionales cuantitativos a gran escala sobre rendimiento en lectoescritura, como los realizados en el marco de la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA). Primero, señaló, estos estudios proveen un corpus sistemático de tipos y niveles de rendimiento en lectoescritura entre muestras nacionales de población estudiantil. Tal base de datos ha posibilitado hacer juicios sobre la alfabetización en diferentes naciones comparables directamente, por contraste con una serie menos estandarizada de tasas nacionales de alfabetización basadas en una variedad de indicadores. De las diferencias observadas dentro de los países y entre ellos, los investigadores pueden deducir explicaciones hipotéticas. Elley observó (1994, p. 223) que “un fundamento principal para realizar dichos estudios internacionalmente es que puede estudiarse la influencia de un mayor rango de variables que difieren sustancialmente entre países pero muy poco dentro de países”. Para funcionarios y educadores, los estudios supranacionales pueden ayudar a identificar los efectos de políticas diferenciadas, y ofrecer evidencia de las fortalezas y debilidades de sus propias políticas. De esta forma, educadores de todo el mundo pueden aprender unos de otros y avanzar hacia mejores programas de lectura. Murray (1999) añade que los estudios cuantitativos a gran escala permiten sacar conclusiones sobre la relación entre alfabetización y posibilidades de desarrollo personal, además de oportunidades económicas. Finalmente, estos académicos llaman la atención sobre el potencial para realizar ulteriores investigaciones sobre la base de los grandes conjuntos de investigaciones disponibles desde tales estudios.

Simultáneamente, Elley (1999) advirtió varias debilidades, incluyendo posibles problemas de traducción y la dificultad de asegurar muestras comparables. Añadió que los desafíos que afectan la interpretación de los resultados incluyen distintas tradiciones de evaluación entre países participantes, diferentes estructuras y secuencias curricu-

lares, y la estrecha relación entre alfabetización y contexto cultural. Hamilton y Barton (2000) comentaron más extensamente estas debilidades. Sostuvieron que los tests estandarizados usados en estudios cuantitativos supranacionales dejan de lado el componente cultural y son sólo débiles, limitadas y simplistas mediciones de competencia en lectoescritura. Agregaron que tales mediciones no son válidas, porque sus ítems no tienen relación con las prácticas diarias de los sujetos ni con el rol de la alfabetización en diferentes sociedades y contextos. En respuesta a la idea de transferir políticas y programas de lectura más allá de las fronteras nacionales, estos académicos sostienen que no sólo no se pueden imponer prácticas desde una sociedad a otra, sino incluso que lo que se sabe sobre alfabetización no necesariamente puede ser transferido entre diferentes contextos dentro de la misma sociedad.

Los investigadores cualitativos afirman que la alfabetización es significativa sólo dentro de su propio contexto de prácticas sociales y culturales, y que diferentes espacios de la vida social, como la educación, el lugar de trabajo y la religión, conllevan distintas formas de alfabetización (Hamilton & Barton, 2000; Street, 1993; Street, 2001). Ven los métodos etnográficos como los más apropiados para llegar a comprender las experiencias locales, cotidianas, de alfabetización dentro de múltiples escenarios. Sostienen que profundas, detalladas descripciones de prácticas de alfabetización en diferentes contextos tienen una mejor capacidad para revelar complejidad, iluminar las relaciones de poder asociadas con la alfabetización y desafiar los estereotipos del “alfabetizado” y el “analfabeto”.

A pesar de estas diferencias, y mientras los estudios varían ampliamente en cuanto a sus métodos de investigación, contexto y cuestiones específicas abordadas, también exhiben similitudes fundamentales sobre propósitos. Específicamente, buscan respuestas para al menos cuatro preguntas básicas:

1. ¿Cómo puede definirse y describirse en forma precisa la alfabetización?
2. ¿Dónde se hallan las variaciones en alfabetización?
3. ¿Qué conduce a la alfabetización?
4. ¿Cuáles son las consecuencias de la alfabetización?

Algunos de los estudios examinados más abajo se identifican como etnografías o como investigaciones cualitativas en gran escala. Otros han utilizado métodos mixtos. Con el propósito de diferenciar entre cuantitativos y cualitativos, se han hecho distinciones simples de acuerdo con la naturaleza de la información relevada. Para el debate actual, los estudios que principalmente informan sus resultados con cifras y estadísticas son interpretados como cuantitativos, y los estudios históricos y sobre políticas educativas son agrupados dentro de la amplia tradición cualitativa.

¿Cómo puede definirse y describirse la alfabetización con exactitud?

Tanto los estudios cuantitativos como los cualitativos buscan respuestas a la pregunta fundamental sobre cómo definir y describir la alfabetización en forma precisa. Pero difieren en su enfoque e interpretación. Los cualitativos buscan un método riguroso y objetivo para medir la competencia en lectoescritura. Un trabajo transversal de sociedades, el Estudio Internacional de Alfabetización para Adultos (IALS), comenzó con una definición cerrada de alfabetismo funcional como “la habilidad de comprender y utilizar información escrita en actividades cotidianas en el hogar, en el trabajo y en la comunidad”, y directamente midió los tres espacios asociados de competencia en prosa, documental y cuantitativa (Darcovich, 2000, p. 369). Los investigadores vieron este estudio como una innovación porque medía grados variables de competencia lectora en cada una de las esferas, juzgados más precisos que la dicotomía alfabeto/analfabeto usada en otros numerosos trabajos. Jennings (2000) también señaló que la tasa de alfabetismo adulto de 97,5% para Guyana informada por el gobierno a las agencias internacionales de asistencia estaba inflada, por estar basada en el porcentaje de matrícula en escuelas primarias en lugar de una evaluación directa. Respecto de los resultados del Informe sobre Alfabetismo Funcional de Juventud No Escolarizada, que definía al alfabetismo funcional como “la capacidad de un individuo para aplicar habilidades en lectura, escritura, cálculo y resolución de problemas en aquellas actividades requeridas para funcionar eficazmente en su propio grupo y comunidad”,

Jennings estimó que la tasa real de alfabetismo en Guyana era más de 20 puntos porcentuales inferior a la informada.

Enfrentando un problema similar, Lavy y Spratt (1997) se quejaron de que las estadísticas basadas en censos realizados en el nivel nacional adolecían de imprecisión, incomparabilidad, supuestos discutibles, definiciones poco claras y mala interpretación. El Estudio sobre Alfabetismo en Marruecos, acerca del que informaron directamente evaluó a los individuos en una variada gama de habilidades de competencia lectora, y al mismo tiempo pidió a los participantes una autoevaluación de sus habilidades en lectura, escritura y matemática. Basados en la comparación de estas dos mediciones, los investigadores encontraron que los autoinformes raramente subestimaban, pero con frecuencia exageraban las reales habilidades, por lo cual concluyeron (p. 128) que “las saludables “tasas de alfabetismo’ (...) pueden en realidad contener una alta proporción de personas con habilidades absolutamente mínimas”. En otro estudio en el que encontraba diferencias entre las tasas de alfabetismo objetivas y las subjetivas (autoevaluadas) en muestras de Etiopía y Nicaragua, Schaffner (2005) concluyó que las mediciones de alfabetismo usadas en encuestas locales sobreestimaban las tasas reales, especialmente en países con bajos niveles promedio de escolaridad, y que este hallazgo tenía implicancias para entender la cantidad de años de escolarización necesarios para desarrollar la alfabetización de la mayoría de los estudiantes.

Al presentar su estudio cualitativo, Maddox (2005, p. 123) escribió: “Los procesos de evaluación se han enfocado generalmente sobre tests de habilidad con orientación restringida, en vez de examinar cómo las personas han aplicado tal aprendizaje en su vida cotidiana”. Esta aseveración describe bien la diferencia entre los enfoques cuantitativo y cualitativo al encarar la pregunta sobre cómo debería ser definida y descrita la alfabetización. Mientras que los investigadores cuantitativos han buscado formas de evaluar y medir habilidades de lectoescritura más precisa y objetivamente, los investigadores cualitativos han mostrado una tendencia a observar a sus sujetos de investigación para arrojar luz sobre lo que el alfabetismo significa para los mismos alfabetizados, juzgando que esta es la representación más apropiada. Para dar un ejemplo, por contraste con la idea de alfabetización como una práctica pública asociada con el desarrollo nacional, Maddox encontró en su

estudio etnográfico sobre alfabetismo entre mujeres de Bangladesh, que las actividades de alfabetización con frecuencia se llevaban a cabo en privado subrepticamente, debido a la percepción entre esas mujeres del riesgo asociado y de su propia vulnerabilidad. Maddox también encontró que las mujeres que podían leer con fluidez en árabe no consideraban que leer el sagrado Corán fuera una forma de competencia lectora, aunque esta habilidad pudiera en efecto elevar su estatus dentro de su comunidad. Al explicar sus hallazgos, Maddox no se basó en estadísticas sino en estudios de casos descriptivos individuales de mujeres y sus prácticas de lectoescritura.

En su estudio etnográfico de pueblos originarios de Perú, Aikman (2001, p. 106-107) preguntó: “¿Qué hace que los harakmbuts consideren contar como alfabetización?”, y “¿cómo, entonces, los harakmbuts usan la alfabetización para prácticas específicas de desarrollo?”. Estas preguntas se hicieron nuevamente en el contexto de discursos de desarrollo externo concerniente a las propias percepciones de los harakmbut sobre alfabetización y desarrollo. Entre sus descubrimientos estaba que para este pueblo, alfabetizarse en castellano significaba promover su propio desarrollo y acceder a recursos para proteger y promover los derechos autóctonos. La alfabetización en su propio idioma tenía varias implicaciones dentro del grupo estudiado, incluyendo tanto una valoración de su cultura e inversamente un refuerzo de su alteridad así como una pérdida de estatus y prestigio entre amplios sectores de la sociedad peruana.

En otro intento de revelar cómo la alfabetización se experimenta e interactúa con relaciones de poder en la vida cotidiana, en contraste con los discursos de profesionales, de las ciencias sociales y gubernamentales sobre la alfabetización como fuente de poder, Rockhill (1993) realizó entrevistas e historias de vida con inmigrantes hispanoparlantes en California. Sobre las mujeres que expresaban su deseo de aprender a leer y escribir, Rockhill se preguntó: “¿Su objetivo es volverse poderosas? ¿Es actuar de acuerdo con sus derechos? ¿Resistir? Si es así, ¿contra quién, qué y cómo resisten?” (p. 163). Refiriéndose a discusiones académicas y políticas sobre la importancia de la alfabetización para lograr el *empowerment* en la esfera económica, política y cultural de la actividad pública, se contestó: “Las concepciones de *empowerment*, resistencia y derechos no trans-

miten la forma en que las mujeres entrevistadas hablan de su deseo de ser alfabetizadas, cómo piensan sobre sus vidas, qué es significativo para ellas ni qué conflictos viven” (p. 164-165).

Estos ejemplos ilustran los contrastes entre los discursos académicos, políticos y económicos y la alfabetización según lo experimentado por los temas de estos estudios. Otros investigadores cualitativos han señalado contrastes más explícitos entre las intenciones de los alfabetizadores y agentes de desarrollo por un lado, y los alfabetizados recientes por otro. Al explicar cómo los alfabetizados recientes en Gapun, Papúa Nueva Guinea toman aquellos aspectos de la alfabetización que les son más útiles, Kulick y Stroud (1993) señalaron que las preocupaciones de los promotores de alfabetización, la Iglesia y las escuelas eran mayormente periféricas para los lugareños. Escribieron (p. 55) que:

Los aldeanos de Gapun tienen sus propias ideas sobre lectura y escritura, concebidas según sus necesidades culturales. Han sido y continúan siendo estas ideas, y no aquellas generadas externamente y culturalmente ajenas, las que aplican a la palabra escrita en su aldea.

Dyer y Choksi (2001) también explicaron que sus propios preceptos sobre las necesidades de alfabetización de los nómades rabaris en la India se contradecían con las percepciones de los sujetos acerca del significado del alfabetismo en sus vidas. Desde una perspectiva de desarrollo asistencialista, los investigadores esperaban que los rabaris usaran las nuevas habilidades para desarrollar su ocupación, la cría de animales, y que apreciaran un programa de alfabetización dentro del pastoralismo centrado sobre su propio conocimiento y experiencia. En su lugar, por medio del trabajo etnográfico, descubrieron que los rabaris percibían la alfabetización principalmente como una manera de reducir su dependencia de otros, asociada con el sedentarismo y capaz de ofrecer un mejor futuro para sus hijos en la economía no pastoral.

Puchner (2003) atribuyó la baja tasa de éxito de un programa de alfabetización rural en Mali al hecho de que los planificadores provenían de una perspectiva de desarrollo tradicional y acotada que no valoraba los propósitos para los cuales los educandos podrían usar realmente la alfabetización. Por medio de sus entrevistas y observaciones, encontró que mientras algunas mujeres alfabetizadas utilizaban sus competencias para tareas asignadas por trabajadores del desarrollo,

otras usaban las habilidades de alfabetización en mayor grado para dedicarse al comercio y para decorar casas. Como un ejemplo adicional (UNESCO, 2001), observó que los relatos e imágenes sobre agricultura en materiales diseñados para enseñar a leer a mujeres agricultoras, con frecuencia representaban erróneamente la realidad de las condiciones de los agricultores en muchas partes del mundo. La publicación señalaba que “para reflejar mejor la realidad, validar la contribución femenina a la agricultura y alentar a las estudiantes a identificarse con los materiales de aprendizaje, los textos e ilustraciones usados en programas de alfabetización deberían retratar a las mujeres, por cierto, como agricultoras: trabajando en arrozales, explotaciones frutales y plantaciones de todas partes del mundo” (p. 5). El resto de la publicación se dedicó a un análisis cualitativo de los contenidos de los materiales de alfabetización, para demostrar formas en que las realidades del género femenino pudieran ser retratadas de manera precisa.

Mpofu y Youngman (2001), en un análisis descriptivo cualitativo sobre políticas de alfabetización a nivel nacional en Botswana y Zimbabue, llamaron la atención hacia los significados divergentes de la alfabetización entre estos dos paradigmas. Sostuvieron que el antiguo significado, que hasta tiempos recientes había dominado el discurso internacional, determinaba la naturaleza de las políticas nacionales de alfabetización aunque los programas asociados hubieran resultado ser relativamente ineficaces. Al concluir, señalaron la dificultad de implementar un viraje en políticas nacionales en correspondencia con el cambio en el discurso internacional sobre alfabetización.

En suma, los investigadores sobre alfabetización, tanto cuantitativos como cualitativos, han tratado la pregunta fundamental sobre cómo definir y describir la alfabetización en forma precisa. En los estudios cuantitativos mencionados, el propósito era encontrar un método más objetivo y confiable para medir habilidades de lectoescritura, ante el uso alternativo de estadísticas nacionales y mediciones subjetivas. La definición en sí misma de alfabetización era generalmente supuesta desde el comienzo sobre la base de bibliografía teórica. Por contraste, los estudios cualitativos sobre individuos, también ligados a una preocupación sobre precisión frente a concepciones externas de alfabetización, privilegiaron los significados de los sujetos participantes en la investigación y señalaron los usos dados a la alfabetización. Los estudios

de políticas intentaron dilucidar el significado de la alfabetización tal como era utilizado por actores nacionales e internacionales que tenían el poder para establecer agendas educativas, aunque sus concepciones de alfabetización fueran compartidas o no por los beneficiarios de sus políticas. En cada caso, estaba claro que había diferencias en las mediciones y la comprensión de la alfabetización, entre actores externos y sujetos, y entre los mismos sujetos. Por lo tanto, una segunda pregunta fundamental que los enfoques de investigación cuantitativo y cualitativo tratan de responder a su modo tiene que ver con los lugares en que se hallan las variaciones en la alfabetización.

¿Dónde se encuentran variaciones en alfabetización?

El estudio etnográfico de Papen (2001) sobre el Programa Nacional de Alfabetización en Namibia (NLPN) comparó las prácticas y significados de la alfabetización en los variados contextos sociales e institucionales dentro del programa, como jornadas de capacitación docente y actos asociados con el Día Nacional de la Alfabetización. Basándose en su análisis de documentos sobre políticas, informes de evaluación, discursos políticos y sus propias observaciones, sostuvo que se privilegiaban algunas representaciones de la alfabetización sobre otras e influían sobre qué prácticas de alfabetización se utilizaban en el programa. Aunque estaba enfocado en una entidad geográfica, Namibia, su estudio se dedicó a la comparación de diferentes contextos, y señala variación en algunos de los niveles abarcados dentro de una concepción más vasta de la educación comparada (Bray y Thomas, 1995).

Otros estudios cualitativos han examinado la variación en los significados ligados a la alfabetización en distintos idiomas y por diferentes instituciones y actores. Reder y Wikelund (1993) describieron, en su trabajo etnográfico sobre alfabetización en una comunidad pesquera de Alaska en los EE.UU., los diferentes significados sociales ligados a conceptos, y el conflicto y competencia entre prácticas de alfabetización “Aldea” y “Afuera”. Encontraron que estas dos concepciones estaban asociadas con instituciones distinguidas: las prácticas de alfabetización “Aldea” estaban ligadas a la Iglesia Ortodoxa y la industria pesquera, y las prácticas “Afuera”, a la escuela y las agencias gubernamentales. En una línea relacionada, basada en un estu-

dio etnográfico entre los Mendes de Sierra Leona, Bledsoe y Robey (1993) describieron las diferentes asociaciones y ventajas de perseguir los objetivos sociales atribuidos a la alfabetización en árabe y en inglés. Sostuvieron que en cada idioma tenía diferente significado y función, siendo el árabe asociado con la religión, lo ritual, lo secreto y el poder sobrenatural, y el inglés, con el gobierno, la burocracia, la tecnología y el bienestar material. Weinstein-Shr (1993) llevó la comparación en forma descendente hasta el nivel del individuo, estudiando los significados y usos de la alfabetización por dos inmigrantes hmongs en los EE.UU. Observando las conexiones entre alfabetismo y parentesco en el contexto de los cambios de estilo de vida que conlleva la inmigración a una sociedad alfabetizada, encontró que las actividades de lectoescritura de un hombre se enfocaban internamente sobre su familia, clan, tradiciones y pasado. Su otro informante, a la inversa, usaba su alfabetización para asumir riesgos, crear nuevas relaciones y acceder a nuevos recursos. Finalmente, Robinson-Pant (2000) comparó los significados atribuidos a la alfabetización por hombres y mujeres en su etnografía de alfabetización en un área remota de Nepal. Encontró que las concepciones de alfabetización de los hombres escolarizados en Arutar se correspondían con las del personal de la agencia de cooperación internacional que implementaba las clases de alfabetización, mientras que las mujeres veían la alfabetización con un foco distinto, incluso opuesto a la perspectiva de la agencia y masculina dominante.

Los investigadores cualitativos han comparado también a hombres y mujeres en relación con la alfabetización; pero más que examinar significados divergentes de alfabetización, han puesto el foco sobre diferencias en habilidades. Varios estudios han observado diferencias de rendimiento y tasas de alfabetización sobre la base del género, mediante evaluaciones directas y autoevaluaciones (Fuller et al., 1994; Gunawardena, 1997; Jennings, 2000; Lavy y Spratt, 1997). Los investigadores también han usado métodos cuantitativos para examinar diferencias en rendimiento y tasas de alfabetización basados en la lengua materna (Ezzaki et al., 1999; Gunawardena, 1997); tipo de comunidad –urbana/rural– (Fuller et al., 1999; Gunawardena, 1997; Lavy y Spratt, 1997); nivel educativo (Jennings, 2000; Lavy y Spratt, 1997); y estatus socioeconómico (Jennings, 2000; Lavy y Spratt, 1997). Fuller, Edwards

y Gorman (1999) también compararon tasas de alfabetización entre Estados mexicanos en diferentes períodos. Finalmente los estudios sobre comprensión lectora de la Agencia Internacional de Evaluación compararon evaluaciones directas de la competencia entre poblaciones infantiles de diferentes naciones, además de comparaciones de grupos basadas en género, lugar de nacimiento y ocupación de los progenitores, género de docentes y muchos otros factores (Elley, 1994; Mullis et al., 2003).

Al examinar variaciones en la alfabetización, los estudios cualitativos descritos tenían como foco los diferentes significados de alfabetización entre grupos, individuos e instituciones, asociados con distintos idiomas y políticas. Presentaron sus conclusiones bajo la forma de descripciones y citas directas. En algunos casos, sostuvieron que las diferencias en los significados ligadas a la alfabetización de educadores y estudiantes tenían implicaciones para el producto resultante de programas de alfabetización. Los investigadores cuantitativos comparten preocupaciones similares sobre sus comparaciones de rendimiento en lectoescritura de numerosos tipos de grupos; el hallazgo de que ciertos grupos tienen menores niveles de rendimiento que otros significa que deberían buscarse caminos para elevar dicho rendimiento. Este era el objetivo explícito en un estudio cuantitativo experimental que comparó el desempeño de adultos participantes en un programa de alfabetización funcional con los de un programa de alfabetización “clásico”, y también los resultados de los alumnos en pruebas de competencia lectora antes y después de su participación en el programa (Durgunoğlu et al., 2003). En este caso, se evaluó el efecto de las clases de alfabetización. En otros numerosos estudios cuantitativos y cualitativos, se ha compartido un interés similar al evaluar el impacto de una variedad de factores adicionales sobre la alfabetización, de lo que surge una tercera pregunta fundamental a la que ambas tradiciones de investigación buscan respuesta: ¿qué conduce a la alfabetización? Como se mostrará en el apartado siguiente, cada grupo enfoca esta pregunta a su manera.

¿Hacia dónde va la alfabetización?

Mangubhai (1999) realizó un estudio experimental para determinar si una intervención educativa en particular, el Proyecto “Book Flood”,

condujo a niveles más elevados de competencia lectora entre estudiantes participantes en Fiji. Otros investigadores cuantitativos también han utilizado métodos estadísticos para examinar el impacto de la escolarización sobre producciones escritas. En su estudio sobre mujeres, alfabetización y salud en zonas rurales de México, Dexter et al. (1998) plantearon la hipótesis de una relación entre la duración de la escolarización femenina infantil y su actuación en tareas de producción oral y escrita relacionadas con la salud, mediante información obtenida con evaluaciones directas y entrevistas, y analizada por medio de análisis regresivo. Usando otros métodos estadísticos, Ezzaki et al. (1999, p. 184) buscaron respuestas a las preguntas: “¿La experiencia de la educación preescolar coránica facilita la adquisición de la lectoescritura entre la población rural infantil en escuelas primarias marroquíes?” y “¿La posible ventaja inicial se extiende a años posteriores de la escolaridad pública?”. Con información obtenida de una evaluación directa de comprensión lectora y de los estudiantes, padres, madres, docentes y de registros escolares, usaron el análisis de variación (ANOVA) para determinar diferencias en competencia lectora entre poblaciones infantiles de lengua materna árabe y bereber que habían asistido a instituciones preescolares coránicas y las que no lo habían hecho.

En estudios más concentrados en las características y las prácticas de escolarización, Fuller y sus colegas intentaron determinar por medio del análisis regresivo el impacto relativo de una variedad de factores relacionados de la escuela sobre la alfabetización en inglés en la población infantil en Botswana (Fuller et al., 1994) y la alfabetización temprana de niños en Brasil (Fuller et al., 1999). Con la información obtenida por evaluaciones directas, observación de clases, entrevistas y cuestionarios a docentes y directivos, buscaron echar luz sobre el efecto de factores como tamaño de la escuela, cantidad de alumnos, provisión de libros de texto, capacitación docente y satisfacción con el trabajo, frecuencia de lectura activa y prácticas de escritura en clase, tiempo empleado por los estudiantes en tareas de aprendizaje y otras actividades.

Al tratar la pregunta sobre qué conduce a la alfabetización, estos estudios cuantitativos encararon la exploración más específica acerca de qué intervenciones o inputs contribuían en mayor medida a la

adquisición de la lectoescritura. En el estudio evaluativo de un programa turco de alfabetización funcional adulta, el foco estaba en los insumos de un curso de alfabetización (Durgunoğlu et al., 2003). Para determinar si el input era eficaz y para medir el éxito relativo del programa, se compararon tanto los resultados de los participantes, previos y posteriores a las evaluaciones, como los de participantes con no participantes. Algunas diferencias no significativas entre los puntajes de una evaluación y otra se atribuyeron a la duración insuficiente del programa.

En un estudio cualitativo que evaluó cuatro programas de alfabetización en la zona rural de Mali, Puchner (2003) sostuvo entrevistas y efectuó observaciones con individuos que se transformaron en alfabetos o no luego de participar en programas de alfabetización. En este caso, el foco estuvo en parte en la calidad del input. Para explicar el relativo éxito, Puchner señaló la visión estrecha de los desarrolladores del programa, las debilidades y el abandono en programas para mujeres, y las deficientes condiciones aúlicas. Simultáneamente, además de algunos relacionados con insumos, identificó varios factores sociales, incluyendo relaciones entre hombres y mujeres, roles de género, obstáculos para el acceso femenino a clases, y percepciones sobre el uso limitado de la alfabetización en el idioma vernáculo, que explicaban las reacciones y actitudes de los participantes hacia los programas, así como los resultados esperados. Aquí, el enfoque del investigador cualitativo a la pregunta sobre qué conduce a la alfabetización o la obstaculiza fue indagar cómo las actitudes de los potenciales alfabetizados hacia la lectoescritura y la alfabetización afectaban su relativo éxito en ser alfabetizados.

Este enfoque de la cuestión es compartido por autores de otros estudios cualitativos. Betts (2003) describió extensamente las opiniones de pobladores rurales de El Salvador relacionadas con su participación en programas de alfabetización. Yendo más allá de las explicaciones sobre bajas tasas de participación en términos de barreras para el acceso y falta de motivación, Betts detalló la “política de ausencia”, caracterizada por resistencia y cooptación de discursos dominantes sobre alfabetización como fuente de poder. Otros enfoques privilegiaron las explicaciones de los informantes sobre la participación, o la falta de ella, en programas de alfabetización. Rockhill (1993) aprendió de sus entrevistas a inmigrantes mexicanos en Los Ángeles que los esfuerzos de las

mujeres para alfabetizarse eran obstaculizados por el poder que sus maridos ejercían sobre ellas al permitirles o prohibirles ir a clase, y que asistir puede haber representado una forma de resistencia a ese poder. Dyer y Choksi (2001), que inicialmente tuvieron la intención de proponer inputs que creyeron apropiados para el estilo de vida nómada de sus sujetos de investigación, descubrieron que la participación de los rabanis en el proceso de adquisición de la lectoescritura era restringida porque no compartían opiniones sobre el concepto de participación con los responsables del diseño del programa.

El estudio sobre el Programa Nacional de Alfabetización de Botswana (BNLP) de Maruatona (2004), basado en entrevistas a responsables de planificación educativa en el área de alfabetización, también abordó la idea de una brecha entre las intenciones de los planificadores y de los participantes. Maruatona argumentó que el programa era la materialización de la hegemonía del Estado y demostraba que la falta de consulta a los educandos por parte de la burocracia estatal durante la planificación del programa había tenido como resultado que se ignoraran las cuestiones de género y minoridad, y la participación de los sujetos de aprendizaje fue restringida. Este estudio cualitativo sobre políticas también encaró la pregunta básica sobre qué conduce a la alfabetización, pero se concentró en inputs y características del proceso de políticas ventajosas o desventajosas para lograr niveles más altos de alfabetización.

Con respecto a políticas positivas, el estudio histórico de Warsame (2001) identificó un decreto gubernamental de la década de 1970 para hacer del idioma somalí escrito el lenguaje oficial de las esferas política, administrativa y educativa, como un factor principal para la promoción de la alfabetización en Somalia, donde los establecimientos educativos habían operado en italiano, inglés y árabe. En su trabajo sobre campañas de alfabetización en 13 sociedades, Arnove y Graff (1992) derivaron una serie de factores que conducían a la eficacia de políticas nacionales de alfabetización, incluyendo que estas debían ser de duración suficiente, que la iniciativa local debía ser movilizadora y que la alfabetización debía ser considerada dentro de sus varios contextos.

Finalmente, algunos estudios cualitativos sobre políticas han examinado los efectos de las influencias de nivel internacional sobre el éxito relativo en el nivel nacional. Mpofo y Youngman (2001) sostuvieron que

el dominio de un enfoque tradicional sobre alfabetización en el discurso internacional, que influía con intensidad sobre políticas en el nivel nacional en Botswana y Zimbabwe, había tenido como resultado programas de alfabetización relativamente ineficaces. En su análisis de políticas de alfabetización en el sur de África, Mundy (1993) argumentó que los esfuerzos y productos de la alfabetización no podían entenderse sin tomar en consideración los determinantes externos, incluyendo cambios en la economía mundial y la deteriorada posición de África dentro de esta economía, así como la influencia de ayuda material y conocimiento experto de agencias internacionales en el desarrollo de políticas nacionales de alfabetización.

¿Cuáles son las consecuencias de la alfabetización?

Los estudios cualitativos que tratan la cuestión de las consecuencias de la alfabetización han descrito los usos que se le dan, a través de la presentación de los testimonios de los propios sujetos recientemente alfabetizados y la interpretación de los productos de la alfabetización basados en una descripción holística de los contextos que rodean la aplicación de la lectoescritura. Aikman (2001) encontró que sus informantes *harakmbuts* consideraban que entre los productos de la alfabetización en castellano estaban la habilidad para promover su programa para el autodesarrollo y un mayor acceso a recursos para defender sus derechos autóctonos. Las mujeres nepalesas participantes en el estudio de Robinson-Pant (2000) sentían que habían adquirido una nueva forma de identidad pública como “educadas”. Con la adquisición de la escritura para propósitos públicos y privados habían ganado, simultáneamente, un espacio social (el aula), un espacio privado y una voz individual. Los inmigrantes varones *hmongs* observados y entrevistados por Weinstein-Shr (1993) declararon haber obtenido con la alfabetización una herramienta para negociar con nuevas instituciones públicas, para mediar entre grupos culturales *hmongs* y estadounidenses y para estudiar la tradición oral *hmong*, además de haber ganado un nuevo estatus social. De manera similar, Maddox (2005) interpretó que la alfabetización de sus informantes mujeres de Bangladesh representaba un desafío al patriarcado, ya que fortalecía su posición relativa frente a los hombres

y las autorizaba a establecer sus derechos. Al mismo tiempo, la alfabetización creaba nuevas formas de riesgo y vulnerabilidad para las mujeres, relacionadas con su nueva habilidad para entablar relación con instituciones públicas y manejar correspondencia privada:

Robinson-Pant (2001) intentó explorar, por medio de métodos etnográficos, cómo estaba ligada la alfabetización de las mujeres a la promoción de la salud entre las participantes en un programa de alfabetización en Nepal. Informó resultados similares a los de Puchner; a pesar de ciertas diferencias en una evaluación acerca de conocimiento general sobre salud, la conducta asociada a buscar orientación sobre salud fue bastante similar en participantes y no participantes. Al explicar los resultados, escribió que (p. 161-192):

Detallados interrogatorios sobre su vida mostraron una muy compleja situación con relación a cómo se tomaban decisiones sobre salud. En lugar de probar la falta de concientización de las mujeres, las entrevistas revelaron un catálogo de servicios de salud de mala calidad, orientación inadecuada sobre planificación familiar, oposición a la planificación familiar por parte de maridos o de la familia política, y un bajo valor asignado al nacimiento de una hija que obligaba a las mujeres a seguir intentando tener un varón.

Por contraste con la descripción holística de conductas sobre alfabetización y promoción de la salud obtenidas de las entrevistas de Robinson-Pant, varios estudios cuantitativos sobre las consecuencias de la alfabetización restringieron su enfoque a una cantidad fija de factores objetivos, operacionalizados y medibles. Dexter et al. (1998) tomaron los años de escolaridad de sus sujetos de investigación –mujeres mexicanas de zonas rurales–, para examinar si existían correlaciones con una evaluación directa de tareas orales y escritas sobre temas relacionados con la salud. Schnell-Anzola et al. (2005) estaban interesados en determinar si las habilidades de lectoescritura mediaban la relación entre escolarización y salud. Con información de entrevistas a 161 madres venezolanas y evaluación directa de sus habilidades comunicativas en lectoescritura relacionadas con la salud, los investigadores formularon la hipótesis de que el camino de la escolarización materna a la salud infantil como producto consistía en cuatro pasos: los años de escolarización materna afectarían las habilidades de alfabetización y lingüísticas, que a su vez afectarían habilidades relacionadas con el cuidado de la salud,

como la comprensión de mensajes sobre el tema, que a su vez afectarían la utilización de servicios médicos por parte de las madres, lo que afectaría el estado de salud de sus hijas e hijos.

Otros estudios cuantitativos buscaron investigar las consecuencias económicas de la alfabetización. La Información del Estudio Internacional sobre Alfabetización Adulta reveló relaciones entre la evaluación directa de la alfabetización funcional y el éxito económico medido por los ingresos de cada participante. Según Darcovich (2000, p. 375):

Los trabajadores con mayores habilidades en lectoescritura ganan más que aquellos con menores habilidades, aunque este efecto no es consistente en un corte transversal de todos los niveles y países. Donde el efecto de la alfabetización sobre los ingresos está presente, se evidencia incluso al considerar género, educación de padre y madre y educación de los participantes.

Los investigadores utilizaron controles estadísticos para simplificar el tipo de situación compleja que revela el estudio cualitativo en pequeña escala, pero holístico, de Robinson-Pant.

Conclusiones

Los estudios sobre alfabetización presentados aquí pueden verse como ejemplos de las características básicas de sus respectivas metodologías. Entre los cuantitativos, en particular aquellos que entablan comparaciones supranacionales, están los que buscan explicaciones generalizables a través de contextos. Algunos tratan de identificar relaciones de asociación y causalidad por medio de experimentos, modelos estadísticos y técnicas. Sus preguntas e hipótesis tienden a ser formuladas claramente desde el principio, seguidas por métodos descritos cuidadosamente, muestreo, fuentes de información, medición de variables y procedimientos de análisis de los datos. Conceptos teóricos, incluyendo la alfabetización en sí misma, son operacionalizados como variables que los investigadores intentan medir con precisión. La información surge de evaluaciones directas, tests de comprensión lectora, preguntas estructuradas y observación participante objetiva. Las voces de los sujetos de investigación se escuchan rara vez.

Los estudios cualitativos, por su parte, tienden a basarse en mayor medida sobre las opiniones de los sujetos de la investigación, incluyendo los significados que atribuyen a la alfabetización y las razones y explicaciones que ellos mismos proveen. Se enfocan más sobre contextos específicos, en pequeña escala. Más que limitarse a variables particulares, tratan de mostrar un cuadro holístico de los significados, usos y prácticas de la alfabetización. Tienden a ser exploratorios y expositivos, con informes de investigación que no siguen una estructura fija ni formulan preguntas o hipótesis desde el principio. Las descripciones son detalladas y están imbuidas de interpretación y teorización.

A pesar de estas diferencias, ambos enfoques se ocupan de al menos cuatro preguntas básicas concernientes a la alfabetización, con diferencias que contribuyen a obtener respuestas más completas.

¿Cómo puede definirse y describirse con precisión la alfabetización? Los investigadores cuantitativos responden que se necesita una manera de medir las habilidades de lectoescritura con mayor exactitud. Los cualitativos, que se necesita descubrir cómo la gente realmente usa y practica la lectoescritura, sin depender sólo de lo que los actores externos dicen sobre cómo debería usarse esa habilidad.

¿Dónde se encuentran las variaciones en la alfabetización? Los investigadores cuantitativos responden que, para encarar esta pregunta, deberíamos medir diferencias de habilidades entre grupos y determinar si estas ocurren al azar o son significativas. Los investigadores cualitativos responden que deberíamos examinar cómo los significados y usos atribuidos a la alfabetización por un individuo o grupo difieren de otros.

¿Hacia dónde va la alfabetización? Los investigadores cuantitativos responden que se debería tratar de determinar qué inputs (que pueden o no ser alterados) son capaces de mejorar la comprensión lectora o las tasas de alfabetización. Los investigadores cualitativos, dando por supuesto el input para la educación alfabetizada, responden que se debería descubrir cómo las actividades orientadas hacia la lectoescritura y la alfabetización de los participantes pueden facilitar u obstaculizar su adquisición de la lectoescritura. Los investigadores sobre políticas, con un enfoque cualitativo, responden que se debe descubrir cuáles son las políticas implementadas que contribuyen a la eficacia u obstaculizan las tentativas de promoción de la alfabetización.

¿Cuáles son las consecuencias de la alfabetización? Los investigadores cuantitativos responden que necesitamos determinar si la alfabetización contribuye al mejoramiento de otros aspectos de la vida personal y social y cómo. Los investigadores cualitativos responden que no debería desatenderse la cuestión acerca de si los alfabetizados recientes experimentan consecuencias adversas además de beneficios.

¿Qué puede agregarse al debate entre métodos cuantitativos y cualitativos sobre la pregunta acerca de si son compatibles? Para responder esto, puede formularse una pregunta hipotética: ¿qué pasaría si pudiéramos echar luz sobre la alfabetización con uno u otro de estos métodos? Y, por ejemplo, ¿qué sucedería si sólo supiéramos lo que la alfabetización significa para los alfabetos y cómo hacen uso de lo que perciben como habilidades en lectoescritura, pero no tuviéramos conocimiento sobre sí, basados en su propio juicio sobre sus habilidades, podrían realizar tareas que la sociedad espera de los alfabetizados? ¿Y qué pasaría si sólo supiéramos qué inputs educativos contribuyeron a un creciente desarrollo de la lectoescritura pero no conociéramos los factores subjetivos que influyen sobre las decisiones de la gente de asistir o no a la escuela, o si se considera el contenido de la educación alfabetizada apropiado o pertinente y por lo tanto digno de conservar? Visto de esta manera, es claro que, a pesar de las diferencias, o las fortalezas y debilidades de cada enfoque, sólo con ambos puede llegarse a una comprensión más profunda de importantes cuestiones educativas.

Una pregunta final tratada en este capítulo es cómo ambos enfoques, cuantitativo y cualitativo, se han usado con respecto a investigación educativa explícitamente comparada. De los estudios sobre alfabetización reseñados aquí, los que en gran medida trataban con comparaciones entre países eran estudios cuantitativos supranacionales sobre rendimiento en lectoescritura. Se usaron también enfoques cuantitativos para comparar tasas de alfabetización, habilidades y logros en forma transversal, entre lugares situados dentro del nivel subnacional. Incluso cuando se limitan a un lugar, los estudios cuantitativos entablan comparaciones explícitas sobre una variedad de tipos, incluyendo formas de medir habilidades de lectoescritura, métodos de enseñanza clásicos e innovadores, experiencias escolares, currículum, grupos lingüísticos, insumos y productos. Los estudios cualitativos descritos, con su atención puesta en el contexto, se enfocaron principalmente sobre

un lugar, con frecuencia descendiendo al nivel del distrito o aldea. Sin embargo, también se ocupaban de comparaciones a lo largo de varias dimensiones en los niveles de políticas, cultura e individuos, incluyendo los variados significados, usos, valores atribuidos, insumos y productos de la alfabetización.

EL LUGAR DE LA EXPERIENCIA EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN COMPARADA

PATRICIA POTTS

Traducido por Inés J. Bohan (SAECE)

Según ilustran los capítulos de este libro, hay muchos tipos posibles de comparación que implican conceptos teóricos, ideologías políticas, culturas en su totalidad o habilidades cognitivas individuales. En algunas tradiciones de investigación, el foco de la investigación educativa puede estar con más frecuencia sobre abstracciones, que sobre meticulosos estudios de casos de relaciones enseñanza-aprendizaje. En culturas con una clara distinción entre teoría y práctica, y donde la teoría tiene un estatus superior, puede ser difícil argumentar a favor de valorizar el aprendizaje a partir de la experiencia. La teoría puede, incluso, desarrollarse aislada de la acción práctica. Por ejemplo, un compromiso con la armonía cultural y la perfección, con el consenso político, puede dificultar la presentación de la vida cotidiana como un legítimo objeto de investigación. En estas culturas, lo ideal puede ser más importante que lo real, con historias de vida que tienen valor sólo como ejemplos controlados, modelos que contribuyen a una identidad cultural compartida y unificadora. Las culturas en que la investigación social apunta a alcanzar el tipo de verdad que se supone característico de las ciencias naturales encuentran dificultades en ajustarse a las incertidumbres ligadas al análisis y resolución de problemas que en realidad experimentan las personas.

Propongo una definición amplia de investigación en educación comparada que reconozca la complejidad cultural interna y transversal a las fronteras de diferentes países. La investigación llevada a cabo en

el contexto local puede ser tan comparativa como la realizada en el extranjero. También sostengo que comprender las relaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje es una tarea central de la investigación educativa. Esta dimensión social conlleva una complejidad que hace imposible controlar o medir con precisión la interrelación de factores particulares en su totalidad. En tanto la investigación social requiere comunicación y comprensión entre gente con perspectivas divergentes, es también comparativa.

Mi trayectoria académica se ubica en la historia, psicología y filosofía; además di clase en escuelas y universidades. Llevé a cabo investigaciones interculturales sobre las relaciones entre excelencia competitiva e inclusión social en el campo de la educación en Gran Bretaña y China, y este trabajo ha desencadenado algunas reflexiones y conclusiones (Potts, 2003). Al tratar de describir y analizar las realidades de las situaciones sociales que estaba investigando, omitir la experiencia de los involucrados hubiera significado descuidar el foco del estudio en sí. También tomé conciencia de que la importancia de combinar el contenido con los métodos de investigación apropiados y, a su vez, de que las cuestiones metodológicas formaran parte del contenido de mi investigación, eran cuestiones para la indagación más que para la aceptación acrítica. Además, algunos factores afectan el trabajo de manera significativa, pero por lo general no se los registra ni se los incluye dentro de la agenda del proceso público de investigación. Un ejemplo concierne a las diferencias de estatus e interés entre los involucrados.

En este capítulo ubico la discusión sobre investigación en educación comparada dentro de sus contextos social, moral y político. Describo un enfoque cotidiano, equitativo y útil. Comienzo por ilustrar cómo la investigación educativa en Occidente determinó que era una ciencia objetiva, y comento las consecuencias para la investigación social del tipo de conocimiento que era esperado o deseado dentro de este paradigma. Luego presento concepciones alternativas que ven la investigación social más cercana a las humanidades. Me remito a ejemplos que exploran las relaciones entre ideas occidentales y chinas sobre investigación educativa.

Sostengo, primero, que un enfoque crítico de la investigación social implica reflexionar sobre la propia experiencia y hacer conexiones con

las de otros. Segundo, sugiero que un enfoque equitativo demanda dar voz a una gama de participantes. Tercero, observo que un enfoque útil conlleva un compromiso activo con audiencias, con responsables del diseño de políticas y con profesionales de la educación.

La objetividad de la investigación en educación comparada

Dos de las influencias más duraderas en la investigación en educación comparada han sido la filosofía del Iluminismo europeo y la teoría y prácticas de la psicología occidental. En su *Discurso del método* (1637), René Descartes sostuvo que la mente y el cuerpo eran conceptualmente distinguibles, pero que había paralelos entre el mundo material y exterior, y el mundo interno del pensamiento: ambos podían ser comprendidos en términos racionales, lógicos, y sus interacciones se regían por leyes. En forma similar, hay paralelos entre naturaleza y sociedad, y por lo tanto, lo discernido en la regulación del mundo natural puede transferirse al mundo social. El conocimiento científico y la luz de la razón serían aplicables a ambos.

Durante el siglo XIX, cuando se diseñaron por primera vez sistemas educativos masivos en Europa y América del Norte, las ideas de la Ilustración influyeron en la estandarización de la enseñanza y el aprendizaje. Esto incluyó el uso del espacio y el tiempo en las escuelas, el agrupamiento de estudiantes, la organización curricular y la medición de logros (Hamilton, 1989). Pueden leerse claramente argumentos cartesianos en los escritos de educadores contemporáneos como A. R. Craig (1847, p. 109):

Una escuela normal (...) es un daguerrrotipo moral, un dispositivo para concentrar los rayos dispersos de conocimiento concernientes a las leyes naturales y morales, y hacerlos reflejar sobre los propósitos reales de vida. La ciencia de la educación consiste en conocer esas leyes.

La clasificación y ordenamiento racional de cada aspecto de las nuevas instituciones sociales públicas, como las escuelas, fueron un signo de los valores de la modernidad y el Iluminismo. De manera similar,

W. J. Unwin (1849, p. 3) afirmó que “con su desarrollo gradual, la ciencia de la educación ha mostrado, como otras ramas de la investigación humana, las leyes del progreso”. Esta concepción del conocimiento y la investigación implican un *continuum* de progreso, una linealidad que se llegó a dar por sentada en vez de ser desafiada. Las leyes de la ciencia proveerían certezas seculares, en el mundo social y en el de la naturaleza, que serían descubiertas luego de corroborar hipótesis predictivas, controlar variables relevantes y elaborar sistemas de taxonomía y clasificación. Esta clase de investigación era observacional y empírica, no participativa.

A principios del siglo XX, la psicología surgió como una disciplina separada de la filosofía, pero el estudio y clasificación de la población estudiantil en esa época era responsabilidad de los médicos. Varias décadas después, los psicólogos educacionales, herederos de una rica tradición y una práctica poderosa, asumieron ese rol. En el núcleo de su trabajo estaban los tests de inteligencia, esto es, evaluaciones cuantitativas del rendimiento presente y futuro de población infantil derivadas de teorías sobre habilidad innata y permanente. Las diferencias individuales eran de interés en tanto moldeaban una representación gráfica de poblaciones enteras. Mientras que los educadores del Iluminismo habían desarrollado ideas centradas en el niño, basadas en una nueva concepción positiva y optimista de la infancia (Porter, 2000, p. 340; Jones, 1912, p. 59), la prioridad de sus sucesores se transformó en sistemas de clasificación para la identificación y control de una cantidad sin precedente de estudiantes.

El elevado estatus de los métodos de investigación experimental le dio a la psicología académica una condición privilegiada, que en algunos países como Gran Bretaña no fue objetada seriamente hasta fines de la década de 1970, cuando investigadores comenzaron a argumentar a favor de la pertinencia de contextos sociales, culturales, económicos, geográficos y políticos para el aprendizaje infantil (Donaldson, 1978; Walkerdine, 1981; Tomlison, 1982; Woodhead, 1990; Burman, 1994). La filósofa feminista y educadora británica Morwenna Griffiths (1995, p. 38, 56) concordó con este desafío, sosteniendo que las abstracciones del racionalismo occidental eran inadecuadas para comprender la alteridad.

Decir que la teoría es de limitada utilidad no significa que no sirva para nada. Más bien, es enfatizar que se necesita encontrar otros medios de entablar relación

con una variedad de perspectivas si la diferencia será reconocida debidamente en cualquier aporte teórico futuro (...). Los desafíos a la tradición son parte de un corrimiento filosófico general de la esperanza sobre la certeza newtoniana o cartesiana y el distanciamiento de la dependencia sobre la objetividad (...) que producirá verdades universales.

El educador brasileño Paulo Freire propuso un concepto similar. No hay “tal cosa como ignorancia absoluta o sabiduría absoluta”, declaró. “Lo que es verdadero hoy puede no ser verdadero mañana” (1974, p. 44).

La subjetividad de la investigación en educación comparada

Las concepciones alternativas de investigación educativa se aplican no sólo para combinar las preguntas de investigación con métodos de indagación y análisis apropiados, sino también para formular preguntas más fundamentales sobre epistemología, es decir, qué tipo de conocimiento puede esperarse de investigaciones de carácter social. Las perspectivas teóricas ejemplificadas aquí dan un rol central al aprendizaje por medio de la experiencia, tanto de los investigadores como de los sujetos participantes.

Un enfoque autorreflexivo sobre investigación educativa

El educador británico Lawrence Stenhouse definió la investigación educativa como una “indagación autocrítica sistemática”. Además, la veía más cercana a la historia que a la ciencia (1981, p. 104):

Mientras que las ciencias duras producen nuestro hardware, la historia produce nuestros softwares: es la expresión de una indagación crítica sistemática sobre los frutos de nuestra experiencia (...). La ciencia aspira a generalizaciones predictivas y universales, mientras que la generalización histórica es retrospectiva y resume la experiencia entre fronteras de espacio y tiempo.

Otros escritores coinciden en que la autorreflexión es un componente necesario de la indagación crítica y que nuestra experiencia juega un rol vital. Wright Mills, por ejemplo, afirmó que: “Negar el hecho de

que nuestras experiencias de vida tienen una profunda influencia sobre nuestro trabajo es rechazar la noción misma del propio conocimiento” (1978, p. 44).

Usando relatos para hacer conexiones

La escritora británica Emma Stone aportó su propia perspectiva sobre la relación entre experiencia y elaboración de teoría. Al reflexionar sobre su estudio centrado en política social para personas con discapacidad en China a mediados de la década de 1990, describió las formas en que había usado relatos para establecer conexiones. Desafió supuestos acerca del escaso valor de relatos sobre la experiencia cotidiana como fuentes de información, y argumentó que, aunque de carácter individual, esos relatos no eran únicos. Los relatos se relacionan cuando son puestos en un contexto más amplio, y a mayor grado de conexiones, mayor es su resonancia entre las personas de diferentes culturas. Los relatos, sugirió Stone (1990a, p. 174), son extraños y familiares a la vez:

Hay algo en estos relatos que parece verosímil en muchas culturas y países diferentes. Y sin embargo (...) aún hay algo que los relaciona con China en los años '90. Los relatos son el producto de una compleja interrelación de factores y procesos, pasado y presente, en parte global aunque indiscutidamente china.

Los relatos específicos generan preguntas e investigaciones ulteriores, y se expanden los ciclos de indagación. Stone relató la historia de tres niños chinos, identificados como discapacitados, y luego ilustró algunas de las formas en que sus vidas se relacionaban entre sí y con el resto de la sociedad. Los factores inmediatos incluían el impacto del rápido cambio socioeconómico sobre sus hogares, percepciones domésticas sobre la discapacidad, redes de apoyo disponibles, políticas sociales nacionales (especialmente la política china sobre control de natalidad: “un hijo”), y la industria de la rehabilitación. Stone concluyó (1999a, p. 188) que las opiniones de cada sujeto participante eran válidas y fundamentales.

Constructivismo

La educadora estadounidense Deborah Gallagher escribió (2000, p. 3) sobre las consecuencias de no adoptar un enfoque autocrítico hacia la

enseñanza y el aprendizaje. Sostuvo que las convenciones pedagógicas donde la enseñanza se considera un ejercicio técnico-racional se asemejan al enfoque positivista sobre la investigación social, porque ambos revelan “una estructura mental profundamente enraizada en la búsqueda de una autoridad externa objetiva donde anclar el proceso, algo exterior hacia lo que cada educador puede demostrar su responsabilidad social profesional”. Por lo tanto, propuso un marco conceptual alternativo para devolver a docentes (e investigadores) la noción de que estaban ocupándose de “la construcción de significado”. Gallagher (p. 16) eligió el constructivismo porque:

afirma que el conocimiento es construido (producido) en lugar de ser descubierto (encontrado); y como tal, todo conocimiento es inseparable del lenguaje, experiencias, cultura de cada educando (...). El constructivismo reconoce, en vez de intentar ignorar, la conciencia humana y la autonomía moral.

El psicólogo infantil estadounidense William Kessen visitó China en 1973, y encontró que sus experiencias lo llevaban a revisar fundamentalmente su criterio no sólo sobre la población infantil sino también sobre su conocimiento social (Kessen, 1975, p. 216-217; 221):

La característica sobresaliente de la niñez en China, y que plantea el problema más básico, es su alto nivel de concentración, disciplina y aptitud. Nos impresionó ver en un aula de escuela primaria cincuenta niños en silencio hasta que se les dirigiera la palabra y cantando sus lecciones al unísono con entusiasmo cuando se les pidió hacerlo; más nos impresionó todavía la aparente ausencia de chicos indisciplinados, hiperactivos o ruidosos. La docilidad no nos pareció la de la derrota y la apatía; los niños chinos que vimos eran emocionalmente expresivos, socialmente corteses y con conocimiento experto. No parecía haber una necesidad imperiosa ya fuera para teorías de “gestión” áulica, o, hay que enfatizarlo, para teorías de desarrollo infantil (...) Dejamos China convencidos de que habíamos visto formas radicalmente diferentes de las que conocíamos como estadounidenses de pensar sobre la infancia y de relacionarse con niños.

Reflexionando sobre estas experiencias unos años después, Kessen escribió (1979, p. 816) que el niño “es esencial y eternamente una invención cultural y (...) la variedad de las definiciones de infancia no es el error corregible de una ciencia incompleta”.

Etnografía

El concepto de etnografía cubre tanto el proceso de investigación aquí asociado a métodos cualitativos de investigación, como su producto, un texto escrito. Cuando es llevada a cabo en culturas que no son familiares para los investigadores, la etnografía es casi siempre comparativa. Las características del proceso de investigación etnográfica incluyen inmersión en el mundo cultural de los participantes, con comunicación en su propio lenguaje, observación y compilación de detallados registros de campo. Se considera que los etnógrafos están activamente implicados en discutir con los participantes el significado de sus vidas, pero sin establecer o controlar ninguna situación artificial, "experimental". Un informe posterior consiste en la interpretación tanto del detalle de las vidas individuales como de los contextos sociales, políticos y otros que sean pertinentes. No hay un formato único para el trabajo etnográfico que sea propugnado por todos los etnógrafos y existen debates sobre el carácter de sus partes constituyentes, por ejemplo, la relación entre subjetividad y objetividad en la observación participante. Algunas características de la investigación etnográfica son pertinentes para una discusión sobre el lugar de las subjetividades en la investigación en educación comparada. Estas incluyen el rol del investigador y la concepción de conocimiento que subyace la interpretación etnográfica. En esta discusión me he basado en particular en un estudio etnográfico sobre educación en China (ver Liu et al., 2000).

La siguiente opinión sobre la relación entre etnógrafos y su investigación tiene claramente un eco de la definición de Stenhouse sobre investigación educativa, primero, como indagación autocrítica sistemática y, segundo, como perteneciente a la historia más que a la ciencia (Ross, 2000, p. 132):

Una de las lecciones más importantes que aprendí durante mi primer momento en el campo de la escolaridad china fue que las explicaciones "culturales" de tales procesos, incluyendo la enseñanza y el aprendizaje, construyen, y además explican, la alteridad, la diferencia (...). También comencé a cuestionar la investigación erudita que daba un lugar esencial a la cultura y olvidaba la historia. La buena etnografía escolar debe situar cuidadosos y honestos retratos de la cotidianeidad, la vida "cultural" de los individuos dentro de la historia. Esta enseñanza llegó a definir mi enfoque hacia la etnografía.

David Kelly (2000, p. 16) sostuvo que la relación entre los etnógrafos y los contextos de investigación y su producción era irreversiblemente moral y política:

Dado que ninguna sociedad existe allí donde la minoría no se beneficia con cierto grado de costo social sobre la mayoría, deconstruir las bases epistemológicas para los sistemas de dominación y subordinación tiene el potencial de incrementar la concientización de los individuos sobre el estado del mundo y cómo podría ser según los etnógrafos críticos (...). La combinación de ética con política puede apreciarse en la manera (...) en que los etnógrafos críticos se ocupan del significado dual corporizado en la palabra sujeto. Es decir, los individuos pueden estar sujetos a cualquier número de autoridades y pueden también ser sujetos, participantes activos en la conformación de sus propias vidas.

La etnografía, al igual que la investigación educativa en general, tiene sus raíces en el pensamiento del Iluminismo sobre un trayecto de indagación racional que terminaría en un mapa de verdad objetiva. Sin embargo, en la actualidad, los etnógrafos críticos perciben que su trabajo tiene una política diferente y deriva de supuestos epistemológicos muy distintos (Ross, 2000, p. 147):

Puede no sorprender, dada mi contribución a la educación comparada, que haya llegado a comprender que lo que implica el trabajo etnográfico es similar a lo involucrado en una escolarización más democrática. Ambos implican aprender a escuchar y a confrontar el poder, y saber cómo hablar para superar diferencias. Tales esfuerzos también abarcan darse cuenta de cómo nuestra conducta—incluyendo las maneras en que enseñamos y hacemos investigación— es un producto cultural.

He llegado a considerar la investigación educativa comparada como una serie de viajes de ida y vuelta cuyo resultado no sería un mapa científico objetivo, completo, preciso. Además entiendo ahora que una tarea central es utilizar lo aprendido en el extranjero para desarrollar una perspectiva más crítica sobre el Reino Unido. En un congreso en el año 2000, una colega china habló sobre el Reino Unido, y yo me referí a China. Nos apartamos de la descripción de nuestros propios sistemas para formular preguntas sobre los de la contraparte. Tener la educación como el foco de nuestra investigación nos dio una perspectiva

potencialmente fructífera sobre estas trayectorias. Según observó Kelly (2000, p. 2):

La escolaridad es algo que todos hemos experimentado y comprendemos, y examinar una situación foránea nos hace más conscientes de los componentes curriculares “ocultos” que moldean nuestras educaciones. El agrupamiento según habilidad y los procesos de rastreo de antecedentes no son usados solamente para diferenciar niveles de habilidades académicas; tienen también resultados culturales y sociales.

En muchas formas, estos elementos se han vuelto más notables por medio de la educación comparada, porque conocer otra cultura y sociedad requiere que cuestionemos conceptos usualmente incuestionables. Preguntar “¿por qué?” está en el corazón de la investigación etnográfica. En consecuencia, al observar prácticas educativas en China, tenemos la oportunidad de reflexionar sobre las propias.

Interaccionismo

El sociólogo de la educación británico Peter Woods (1983, p. 1) describió su enfoque para comprender el significado de la actividad escolar como “interaccionista”; incluye el constructivismo, la etnografía y la autobiografía. El foco de la investigación es detallar relaciones interpersonales, de cuya interpretación se desarrollan conceptos teóricos:

El interaccionismo simbólico está [basado en] la noción de personas como constructoras de sus propias acciones y significados. Viven en un mundo físico, pero los objetos en ese mundo tienen un “significado” para ellos. No son siempre los mismos objetos para diferentes personas, tampoco las situaciones son interpretadas de la misma manera. Para algunos, la escuela es un espacio alegre y liberador; para otros puede parecer aburrida y coercitiva (...). En otras palabras, son símbolos: indican a una persona algunos significados que dependen de ellos para su construcción (...). Las personas interactúan a través de símbolos.

Esta construcción y uso compartido de significados se hace posible mediante la conciencia de un “yo” y la capacidad de ver perspectivas ajenas. La interpretación de significados sociales es, por lo tanto, tan importante como cualquier “realidad objetiva”. Los significados son transmisibles porque se basan sobre “definiciones clave”, que proveen una estructura para sostener puntos de vista individuales. La observa-

ción participante es el método clave para la investigación interaccionista. Implica tomar parte en la vida cotidiana del grupo o institución en estudio, en un rol aceptado, observando tanto al grupo como a uno mismo. El rol es difícil y conlleva el peligro de perder la perspectiva del investigador. Sin embargo, la observación minuciosa y la entrevista empática en un período prolongado pueden producir revelaciones de gran agudeza. Además, como agrega Woods (1983, p. 16-17), se han diseñado procedimientos rigurosos para tal trabajo, para distinguirlo como ciencia social de la observación puramente intuitiva y casual.

El rigor deriva del análisis comparativo de sucesos significativos, a través de los cuales se generan conceptos teóricos. Esto es bastante diferente de la contrastación de hipótesis *a priori* que caracteriza a los procedimientos de verificación de las ciencias naturales y, en verdad, los sociólogos tienen un interés central en información que, en principio, no podría ser evaluada en el sentido de medición o análisis estadístico. Sin embargo, esto no significa que el enfoque interaccionista no pueda producir teoría útil, ni incluso que su investigación no pueda poner a prueba conceptos teóricos. Woods (1996, p. 67) describe como "improductivo" el debate entre los métodos hipotético-deductivos positivistas y los cualitativos inductivos. La verificación de la teoría continúa siendo importante para los sociólogos interaccionistas; sin embargo, tal vez algunas teorías sean inconsistentes debido a su desconexión del mundo empírico.

En su libro sobre el uso de la etnografía en investigación educativa, Woods adopta un enfoque autobiográfico para considerar la evolución de sus compromisos profesionales. Describe su entusiasmo al descubrir la etnografía y el interaccionismo luego de la publicación del libro de David Hargreaves (1967) *Relaciones sociales en una escuela secundaria*. La etnografía apuntaba a reflejar e interpretar la vida real, a dar una voz crítica a aquellos que están marginados en contextos sociales, a localizar problemas en estructuras sociales antes que en alumnos individuales, a transformar lo familiar en extraño. La etnografía salvaría la brecha entre la investigación/teoría y la enseñanza/práctica. El interaccionismo haría posible la comprensión de conflictos, contradicciones e inconsistencias de la vida cotidiana.

En tanto Woods propugna "relatos de múltiples voces enfocados fundamentalmente en la crítica social y el ensayo crítico" (1996, p. 8),

podría ser descrito como un investigador cualitativo posmoderno. Sin embargo, se opone a alineamientos exclusivos:

No veo el mundo de manera paradigmática (...). Mientras que pocos todavía suscribirían la concepción de que hay una realidad objetiva que es totalmente cognoscible, la visión modificada (...) de que hay una realidad objetiva (...) es, sin embargo, persuasiva. La investigación cualitativa en esas áreas está interesada en la objetividad y la subjetividad. Cómo piensan y sienten las personas, cómo interpretan y construyen significados son integrales para este enfoque (...). Lo que los nuevos enfoques hacen es ofrecer nuevas maneras de aprehender estas subjetividades, estética, emocional y cognitivamente; enfatizar el compromiso de los lectores con la investigación y con el texto, y poner a consideración la propia subjetividad del investigador y su posición como tal.

Autobiografía

Hace un par de años, dos colegas chinos y yo comentamos cómo nuestras propias experiencias educativas habían influido sobre nuestras trayectorias profesionales posteriores, e intercambiamos breves relatos escritos. Llegué a la conclusión de que mis experiencias habían generado un compromiso para estudiar las consecuencias de la competencia, selección y privilegio en la educación. Uno de mis colegas comparó su escolaridad en las décadas de los '60 y '70 con la de su hijo 20 años más tarde, y concluyó que si bien su propia educación había sido desestructurada en un grado perjudicial, la de su hijo ha sido estructurada en exceso.

Incluyo material autobiográfico en mi trabajo como docente para examinar y ser consciente del origen de las preguntas centrales en mi vida profesional. Además, usar mi propia voz y experiencia provee el modelo de un enfoque inclusivo hacia la investigación en el cual las voces de otros son valorizadas. Presentar algo de mí misma me prepara para ajustarme a otros en lugar de meramente asimilar lo que me dicen en un marco de referencia que construyo en su ausencia. Mi breve pieza autobiográfica y la de mi colega china están incluidas en mi libro publicado en 2003, como prefacio y epílogo, y refuerza la idea de la investigación como un viaje de indagación, que es tanto una secuencia completa como un ciclo continuo (Potts, 2003).

En su libro sobre China, que comienza con una larga sección autobiográfica, el psicólogo y docente estadounidense Howard Gardner dice (1989, p. 15):

He llegado a sentir que mi concepto de creatividad y las conclusiones formuladas luego de más de dos décadas de investigación, son inseparables de quién soy, de dónde vengo y de qué valores son fundamentales en mayor grado para mí.

De manera similar, Lisa Rofel, una investigadora estadounidense que pasó 18 meses viviendo y trabajando con obreras chinas en una fábrica de seda en Hangzhou, reconoció que explicitar quién era ella determinaría la política de su investigación (1999, p. 35):

Ni por un momento podría olvidar, no sólo que era una estadounidense en China, sino que para mucha gente allí yo representaba el poder potencial para insertarlos en el mundo a través de mi producción textual sobre ese país. Muchos de los que conocí allí entendieron mucho mejor que yo (...) las formas en que las narrativas situadas en un mundo desigual pueden moldear la faz de la política global.

Las historias de vida nos permiten desentrañar el significado, no sólo de variadas experiencias personales, sino también de “comunidades” compartidas. Delia Davin (1989, p. 273), que tradujo un conjunto de autobiografías chinas para audiencias anglófonas, arribó a una conclusión similar:

Cuanto más leía las historias de vida, más consciente estaba de que cada una estaba moldeada por la época en que los sujetos habían vivido. De inmediato me impactó lo poco que el Estado había influido sobre las vidas individuales antes del advenimiento de la República Popular China y el marcado contraste posterior a 1949 (...). Una comparación de las entrevistas a hombres y mujeres ressignifica la diferencia sobre la forma en que experimentan la transformación en sus vidas (...). Tal material es incluso más raro para China que para Occidente. Por supuesto, debe ser usado con la debida precaución, pero tiene, con certeza, verdadero potencial para incrementar nuestra comprensión de la historia social de China.

Paradigmas y diversidad

Lo que constituye la “investigación” difiere entre una cultura y otra. Esto significa que las indagaciones comparadas deben considerar

diferencias sobre perspectivas, no sólo en relación con el foco de la investigación, sino también en cuanto a teorías y métodos. He observado que muchos colegas chinos respetan el enfoque experimental de la psicología de la educación clásica occidental incluso cuando ellos mismos no han realizado investigaciones de este tipo. Los “experimentos” educativos que he visto son proyectos conectados con la implementación de nuevas políticas monitoreadas por investigadores, pero no dirigidos por ellos. Aún más: me parece que la adhesión por parte de China al concepto de investigación educativa como una ciencia deriva de sus propios valores culturales y políticos más que de una perspectiva transcultural compartida. Por ejemplo, hay diferencias fundamentales en cuanto a ideas sobre habilidad y aprendizaje entre China y países occidentales, que responden a diferentes concepciones de la influencia relativa de la herencia y el medio ambiente, y también a diferentes concepciones sobre lo que significa ser un niño o un adulto en la sociedad. La investigación en culturas individualistas no puede compararse con el mismo paradigma usado en culturas comunitarias.

Además, me parece que el interaccionismo, basado en la interpretación de la experiencia cotidiana y apoyado por influyentes sociólogos de la educación británicos, precisamente porque se predica sobre la idea del “yo” autónomo, podría no ser inteligible en culturas que no comparten este principio elemental. La filosofía europea deriva de la afirmación de Descartes sobre una distinción fundamental entre mente y cuerpo. La filosofía china no reconoce esta distinción (Stone, 1999b). La investigación transcultural implica apreciar y explorar los significados de la diferencia.

Mis colegas chinos generalmente no comparten mi concepción de la investigación educativa comparada. Aporté desde el Reino Unido mi enfoque constructivista a la investigación social, pero mis colegas chinos buscaban algo más sólidamente científico, objetivo y provisto de autoridad experta. Otra escritora occidental (Ross, 2000, p. 131) describe una experiencia similar:

La investigación posmoderna y su vocabulario chocan con la manera en que los propósitos y objetivos de la ciencia social son definidos por los académicos de China continental, cuyos argumentos disciplinares y metodológicos continúan siendo impulsados por su fe en la modernidad, su creencia angular en que los seres

humanos pueden construirse a sí mismos y a sus mundos en sucesivas etapas (...). La postura crítica adoptada por los académicos que se ven a sí mismos y a su trabajo implicados en relaciones de poder, a menudo no se corresponde con la manera en que los maestros y el personal directivo chino, como mi director, conciben el propósito de la investigación, que es identificar, incluso celebrar, "buenas" prácticas educativas.

Sin embargo, hay evidencia proveniente de Hong Kong y China continental de que estas concepciones pueden estar cambiando. Al comentar la introducción del aprendizaje autónomo para estudiantes de grados superiores por medio del trabajo centrado en proyectos de geografía, Chan (2001, p. 200) llegó a la conclusión de que los resultados positivos de la instrucción constructivista con estudiantes chinos "sugería que los enfoques sobre el aprendizaje no son intrínsecos de los educandos, sino que podrían variar en función de los contextos de aprendizaje".

Relaciones sociales de la producción de investigación

Las relaciones sociales de la producción investigativa afectan las indagaciones de manera significativa. Por ejemplo en investigación educativa comparada, el colonialismo en el pasado y la globalización hoy, han confirmado, hasta ahora, la dominación de investigadores occidentales y sus territorios académicos. La autoridad de los enfoques sobre investigación y la autoridad de aquellos que efectúan la investigación están relacionadas. Quienes valoran el aprendizaje desde la experiencia y las perspectivas teóricas basadas en este principio buscan desafiar estas estructuras de poder tanto en lo formal como en el contenido. La utilización de materiales autobiográficos modela un enfoque recíproco que intenta compartir autoridad con otras voces participantes. Estas cuestiones se vuelven más obvias cuando los proyectos de investigación integran grupos que han experimentado una devaluación social.

La escritora británica Dorothy Atkinson trabajó durante dos años en un proyecto de historia oral con un grupo de nueve personas que

habían sido calificadas como “discapacitadas para el aprendizaje”, y escribió un libro en el que reflexiona sobre la experiencia de investigación. Atkinson argumentó que las autobiografías son una valiosa fuente de información de varias maneras: proveen perspectivas inigualables del iniciado, presentan un cuadro total de la persona y no un solo aspecto seleccionado por otro, actúan como un contrapeso de las percepciones de los demás y constituyen un documento político porque las interpretaciones compartidas y una toma de conciencia intensificada pueden ejercer presión para el cambio social. El trabajo de Atkinson trae vidas ocultas a la corriente principal de la investigación y diseño de políticas. En tanto conlleva revelar y desentrañar el significado de culturas muy diferentes de aquellas de los investigadores y de audiencias subsiguientes, es a la vez social y comparado.

Atkinson (1997, p. 133-134) analizó el rol de la investigación “autobiográfica” dentro de su contexto histórico occidental, y la describió como un fenómeno de finales del siglo xx:

Puede verse como una manifestación de cambios más amplios que convulsionan la sociedad en la fase denominada “posmodernidad”. La modernidad se caracterizaba por la certeza de que la aplicación de la razón y la racionalidad llevarían al cambio científico y al progreso económico, y de que los magníficos sistemas traerían un cambio duradero y beneficioso. En el campo de las dificultades de aprendizaje, la identificación de la “deficiencia mental” y su “tratamiento” en las instituciones era una expresión de modernidad y pensamiento “moderno” (...). La Medicina y la Psicología se transforman en profesiones importantes, primero en la búsqueda de cuidados y luego, de contención y control. Con el transcurso del tiempo, las instituciones cayeron en el descrédito. Los “expertos” fueron revalorados en menor grado. La medición, clasificación y tratamiento de “déficits” despertaron más dudas.

La fase posmoderna llegó, según sugiere Atkinson, con el creciente grado de concientización sobre el hecho de que las instituciones y los expertos habían defraudado a las personas con dificultades de aprendizaje. En este contexto, comenzó a ser posible migrar de ideas sobre universalismo y estandarización, por ejemplo, a un reconocimiento de que las personas son en realidad diferentes y tienen necesidades diversas. Atkinson continuó (p. 134):

Gente en el movimiento que aboga por la autonomía (...) ha comenzado a hacer oír sus experiencias como personas con discapacidad para el aprendizaje, así como sus necesidades como usuarios de servicios. Sus relatos autobiográficos han ayudado a contrarrestar estereotipos sobre quiénes y qué son, y han comenzado a emerger como personas con diversidad de trayectorias y experiencias. La destrucción de antiguas certezas y voces autorizadas, como barridas por el viento, ha hecho espacio para que otras voces puedan ser oídas. La investigación autobiográfica ha ayudado a crear ese espacio y a asegurar que esas voces más nuevas, y a veces menos seguras de sí, sean oídas.

Si la investigación social, dentro de la cual ubico las indagaciones comparadas sobre enseñanza y aprendizaje, produce conocimiento que no puede ser caracterizado como objetivo, los métodos de investigación serán diferentes de aquellos centrados en paradigmas de los que se espera puedan producir conocimiento duradero y universal. Sin embargo, dada la poderosa tradición histórica de la psicología experimental y la naturaleza competitiva de la vida académica, muchos investigadores que perciben estas diferencias no se arriesgan a desarrollar técnicas más apropiadas. Algunos incluso se sienten obligados a disculparse por la ineludible ausencia de objetividad en su trabajo, y continúan forzando sus proyectos en marcos de referencia teóricos no sociales. Los ajustes incluyen:

1. diseños experimentales equilibrados que ignoran características significativas del contexto de la investigación, por ejemplo, un plan para entrevistar cantidades iguales de niños y niñas en un contexto educativo donde hay el triple de varones que de mujeres;
2. diseños de investigación que se embarcan en controlar lo incontrollable, tanto en relación con el método de recolección de información como con el enfoque, por ejemplo la reducción de actitudes sociales a escalas bipolares simplificadas que luego son analizadas estadísticamente;
3. investigación que reseña la vida de personas sin ilustrar sobre ellas porque la presión para ser representativo y confiable impide la inclusión de cualquier detalle sobre vidas individuales a favor de agregar respuestas de gran cantidad de participantes y/o traducirlas en conjuntos de cifras estadísticamente evaluables;

4. investigación que argumenta a favor del valor de la autorreflexión que es, en sí misma, irreflexiva;
5. investigación social sin “yo”, una contradicción familiar para muchos estudiantes de posgrado a quienes se requiere ser originales pero no en sus propias palabras; y
6. investigación que omite la cultura del investigador, por ejemplo investigación “comparada” que consiste enteramente en material recolectado en una sola cultura; esto solía ser una característica de la investigación educativa comparada occidental de estilo colonial, y también puede encontrarse en artículos escritos por aquellos provenientes de culturas que, en cierta medida, carecen de poder en términos académicos globales.

Estos desajustes son clave para establecer las relaciones sociales de la producción investigativa. Busque en publicaciones científicas y encuentre sus propios ejemplos. ¿Qué piensa que pueden decir sobre hacer investigación? ¿Cómo resolvería usted estos desajustes?

Paradigma de guerra y paz

En este capítulo abogué a favor de un rol central para la experiencia en investigación social, dentro de la cual incluyo las investigaciones educativas comparadas sobre enseñanza y aprendizaje. Sostuve que los valores sociales no pueden separarse de “hechos” sociales, y establecí en consecuencia relaciones entre la valoración de la experiencia y la investigación consciente de sus contextos morales y políticos, culturales y personales (ver también Midgley, 1989).

Las perspectivas ilustradas aquí se caracterizan por el uso de métodos de investigación cualitativos más que cuantitativos, pero no por eso atribuyo a los métodos cualitativos ningún tipo de estatus especial fuera de la discusión sobre investigación social. Lo que me preocupa es el frecuente desajuste entre contenido y método en investigación educativa, resultado del estatus privilegiado de algunas disciplinas académicas y las inequidades entre las comunidades de investigación en diferentes culturas, ambos factores difíciles de desafiar. Las guerras de paradigmas existen y polarizan disciplinas, géneros o culturas más extendidas. La oposición entre métodos de investigación cualitativa y cuantitativa refle-

ja otros tipos de oposición. Podría resolverse esta disputa, no a través del triunfo terminante de una concepción sobre la otra, sino por medio de una reevaluación de su relación.

La escritora británica Ann Oakley ha estudiado la vida de las mujeres, particularmente su experiencia en labores domésticas, trabajo de parto y salud, y sus relaciones laborales con médicos han estimulado su pensamiento crítico sobre los enfoques de la investigación social. Al comienzo de la década de los '80, tomó conciencia de cuán duradera era la influencia de la filosofía del Iluminismo (Oakley, 2000, p. 16):

El paradigma predominante hoy favorece el conocimiento racional sobre la sabiduría intuitiva, y las formas de conocimiento cuantitativas más que las cualitativas; está basado en la incuestionada validez de la afamada dualidad mente-cuerpo formulada por Descartes, que presupone una división mecánica entre la existencia emocional y la material (...). Hay muchos signos del creciente desajuste entre este paradigma mecánico y la dinámica del mundo al que es constantemente aplicado como una explicación putativa.

Señala la existencia de formas de conocer dominantes y marginadas, y que las diferentes metodologías de investigación son “género-dependientes” y, por lo tanto, desiguales. Sin embargo, en lugar de rechazar los enfoques masculinos, sostiene que las mujeres deberían ejercer mayor control sobre ellos (Oakley, 2000, p. 19, 21):

Así como la sociología debería ser reformulada para proporcionar una disciplina para mujeres que comience con la experiencia cotidiana y esté libre de estereotipos nocivos (...), así también se podría construir un caso fuerte a favor de la experimentación para mujeres, una tarea en la que las mujeres mismas participarían activamente y lucharían por el objetivo de una ciencia social emancipadora (...). El objetivo (...) es una democratización de las formas de conocimiento (...), y también una síntesis [de trabajo cuantitativo y cualitativo], para que el foco sea la elección del método adecuado para la pregunta de investigación.

¿Investigación disciplinada?

Entonces, ¿cuáles son los temas y fuentes de información apropiados para la investigación educativa comparada? Quienes han adoptado el

enfoque de la psicología experimental pueden interesarse en las habilidades matemáticas de los estudiantes, por ejemplo, o en cómo mejorar su memoria para el aprendizaje de idiomas. Las convenciones del diseño experimental pueden tentarlos a excluir contextos pertinentes en aras de un proyecto equilibrado y claramente recortado. Por contraste, aquellos que adopten el enfoque de la etnografía pueden estar interesados en comprender el significado de una comunidad educativa, para la cual la investigación de la pobreza o del racismo pueden ser importantes. Diferentes compromisos teóricos, morales y políticos conforman las preguntas que los investigadores quieren hacer y cómo se lanzan a responderlas. Los etnógrafos también pueden estar interesados en las experiencias estudiantiles del aprendizaje de la matemática, y los psicólogos experimentales pueden interesarse en el tema del prejuicio; pero algunos enfoques están mejor equipados que otros para aprehender realidades sociales e irreductibles diferencias de cosmovisión. Los sociólogos Woods (1996) y Oakley (2000) argumentan, desde posiciones teóricas muy diferentes, a favor de utilizar una variedad de métodos de investigación. Si la investigación educativa comparada ha de iluminar y ser útil, no puede ser el coto exclusivo de una única disciplina académica.

Los diferentes tipos de preguntas de investigación conforman diferentes tipos de indagación. Cuanto más precisas son las preguntas, más fácil es determinar el rango de fuentes relevantes de información y métodos de análisis. En su investigación social, las fuentes de información pertinentes incluyen relatos con perspectivas personales diversas, cuya recolección e interpretación comparada es la responsabilidad crítica y creativa del investigador. No hay una única manera correcta de realizar investigación social, sólo el intento de ajustar forma y contenido, refinar una pregunta y exponer respuestas usando métodos de investigación y análisis apropiados. Por ejemplo, si la pregunta de investigación es social, entonces es probable que el material biográfico (de primera mano, descriptivo, crítico) iluminará las cuestiones a investigar. Este material puede ser, por supuesto, tanto “profesional” como “personal”. El investigador tendrá un conjunto de preguntas para formular, pero los participantes pueden tener sus propias preguntas y un rango de puntos de vista no solicitados sobre lo que es importante o no en el proceso de respuesta. No escuchar estas opiniones sería una con-

tradición, como decir que uno quiere y no quiere aprender de los sujetos participantes. El cálculo de un equilibrio apropiado entre control y libertad, tanto para el investigador como para los participantes, reside en la habilidad del investigador crítico e imaginativo y será simplificado por la claridad de la pregunta original.

Conclusiones

La investigación social, categoría donde incluyo la investigación comparada sobre las relaciones de enseñanza y aprendizaje, es compleja, y sus resultados son inevitablemente inciertos. Tal tipo de investigación desafía la linealidad de la producción teórica positivista e interrumpe la expectativa de progreso (ver Foucault, 1972). Sostuve que una metodología apropiada para la investigación educativa comparada se encuentra dentro de las humanidades más que en la ciencia. Abogué a favor de un enfoque sobre la investigación social que es crítico, equitativo y útil, es decir, es tanto moral y político como fundamentado. Cada aspecto conlleva sus propias responsabilidades.

El comentario crítico, en cualquier medio, es asertivo y sería rebatido si se presentara por medio de una narrativa en tercera persona. Si la autorreflexión y la autodefinición son necesarias para el desarrollo de nuestras propias voces críticas, se deduce que las voces serán presentadas en la primera persona del singular. Si escribimos en primera persona y expresamos nuestra propia voz interpelante y autónoma, se infiere que usaremos nuestras propias palabras. Si escribir en mi/su propia voz es el cimiento para desarrollar un enfoque crítico hacia la producción de investigación, entonces escuchar las voces de otros es la base para desarrollar un enfoque equitativo. En mi opinión, la conciencia autocrítica es una parte integral de la investigación educativa comparada. Esto confiere un alto valor al aprendizaje por medio de la experiencia.

Si las investigaciones tienen lugar en contextos donde el pensamiento reflexivo y la reflexión sobre sí mismo no son posibles, por ejemplo allí donde los valores culturales, políticos y académicos se transmiten de manera incuestionable, entonces aprender de la experiencia personal se transforma en algo irrelevante. La investigación

sobre las realidades de las vidas de otros, por ejemplo en aulas o salas de reuniones, también se transforma en irrelevante y por lo tanto no puede ser utilizada como base para desarrollar políticas sociales, como las educativas. Entonces, la conexión entre política y práctica se torna relajada. Si no se cuestionan, por ejemplo, las perspectivas de estudiantes, docentes o académicos, será difícil superar barreras para el aprendizaje, la enseñanza y la investigación. En el contexto de la educación, la devaluación del aprendizaje desde la experiencia parece un particular derroche de esfuerzos. El conocimiento social es dinámico, inestable y contingente, pero esto no reduce su alcance ni su valor.

II. UNIDADES DE COMPARACIÓN

LA COMPARACIÓN DE ESPACIOS

MARÍA MANZON

Traducido por Luis Maria Naya Garmendia

Los análisis comparativos en educación se han centrado tradicionalmente en entidades geográficas. Como demuestra este libro, también pueden realizarse a través de otras muchas unidades de análisis, incluyendo culturas, políticas, currículos y sistemas. No obstante, incluso estos campos están íntimamente unidos a uno o más lugares. Por eso, examinar unidades geográficas como foco de la investigación comparativa es un paso fundamental para los estudios comparados en educación.

Bray y Thomas (1995) diseñaron un cubo para la clasificación de los estudios comparados en educación por nivel y tipo. Reconocían que no era exhaustiva y que es posible la identificación de unidades adicionales. Este capítulo se centra en las dimensiones geográficas/locativas de dicho cubo, y explora unidades que no se incluyen expresamente en él. Utilizando el artículo de Bray y Thomas como marco, se analiza aquí la bibliografía al respecto desde la aparición del citado artículo. Este trabajo tiene tres objetivos fundamentales: el primero, estudiar el discurso sobre las unidades de análisis; el segundo, hacer explícitas algunas unidades que en el modelo de Bray y Thomas eran implícitas; y el tercero, elegir algunos ejemplos del uso de los espacios como unidades de comparación, a nivel único o múltiple, para señalar sus consecuencias metodológicas.

El capítulo está estructurado en cuatro secciones. En la primera se presentan algunos enfoques generales de la investigación comparativa

en educación, la segunda consta de varias notas sobre el modelo de Bray y Thomas; la tercera, la más larga, se centra en la dimensión espacial, presentando ilustraciones de entidades geográficas como unidades de análisis; la última sección recoge algunas indicaciones metodológicas para que los estudiantes las consideren cuando comparen espacios.

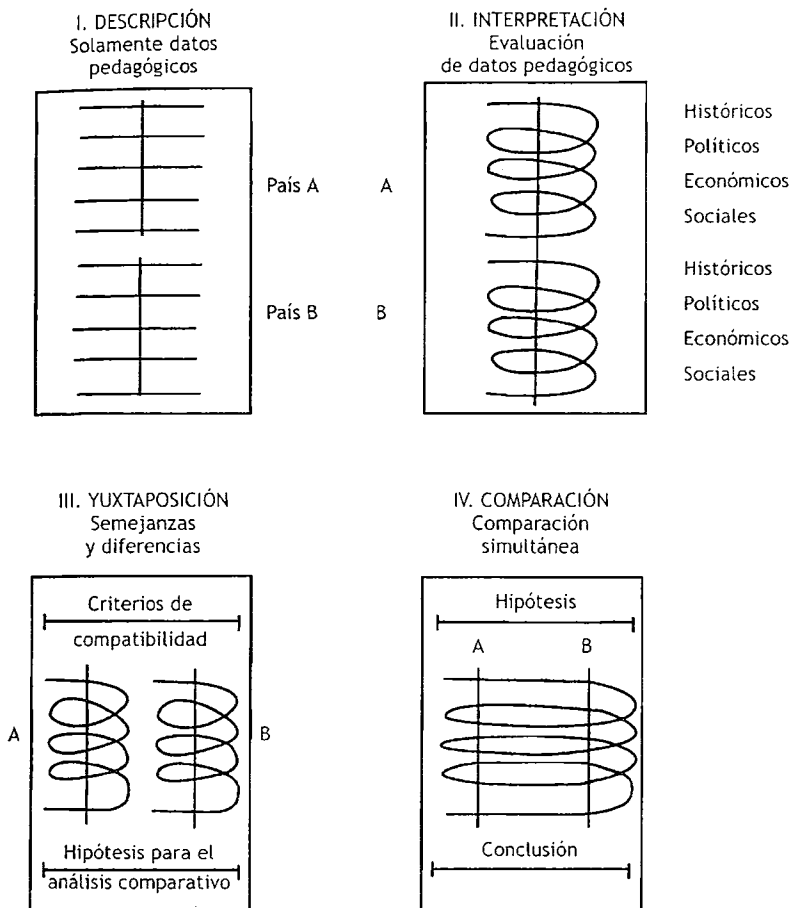
Enfoques generales y herramientas para análisis comparados en educación

Los estudios comparados en educación han sido, sobre todo, análisis espaciales, y han investigado fenómenos educativos en diferentes lugares. Tradicionalmente, han tomado como unidad de análisis entidades macrosociales, en particular, el Estado-Nación (por ejemplo, Sadler, 1900; Kandel, 1933; Bereday, 1964; Fafunwa y Aisiku, 1982; Gu, 1986).

Entre diversas propuestas, aquí subrayamos dos debido a los modos en que configuran los métodos de investigación: una es interpretativa y la otra, causal-analítica. Entre los primeros, que buscan la comprensión de los fenómenos educativos, el método comparativo de Bereday merece una atención especial. Su clásico libro *Comparative Method in Education* (1964)¹, planteó el campo en términos de estudio de área (un país o región) y comparativos (esto es, abordajes simultáneos de diversos países o regiones). Es de particular interés su método de análisis comparativo (Gráfico 4.1) organizado en cuatro pasos: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación simultánea. El objetivo de la yuxtaposición, tal y como él lo plantea (p. 9-10), es establecer un *tertium comparationis*, es decir, “el criterio con que deben hacerse las comparaciones para que sean válidas, y que debe regir la verificación de las hipótesis”².

-
1. Primera edición en castellano, Bereday, G.: *El método comparativo en Pedagogía*. Herder, Barcelona, 1968. Las referencias siguientes a esta publicación se hacen de acuerdo con esta edición, no con la original.
 2. *Tertium comparationis* es una frase en latín que significa literalmente “tercer elemento de comparación”, pero puede ser traducida como “los términos de la comparación”.

Gráfico 4.1. Modelo de Bereday del método de análisis comparativo



Fuente: Bereday, 1968, p. 28.

Una condición previa para todo estudio comparativo es el establecimiento de parámetros para la comparabilidad inicial de las unidades de análisis elegidas. En general, los análisis pueden dar resultados instructivos cuando las unidades de comparación "tienen suficientes elementos en común para realizar un análisis significativo

de sus diferencias” (Bray, 2004a, p. 248). Por lo tanto, en vez de una identificación mecánica de similitudes y diferencias entre dos o más espacios, es recomendable prestar atención a los contextos de estas similitudes y diferencias, y su relevancia causal en el hecho educativo que está siendo analizado. En otras palabras, todo estudio comparativo de relevancia debería ser capaz de identificar la extensión y las razones de las similitudes y diferencias entre las unidades de comparación, examinando las causas que las producen y las relaciones entre dichas razones. Kubow y Fossum (2003) propusieron una herramienta útil: un cuadro para anotar yuxtaposiciones de comparaciones de países en relación con factores demográficos, geofísicos y sociopolíticos que influyen en la educación (Gráfico 4.2).

En comparaciones que buscan comprender la relación causa-efecto en dos o más casos, la identificación de los parámetros de comparabilidad adquiere una mayor importancia, porque subraya su relevancia causal con el objeto que está siendo examinado. Ragin (1987, p. 45, 47-48) identifica tres etapas básicas en la estrategia de investigación orientada a los casos:

- se buscan las similitudes entre las unidades de comparación que presentan resultados comunes;
- se demuestra que las similitudes identificadas son causalmente relevantes al hecho de interés, y
- basándose en las similitudes identificadas, se formula una explicación general.

En algunos casos, las unidades de comparación son aparentemente diferentes, pero el fenómeno educativo en ambas manifiesta resultados comunes. Como plantea Ragin (p. 47):

El investigador tiene que prever la posibilidad de que las características que se muestran como diferentes (como sistemas de incentivos diferentes cualitativamente) tienen la misma consecuencia. Son causalmente equivalentes en un nivel más abstracto (...) pero no a un nivel observable directamente. Así, puede haber una “diferencia ilusoria” entre dos objetos que, en realidad, tienen una causa común en un nivel más abstracto.

Gráfico 4.2. Puntos de convergencia en diferentes escenarios

BRASIL	SUDÁFRICA
<p>Aspecto. Tres grupos étnicos principales han influido en la cultura brasileña: los indígenas o "indios", los portugueses y los africanos, debido a la utilización de esclavos, especialmente en las plantaciones de la costa.</p>	<p>Aspecto. Alrededor de tres cuartas partes de la población es descendiente de africanos; 11%, de europeos (sobre todo británicos y holandeses), 9% es mixta y 3% de asiáticos, sobre todo descendiente de indios.</p>
<p>Respuesta. Siglos de matrimonios mixtos y mezclas de culturas han influido en la población. Como resultado ha surgido una "raza" brasileña más unificada e inconfundible. Si bien algunos brasileños descienden de grupos concretos, más de la mitad de la población se describe a sí misma como blanca.</p>	<p>Respuesta. La doctrina de separación racial fue especialmente marcada a partir de la llegada al poder de los nacionalistas partidarios del <i>apartheid</i> en 1948, la creación en 1953 de un sistema de educación bantú y, posteriormente, un sistema escolar para las razas mixtas o personas "de color" en 1963 e "indios" en 1965.</p>
<p>Consecuencia. La mayor parte de los brasileños reivindica la identidad de la raza dominante o de alto estatus. Por lo tanto, aunque la evidencia apunta a la limitación de oportunidades educativas para las razas menos privilegiadas, ha habido una general falta de aceptación de que el racismo es un problema importante y una falta de reconocimiento de sus efectos negativos en relación con el acceso diferenciado a la educación.</p>	<p>Consecuencia. El sistema formal del <i>apartheid</i> de separación dentro de estas cuatro escuelas diversas adoptó un acceso y oportunidades diferenciales dentro de las estructuras formales hasta discordar, en los años '70 y '80, lo que llevó al desmantelamiento del sistema y a la elección, en 1994, de Nelson Mandela como el primer presidente sudafricano surgido de la mayoría racial.</p>

Consecuencias demográficas y educativas

¿Cómo han afectado las características de la población a la educación?

Fuente: Kubow y Fossum, 2003, p. 111.

Ragin también cita casos que son, en apariencia, muy similares, esto es, que muestran una “comunalidad ilusoria” (1987, p. 47), pero que presentan distintos resultados. En estos casos, el comparatista debería buscar la diferencia de relevancia causal que responde a los resultados contradictorios entre unidades relativamente similares. Como conclusión, Ragin señala (p. 49) que “analizando las diferencias y similitudes *en el contexto* es posible determinar cómo las diferentes combinaciones de condiciones tienen la misma significación causal y cómo factores causales similares pueden operar en direcciones opuestas”.

Estas propuestas metodológicas pueden encontrar eco en estudios comparativos no sólo de espacios, sino también de otras unidades de análisis planteadas en este libro. Para el objetivo de este capítulo, estos enfoques metodológicos sirven como una lente a través de la cual serán analizados y evaluados los casos de estudios que comparan espacios. Las entidades geográficas ofrecen una variedad de objetos para la investigación comparativa en educación, que se extienden desde el nivel macro de las regiones mundiales al nivel micro de las aulas y las personas.

El marco para los análisis comparativos en educación de Bray y Thomas

El cubo presentado por Bray y Thomas en la introducción de este libro (Gráfico 0.1) proporciona un enfoque tridimensional de la categorización de diversos objetos de los estudios comparados. La primera dimensión es la *geográfica/espacial*, donde son identificados siete niveles diferentes. La segunda dimensión corresponde a los agrupamientos *demográficos no espaciales* y la tercera recoge los *aspectos relativos a la educación y la sociedad*.

Diferentes expertos, reconociendo el impacto de los cambios geopolíticos en la educación comparada, han puesto de relieve unidades adicionales de análisis y espacios para la comparación (por ejemplo Watson, 2001b; Cowen, 2002a; Crossley y Watson, 2003; Welch, 2005). Además de la dimensión cultural, han sugerido centrarse en las dimensiones políticas y económicas relevantes para la educación cuando se agrupan espacios para compararlos. Estas variadas modalidades de espacios, que pueden ser insertadas en la dimensión locacional del

cubo de Bray y Thomas, incluyen clasificaciones geográficas basadas en la historia colonial, alianzas económicas y culturas epistémicas. Por ejemplo, en relación con la historia colonial, ciertos territorios del África Subsahariana pueden ser categorizados como antiguas colonias británicas, francesas o portuguesas, y ofrecer fértiles terrenos para la comparación. Por otro lado, algunos grupos económicos regionales proporcionan unidades instructivas para la comparación. Como plantea Cowen (2002a, p. 275):

Estos grupos han emergido en Europa Occidental y Central, en Norteamérica, en el este y sur de Asia y en Sudamérica. Hablan de equivalencias educativas, movilidad profesional, nuevas alianzas entre universidad e industrias de investigación y desarrollo, así como de nuevas formas de identidad híbrida para las personas. Pueden liderar la convergencia de algunos aspectos educativos, como el currículum y la evaluación, en antiguos y separados sistemas educativos nacionales.

Los grupos regionales se pueden incorporar de una manera clara y sencilla a nivel de regiones mundiales. A pesar de la aparición de estas unidades sociales de convergencia, hay una tendencia opuesta, hacia la divergencia, que se manifiesta en la formación de grupos sociales con un fuerte sentido de identidad subnacional, como por ejemplo los bretones, catalanes y escoceses (Cowen, 2000a, p. 5). Este hecho, además, abre otros espacios para la comparación. De este modo, Cowen concluye que los comparatistas son invitados ahora a “jugar al ajedrez por lo menos en ocho o nueve dimensiones” (2000b, p. 340).

Unido a los efectos de la globalización económica está el fenómeno contemporáneo de la “diáspora del conocimiento” (Welch, 2005); este nos lleva a la creación de nuevas comunidades epistémicas que superan los límites nacionales y regionales. Un desarrollo afín, que propone paisajes alternativos para el análisis comparativo, es el aumento de la cantidad de aulas y universidades virtuales como resultado del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. Estas entidades no están localizadas en un espacio físico, sino en el ciberespacio. Mientras la escuela y las aulas se mantienen como unidades de análisis (niveles 5 y 6 del cubo), la enseñanza y el aprendizaje virtuales introducen nuevos elementos y fuerzas en el experimento comparativo.

Esta discusión ha abierto algunas perspectivas alternativas sobre la utilización de las entidades geográficas como unidad de análisis. Los expertos han identificado unidades espaciales derivadas que han surgido como resultado de cambios geopolíticos, económicos, socioculturales y tecnológicos. Ello incluye agrupamientos culturales (en relación con la religión, lengua, etnicidad), grupos político-económicos y comunidades epistémicas. Estas nuevas unidades están, de hecho, incluidas de manera implícita en el marco original de Bray y Thomas, y se hallan estrechamente unidas a uno o más espacios. El siguiente apartado presenta ejemplos concretos de análisis comparados en educación que han contemplado como objeto de comparación diferentes niveles de localización en el cubo y que utilizan unidades espaciales de análisis tanto tradicionales como alternativas.

Las entidades geográficas como unidad de análisis

Esta sección se centra en la dimensión geográfica/locacional del cubo de Bray y Thomas. El estudio comienza con los siete niveles geográficos representados en la cara delantera del cubo, desde el nivel superior de regiones mundiales/continentes, al inferior de individuos. Se presentan ejemplos ilustrativos de diversos estudios comparados con el objeto de identificar las implicaciones y evaluar su efectividad metodológica.

Nivel 1. Regiones mundiales/continentes

Bray y Thomas (1995, p. 474) plantean la naturaleza de las comparaciones a escala de continentes o regiones mundiales, los supuestos que subyacen a ellas y los retos a los que deben hacer frente los comparatistas cuando las emprenden:

Una parte importante de las publicaciones se centran en la naturaleza de la oferta educativa en diferentes regiones del mundo. Términos que clásicamente han identificado regiones son los Balcanes, la Comunidad Europea, el Caribe y el Pacífico Sur. Trabajos afines a nivel macro toman el continente como unidad de análisis y se centran en espacios tales como África, Sudamérica o Asia.

Un principio clave que subyace a la mayor parte de las comparaciones regionales es que algunas características compartidas distinguen una región de otra en elementos educativos importantes. Las características básicas de una región particular pueden incluir lengua, organización política, historia colonial, sistema económico, ambiciones nacionales y/u orígenes culturales. Los autores de comparaciones transnacionales hacen frente a tres retos principales: tienen que convencer de que las características citadas como unificadoras de una región son realmente compartidas por los miembros de la región; demostrar que dos o más regiones son sustancialmente similares o diferentes en la naturaleza de sus rasgos unificadores, y mostrar que tanto las similitudes como las diferencias son importantes desde el punto de vista educativo.

Estas observaciones sirven como guía para la discusión que se plantea a continuación. Los siguientes ejemplos muestran diversas formas en que las regiones pueden ser utilizadas como unidades de comparación. El primero analiza una comparación cualitativa de bloques económicos regionales, mientras que el segundo presenta un estudio cuantitativo de agrupamientos regionales mundiales “construidos”.

El primer ejemplo utiliza tres grupos regionales económicos como centro de análisis: la Unión Europea (UE), el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN/NAFTA) y la Cooperación Económica del Asia-Pacífico (CEAP). Dale y Robertson (2002) los analizaron como sujetos de la globalización y examinaron sus efectos en los sistemas educativos nacionales. El estudio se realizó en tres continentes y adoptó un enfoque cualitativo.

Los organismos supranacionales, como la UE, el TLCAN y la CEAP, se conformaron como resultado de decisiones tomadas por los gobiernos de los países integrantes, con el objeto de otorgarles cierta autonomía en la búsqueda de algunos objetivos comunes. Así, aunque comparten bases geográficas, y es cierto que algunas han sido construidas, la unificación y fuerza común de cada entidad regional es resultado de la voluntad política de los miembros que la componen, cuya intensidad puede minimizar la importancia de las disparidades intrarregionales. En este sentido, las organizaciones regionales proporcionan una interesante y razonable ventana a través de la cual se pueden observar dichas regiones.

No obstante, Dale y Robertson apuntan que las organizaciones regionales están atrapadas en una compleja red de relaciones insti-

tucionales, culturales y de prácticas políticas y desarrollos globales (2002, p. 18). De las diferencias más obvias entre los Estados miembros, cabe destacar el tamaño y la diversidad de cada organización regional. El TLCAN tiene 3 miembros; la UE, 25, y la CEAP, 21, incluyendo muchos localizados fuera de la región de Asia y el Pacífico. Los autores continúan (p. 29):

La diversidad de sus miembros diferencia a la CEAP de las otras dos organizaciones. Los miembros abarcan un amplio rango de riqueza nacional, de los Estados Unidos a Papúa Nueva Guinea. Hay diversas culturas y diferencias religiosas entre ellos, y algunos tienen sistemas educativos que muestran (de modos diferentes) restos de sus historias coloniales, de manera que, generalmente, hay una gran diversidad de sistemas educativos y formas de provisión educativa.

Este ejemplo es instructivo. Su enfoque refleja hasta cierto punto el método de Bereday de la yuxtaposición para establecer la base de la comparación. Los autores describieron y examinaron el objetivo y el tipo de las tres organizaciones regionales y su efecto en la educación, como determinados por variables clave como el poder, el alcance y los mecanismos empleados (Gráfico 4.3). La comparación simultánea fue realizada gradualmente. En primer lugar, el TLCAN fue examinado como un caso único. El de la UE fue entonces contrastado con el TLCAN, y finalmente el de la CEAP fue comparado y contrastado con las dos entidades anteriores. El artículo merece ser emulado en su análisis sistemático de cuestiones según su marco de referencia en el Gráfico 4.3. No obstante, sus conclusiones podrían haber mejorado si los autores hubieran ofrecido una comparación simultánea de las tres organizaciones regionales en vez de dejarla en manos de los lectores (p. 35) como ocurrió:

En nuestras explicaciones de las organizaciones hemos recurrido a este marco [Gráfico 4.3] para señalar las diferencias entre ellas, ya que esperamos que los lectores sean capaces de completar las celdas [en la ilustración] como una forma de resumen de algunos de nuestros puntos principales que sería más efectivo de lo que podríamos proporcionar como simple recapitulación de ellos.

Gráfico 4.3. Trazando la dinámica de la globalización a través de organizaciones regionales

Variables para determinar las influencias externas en la política y práctica educativa	UE Tipo y objetivo	TLCAN Tipo y objetivo	CEAP Tipo y objetivo
<i>Dimensiones del poder (débil o fuerte):</i> <ul style="list-style-type: none"> • decisiones • establecimiento de la agenda • reglas del juego 			
<i>Naturaleza del efecto (directo o indirecto) sobre:</i> <ul style="list-style-type: none"> • políticas educativas • programas de acción educativa 			
<i>Procesos/medios de influencia:</i> <ul style="list-style-type: none"> • estrategias • tácticas • mecanismos 			
<i>Alcance -grado de la influencia a diferentes niveles de la educación- medido a través de:</i> <ul style="list-style-type: none"> • soberanía • autonomía 			

Fuente: Dale y Robertson, 2002, p. 19.

Un tema subyacente en la comparación de las tres organizaciones es que cuanto mayor sea la diversidad entre los miembros que conforman un grupo regional (en términos de riqueza económica, religión y cultura, historia colonial y rastros en el sistema educativo), tanto más débil es el acoplamiento entre ellos. Esto se evidencia desde enfoques divergentes adoptados por los Estados miembros de la CEAP sobre política educativa en contraste con la armonización que se observa en el enfoque de la UE y el enfoque basado en normas del TLCAN. Un estudio regional de esta naturaleza y magnitud abre las puertas a posteriores investigaciones que analicen el contexto de los diferentes Estados/economías

miembros, y pongan al descubierto los factores que tienen influencia para sus estrategias divergentes o convergentes.

El segundo ejemplo considera grupos regionales sobre la base tradicional de la proximidad espacial de sus integrantes. Heyneman (1997) comparó la calidad de la educación en Oriente Medio y Norte de África (OMNA) con la de otras regiones mundiales. La Tabla 4.1 presenta cómo, en contraste con otras regiones, en la OMNA, la educación es financiada –aún más que la salud– por fuentes públicas. El estudio de Heyneman informa sobre la mejora de la calidad de la educación en la región OMNA, mediante un extenso cuadro de modelos regionales y prioridades en el gasto educativo. Los contrastes recogidos en el análisis comparativo regional pueden sugerir a los gestores políticos la puesta en marcha de acciones correctivas.

Tabla 4.1. Distribución de los gastos en salud y educación entre fuentes gubernamentales y no gubernamentales, por región

	%		%	
	Gubernamental		No gubernamental	
	Salud	Educación	Salud	Educación
América Latina y el Caribe	61	53	39	47
Asia y Pacífico	39	53	61	47
África Subsahariana	53	66	47	34
Economías de mercado	61	70	39	30
Oriente Medio y Norte de África	57	90	43	10

Fuente: Van der Gaag, 1995, citado en Heyneman, 1997, p. 464.

No obstante, la región OMNA es bastante diversa. Comprende 21 países que, aunque en parte están unificados por el Islam, son considerablemente diferentes en cuanto a territorio, población, prosperidad económica y otras dimensiones. En un extremo se encuentra Argelia que cuenta con 27,3 millones de habitantes en 2.381.740 km²; en el otro,

Bahrain con tan sólo 500.000 habitantes en 720 km². En términos de prosperidad económica, los Emiratos Árabes Unidos tienen un Producto Bruto Interno (PBI) de 19.870 dólares estadounidenses, en contraste con el Yemen, cuyo PBI es de 540 dólares (English, 1997). Así, sin devaluar el trabajo de Heyneman, este ejemplo sirve para ilustrar la cuestión metodológica. Bajo la aparente homogeneidad que las “regiones” llegan a alcanzar, hay diferencias demográficas. Cuanto mayores sean estas, y causalmente más significativas en relación con el fenómeno estudiado, mayor deberá ser la cautela que hemos de tener al interpretar los resultados.

Esta discusión destaca el valor de las comparaciones transnacionales. A través del análisis de datos agregados a nivel supranacional, se pueden distinguir modelos y tendencias para avanzar en la comprensión conceptual y contribuir a la mejora de las políticas. Sin embargo, los agrupamientos regionales a nivel supranacional no son necesariamente naturales u homogéneos; más bien abarcan (y ensombrecen) una sustancial diversidad intrarregional.

La clasificación a través de regiones mundiales, a causa de su amplitud, puede ser un desafío. El término “región” es bastante indefinido; algo similar ocurre con “europeo” (Coulby y Jones, 1996), “caribeño” (Louisy, 2004), “mediterráneo” (Sultana, 1996) y “latinoamericano” (Beech 2002). Estos autores pusieron de relieve el valor inherente y la naturaleza construida de grupos regionales supranacionales que han sido formados no simplemente basándose en razones naturales, de cercanía geográfica, sino como resultado de fuerzas geopolíticas. La construcción de límites regionales implica que los investigadores tienen que ser conscientes de ello y sensibles a las identidades plurales dentro de las regiones para que sus análisis sean equilibrados y significativos. El agrupamiento a través de regiones mundiales, a la vez que útil, inevitablemente, ensombrece divergencias significativas a niveles inferiores. Los usuarios de estudios comparativos de los sistemas mundiales necesitan, por lo tanto, ser precavidos cuando interpretan los datos y recomendaciones derivados de ellos.

Nivel 2. Países

Desde los inicios de los estudios comparativos (ver, por ejemplo, Kandel, 1933; Hans, 1949; Bereday, 1964 [1968]), los países han sido

la unidad de análisis dominante, y continúan siéndolo (ver, por ejemplo, Broadfoot, 2000, p. 360).

Antes de profundizar en cuestiones metodológicas y teóricas relativas al análisis de nivel país, son necesarias algunas aclaraciones conceptuales. Los estudios que presentan comparaciones transnacionales muestran una cierta laxitud al utilizar el término “país” como sinónimo de “nación”, por lo que vale la pena detenerse un poco para precisar algunos significados. Getis y otros (2002, p. 314-315) plantean las siguientes distinciones entre Estado, país, nación y Estado-Nación.

Estado es una unidad política independiente que ocupa permanentemente un territorio definido y que tiene un completo control soberano sobre sus asuntos internos y externos. País es un sinónimo territorial y político de “Estado”. Nación es un grupo de personas con un territorio y cultura comunes, con un profundo sentimiento de unidad que surge de costumbres y creencias compartidas. Estado-Nación define propiamente un Estado cuyo territorio coincide con el ocupado por una nación o pueblo determinado.

El análisis que sigue intentará utilizar estas palabras en su sentido estricto.

El primer conjunto de ejemplos ilustra el concepto, ya expuesto, de la ilusoria comunalidad de Ragin. El nombre se refiere a los casos en los que se da un alto grado de similitud pero que tropiezan con diferentes resultados, que son atribuidos a la presencia de diferencias significativas causales entre comunalidades aparentes o “ilusorias”. El primer ejemplo presenta cuatro Estados asiáticos relativamente similares.

Morris (1996) examinó la relación entre educación y desarrollo en los cuatro “tigres asiáticos”: Hong Kong, Taiwán, Corea del Sur y Singapur. Estableció las hipótesis para la comparabilidad siguiendo el planteamiento de Bereday. Aunque menciona elementos comunes entre los cuatro Estados en lo concerniente a rápidos niveles de desarrollo económico y altas tasas de alfabetismo (Tabla 4.2), apunta diferencias significativas causales que han influido en el fenómeno educativo examinado (p. 96):

Estas similitudes enmascaran un grupo de diferencias críticas. Hong Kong continúa siendo una colonia británica y Singapur lo fue hasta 1961 [sic]. Esto ha tenido una influencia importante en diferentes aspectos. Singapur se diferencia

en que su población es de origen multiétnico. En cambio, Hong Kong, Corea del Sur y Taiwán son étnicamente muy homogéneos. Mientras Singapur y Hong Kong son, esencialmente, ciudades-estado sin interior, Corea del Sur y Taiwán tienen áreas rurales y sectores agrícolas significativos.

Tabla 4.2. Indicadores clave de las economías asiáticas elegidas

	Población 1991 (en millones de habitantes)	Tasa de crecimiento de la población 1980-1991 (%)	PBI por persona 1993 (\$ EE.UU.)	Tasa de crecimiento real del PNB 1980-1991 (%)	Tasa de alfabetiza- ción 1990 (%)	Gasto público en educación, en % del PNB, 1991
Hong Kong	6	1,4	16.382	6,9	90	3,0
Singapur	3	2,1	15.200	7,1	88	3,4
Taiwán	20	1,9	10.215	7,9	90	5,4
Corea del S.	43	1,1	6.635	10,0	96	3,6
China	1.150	1,5	360	9,4	73	2,3
Japón	123	0,5	27.326	4,3	99	5,8
Malasia	18	2,6	2.965	5,6	78	6,9
Macao	0,5	3,5	11.300	n.d.	61	0,7
India	865	2,1	310	5,5	48	3,5
Filipinas	61	2,4	835	1,2	90	2,9

Nota: Aunque el término "economía" es utilizado en el título de la tabla, la unidad de descripción es el Estado/país.

PBI: Producto Bruto Interno; PNB: Producto Nacional Bruto; n.d.: no disponible.

Fuente: Morris, 1996, p. 97.

Morris observó diferencias en el papel del Estado en el soporte del crecimiento económico y la planificación y provisión educativas. El autor hizo una comparación simultánea de las cuatro sociedades a través de cinco dimensiones de la educación formal (primaria, secundaria, terciaria, profesional/técnica y el currículum escolar), y concluyó (p. 96) que hay:

un grado sustancial de variaciones entre las sociedades analizadas en lo referente a la fuente de financiación de los proyectos educativos, el interés del Estado por proveer educación, en particular terciaria, la amplitud del control del Estado, el relativo énfasis en la educación general y técnica, y la naturaleza y el papel

del currículum escolar. Dos diferencias críticas que surgieron son la sólida confianza de Taiwán y Corea del Sur en la planificación de la mano de obra durante el período posterior a la inicial industrialización, con foco en la formación profesional y técnica y, en contraste, la mayor confianza de Singapur y Hong Kong en las señales del mercado y, como consecuencia, en un currículum más académico. Este hecho fue el reflejo de los distintos niveles de intervención del Estado en los diferentes aspectos de la escolarización, a pesar de la existencia de "Estados fuertes" en las cuatro sociedades.

En el estudio de Morris es digno de señalar el reconocimiento sistemático de diferencias y parecidos contextuales y de la relación de estos factores con los distintos fenómenos educativos observados.

Otro estudio de estructura similar es la comparación que realizó Hoppers (1998) de los Centros de Recursos de Profesores (CRP) en Mozambique, Zambia y Zimbabue. Hoppers demostró que la suerte de los CRP estaba íntimamente relacionada con los cambios de políticas y filosofías educativas sobre el desarrollo escolar y con el papel que jugaban los profesores en los tres Estados. Estas relaciones fueron analizadas dentro del contexto sociopolítico a nivel macro de la subregión del sur de África. Los tres Estados fueron evaluados de forma separada —mostrando el fenómeno de los CRP en sus respectivos ambientes— y posteriormente yuxtapuestos para una comparación simultánea. El estudio concluye que (p. 245):

A pesar de tener características comunes, los Centros de Recursos de Profesores no son un concepto uniforme que significa lo mismo en cada contexto educativo. Tampoco son entidades neutras que puedan ser planificadas y desarrolladas separadamente de la comprensión de un sistema más amplio, sus políticas, prácticas e interacciones, dentro del cual tienen que funcionar (...). Estas variaciones han sido relacionadas no sólo con diferentes políticas nacionales, sino también con diferentes orientaciones políticas y ópticas divergentes sobre el papel de los profesores y la naturaleza de las estructuras de apoyo para ellos.

Estos estudios similares de Morris (1996) y Hoppers (1998) ilustran un punto metodológico sobre la cuidadosa selección de las unidades que muestran una "ilusoria comunalidad", identificando unas bases compartidas para proporcionar una comprensión significativa

de las diferencias resultantes en la comparación de fenómenos educativos. El siguiente ejemplo (Canen, 1995) explora un caso de “diferencia ilusoria” entre dos o más unidades aparentemente distintas que llegan a un resultado común. Centrada en Brasil y en el Reino Unido (RU), Canen analizó paralelismos en el papel de la percepción de los profesores en la selectividad de los sistemas educativos. La autora planteaba que, a pesar de las enormes diferencias contextuales entre los dos espacios, ambos presentaban retos similares impuestos por la naturaleza multicultural de sus sociedades. En este sentido, identificó la “diversidad multicultural” como la similitud contextual *significativa* que llevaba a ambos sistemas educativos a rasgos resultantes similares, a pesar de las grandes diferencias que distinguían a los dos países. La conclusión es que (p. 235):

Aunque diferentes en su composición, las sociedades de Brasil y del RU plantean la selectividad de los sistemas educativos frente a grupos específicos de la población, en los que las percepciones y expectativas de los maestros juegan un papel importante. En el caso de Brasil, el fracaso de los niños repetidores poco favorecidos social y económicamente ha llevado a algunos autores a identificar, al menos, dos tipos de culturas en el ámbito escolar (popular y dominante), y enfatizar la necesidad de preparar docentes capaces de construir a partir de la cultura del alumnado y alcanzar una enseñanza efectiva. En el RU, la necesidad de la educación multicultural fue resaltada tanto por los niños blancos como por los de minorías étnicas, a fin de oponerse a los prejuicios y al racismo y lograr una efectiva igualdad de oportunidades.

Quizás Canen podría haber reconocido más vigorosamente la amplitud de las diferencias entre Brasil y el RU. Además, existe una sustancial diversidad intranacional en las subregiones de cada país, como se evidencia en las estadísticas sobre demografía, mezcla racial y educación. De esta manera, tal vez el trabajo podría haber sido más claro al analizar la selectividad de los sistemas en los niveles inferiores de las regiones. Brasil ha sido dividido tradicionalmente en cinco regiones principales: Nordeste, Norte, Sudeste, Sur y Centro-Oeste; y en el RU, las prácticas educativas son significativamente diferentes en Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte. A pesar de ello, el artículo de Canen es un ejemplo instructivo del valor de la comparación del fenómeno educativo en contextos aparentemente diferentes.

El tercer ejemplo tiene que ver con las comparaciones transnacionales a gran escala. Las comparaciones internacionales que implican un grupo amplio de países han sido emprendidas habitualmente para analizar el rendimiento escolar, los gastos educativos y otros aspectos. Este tipo de estudios pueden ser tanto cualitativos como cuantitativos. Por ejemplo, Ferrer y otros (2004) analizaron el modelo de convergencia en la educación secundaria inferior en 15 países de la UE. Este trabajo comparaba explícitamente varias dimensiones –administración educativa, currículum y formación del profesorado– de la educación secundaria inferior en los 15 países.

Dentro del amplio proyecto coordinado por Ferrer y otros, Valle y Hernández se centraron en el currículum. La Tabla 4.3 reproduce datos sobre la distribución de horas lectivas dedicadas a materias obligatorias y optativas. Entre los ocho países que dedicaban tiempo a estas últimas, tan sólo Holanda mostraba un alto porcentaje (22%). Bélgica (francófona), España, Finlandia y Portugal se situaban en un rango de entre el 10 y el 15%, y el resto, por debajo del 10%. A pesar de que este tipo de comparaciones internacionales son provechosas para percibir modelos de convergencia, los autores reconocen las dificultades para la obtención de datos equivalentes y sistemáticamente comparables, debido a la diversidad transnacional dentro de la UE y la mayor diversidad a escala intranacional y escolar (p. 69).

Algunas de estas anotaciones metodológicas habían sido destacadas de hecho, en un capítulo previo del libro citado. En primer lugar, la estructura de la educación secundaria inferior difiere sustancialmente a lo largo de los 15 países de la UE, con una duración que va desde los 3 hasta los 6 años y una edad habitual de escolarización de entre 10 y 13 años. Por otra parte, algunos países tienen una clara distinción institucional entre educación primaria y secundaria (principalmente los nórdicos y Portugal), mientras que otros ofrecen un acoplamiento entre educación secundaria inferior y superior (Austria, Alemania, Irlanda y el RU), y el resto separan completamente la educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior (Naya, 2004, p. 45-46).

Hay un aspecto metodológico adicional en la consideración de Bélgica “francófona” y del RU “Inglaterra”. Naturalmente la tabla citada tiene que haber sido preparada sobre la base de datos disponibles. Los lectores deben darse cuenta, sin embargo, de que la comunidad

francófona de Bélgica no es un país ni un Estado-Nación³. De la misma manera, se puede plantear que Inglaterra no es un país, sino una región subnacional del RU. Estas diferencias subyacentes están escondidas en las tablas resumen que otorgan el mismo espacio a cada “país”. Esta práctica nos lleva a la noción engañosa de que los países son equivalentes o unidades homogéneas.

Tabla 4.3. Porcentaje de tiempo escolar dedicado a materias obligatorias y optativas a la edad de 12-14 años en la Unión Europea (2001)

	% del tiempo en materias obligatorias	% del tiempo en materias optativas
Alemania	97	3
Austria	100	0
Bélgica (francófona)	85	15
Dinamarca	100	0
España	87	13
Finlandia	86	14
Francia	93	7
Grecia	100	0
Holanda	78	22
Irlanda	100	0
Italia	100	0
Luxemburgo	-	-
Portugal	90	10
Reino Unido (Inglaterra)	100	0
Suecia	94	6

Fuente: Valle y Hernández, 2004, p. 70.

El ejemplo subraya algunas de las complejidades que suponen las comparaciones internacionales a gran escala. También recalca el hecho de que existen diferencias sustanciales entre los países de la misma

3. En 1993, se creó en Bélgica una estructura estatal con tres niveles. En el nivel superior se sitúa el Estado Federal, seguido por las Comunidades y las Regiones, siendo las tres iguales desde la óptica legal. Hay tres comunidades —francófona, flamenca y germanófona— y tres regiones: flamenca —Bruselas-Capital y Wallona—.

región. Retos todavía mayores son esperables cuando se comparan amplios grupos de países de contextos regionales diferentes. Como observaron Bray y Thomas (1995, p. 478), las comparaciones internacionales a gran escala “restan importancia al hecho de que las fronteras nacionales son absolutamente arbitrarias, y que las circunstancias geográficas, históricas y políticas han tenido como consecuencia, por casualidad, la creación de unidades con grandes diferencias de tamaño y de contenido”. De este modo, sin devaluar la contribución de las comparaciones internacionales a gran escala a la comprensión conceptual de modelos educativos en varios países, los redactores y usuarios de estos estudios tienen que ser cautos en sus informes e interpretaciones.

Las comparaciones que utilizan a los países como unidad de análisis son prominentes en el campo de la educación comparada. Esta es una práctica legítima considerando que, en cada país, el gobierno —la unidad política superior— ejerce la soberanía sobre sus asuntos internos y externos, y que por eso todos han sido tradicionalmente reconocidos como entidades de gobernanza internacional. Además, en algunos países, el control de aspectos importantes de la educación está centralizado y configura los sistemas educativos nacionales. Las comparaciones de países, como las de sistemas mundiales, son útiles ya que proporcionan un marco general para la comprensión y la interpretación de las relaciones entre educación y sociedad.

Sin embargo, la utilización del país o del Estado-Nación como marco dominante de investigación ha sido continuamente cuestionada (por ejemplo, Kelly y Altbach, 1988; Clayton, 2004; Mitter, 2004). Los especialistas mencionan los análisis de los sistemas mundiales y las variaciones regionales intranacionales como el problema principal que hace inadecuado el uso del Estado-Nación como unidad de análisis. Los argumentos principales son que los sistemas escolares nacionales existen dentro de un contexto de relaciones de poder desiguales entre naciones (Kelly y Altbach, 1988, p. 14), y que las variaciones regionales en educación dentro de cada Estado-Nación son, a menudo, grandes, si no mayores, que entre distintos Estados-Nación. Por eso, realizar comparaciones intranacionales es tan significativo como hacerlo a escala internacional. Para ilustrar las complejidades metodológicas implicadas en la utilización de países, Postlethwaite (1994, p. 1767) cita algunos países que tienen sistemas políticos descentralizados:

Por ejemplo, Canadá está compuesto por 10 provincias y 2 territorios federales. Cada provincia es responsable de su propio sistema educativo. Este mismo hecho es válido para Australia, con 6 Estados y 2 territorios, y para Alemania, con 16 Estados diferentes, cada uno responsable legal de la educación. En Bélgica hay 2 sistemas diferentes, 3 en el Reino Unido y 50 en los Estados Unidos. Cada uno de los 26 cantones de Suiza es responsable de la educación dentro de su jurisdicción.

En estos casos, las comparaciones intranacionales pueden ofrecer resultados más significativos que los que podrían proporcionar estudios internacionales. Los ejemplos anteriores muestran que las comparaciones internacionales tienden a asumir que los países son homogéneos, unidades equivalentes de análisis. Este hecho, como indica la bibliografía (por ejemplo, Walberg y Zhang, 1998; Robinson, 1999; Gorard, 2001), puede llevarnos a conclusiones erróneas si los datos no son interpretados con cautela y equilibrio.

Nivel 3. Estados/provincias

El tercer nivel de comparaciones locacionales es el intranacional, de Estados o provincias. Entre los factores que hacen que el Estado/provincia sea una adecuada unidad de análisis destaca el alto grado de descentralización en algunos países, ya sean geográficamente grandes –como Australia, Canadá, la India y los EE.UU.– o pequeños como Suiza. En este nivel, se incluirían Regiones Administrativas Especiales (RAE), como Hong Kong y Macao, que disfrutan de una amplia autonomía de la República Popular China (Bray y Koo, 2004).

La utilización del Estado/provincia como unidad de descripción es también recomendable cuando dentro de un país se dan diferencias regionales significativas. En estos casos, las comparaciones intranacionales deparan interpretaciones más significativas que las agregadas a nivel transnacional. El corolario es que las unidades subnacionales pueden ser comparadas dentro del mismo país o entre países o regiones.

Los siguientes ejemplos ilustran este tipo de enfoque. En ellos se aclara la fuerza de las comparaciones a nivel estatal y al mismo tiempo se señalan algunas de sus debilidades con respecto a estudios de nivel inferior.

Goldschmidt y Eyer mann (1999) mostraron un interesante ejemplo de un estudio cuantitativo intranacional en los Estados Unidos, centrado en los resultados de los tests internacionales de rendimiento en matemáticas y lectura. Los autores presentaron mediciones desagregadas para identificar la relación entre gastos y resultados en los distintos Estados del país. Para los gastos educativos, utilizaron la ratio entre gasto público actual por alumno en relación con el PBI nacional o su medida equivalente para el Estado, el Producto Bruto del Estado (PBE). Para los resultados de los alumnos, utilizaron los resultados obtenidos en matemáticas de 8° grado en la Evaluación Nacional de Mejora del Rendimiento (ENMR) en 41 Estados. Luego compararon los datos estadísticos de los Estados Unidos con los de otros 11 países, utilizando los resultados de 1991 de la Evaluación Internacional de la Mejora del Rendimiento (EIMR). A partir de este análisis, que no reveló información significativa, presentaron finalmente los 41 Estados frente a esos 11 países (Tabla 4.4).

Este enfoque innovador reveló algunos datos interesantes, que los autores expusieron de este modo (p. 37-38):

Basándonos en una comparación internacional, algunos Estados están actuando bien, mientras otros lo hacen pobremente. Esto es, Dakota del Norte, Iowa, Maine, Nebraska y Wisconsin están logrando tan buenos resultados como Hungría, Suiza e Italia. Todos estos Estados y naciones parecen estar "recibiendo aquello por lo que pagan". Alabama, Luisiana y Mississippi se encuentran en una situación similar a la de Jordania, tal vez porque todos estos Estados carecen de la inversión necesaria para generar buenos resultados en los exámenes. Más importante es que Estados como Florida, Virginia del Oeste y Arkansas están gastando una gran cantidad en educación, en relación con su renta per cápita, pero con resultados poco positivos, en términos de resultados de los exámenes de evaluación nacional. En el otro extremo, sin embargo, Minnesota, Nueva Hampshire, Idaho y Utah tienen sistemas que permiten aproximarse a la eficiencia de Corea, que es el país que se encuentra a la cabeza.

Los autores concluyen que este tipo de análisis ofrece a los EE.UU. modelos de sistemas educativos dentro de su mismo país que han logrado la mejor y mayor relación costo-eficiencia, y que son más fáciles de imitar que los modelos extranjeros tomados, por ejemplo, de Corea o Suiza. Sin embargo, esto no indica que los EE.UU., o sus Estados, deberían descartar el análisis de espacios y sistemas fuera de las fronteras nacionales.

Tabla 4.4. Comparación entre naciones y Estados de los EE.UU. en porcentaje de desviación sobre los resultados en matemáticas de 8° grado y gastos en educación per cápita en 1990.

	Porcentaje de desviación en:		Porcentaje de desviación en:	
	ENMR*	Gasto	ENMR*	Gasto
República de Corea	6,7	-25,4	Dakota del Norte	5,8 17,7
Minnesota	5,0	-1,8	Iowa	5,7 10,8
Nueva Hampshire	3,5	-13,8	Hungría	5,1 21,5
Idaho	2,8	-6,8	Suiza	4,1 32,1
Utah	2,7	-20,9	Maine	3,8 12,7
Israel	2,5	-13,4	Nebraska	3,5 2,5
Francia	2,4	-14,1	Wisconsin	3,5 8,7
Connecticut	1,2	-6,1	Italia	2,2 8,1
Massachusetts	1,1	-10,2	Wyoming	1,9 3,2
Missouri	1,0	-11,7	Irlanda	1,7 3,2
			Colorado	1,6 2,6
			Pennsylvania	1,4 14,5
			Canadá	1,1 6,1
			Indiana	0,7 2,8
			Nueva Jersey	0,6 0,9
			Oklahoma	0,2 4,0
Ohio	-0,2	2,2	Michigan	-0,2 11,5
Virginia	-0,5	-10,5	Rhode Island	-0,9 23,5
España	-0,7	-27,6	Nueva York	-1,1 7,3
Arizona	-0,9	-0,5	Texas	-1,2 3,2
Kentucky	-2,3	-17,9	Maryland	-1,5 5,8
Delaware	-2,4	-12,9	Carolina del Sur	-2,5 8,0
Georgia	-3,3	-15,1	Nuevo México	-3,0 4,5
California	-3,3	-26,1	Florida	-3,1 11,8
Tennessee	-3,6	-15,3	Virginia del Oeste	-3,2 23,1
Carolina del Norte	-3,7	-7,7	Portugal	-3,4 19,8
Hawái	-4,4	-40,9	Arkansas	-4,4 6,1
Alabama	-6,2	-6,8		
Jordania	-6,6	-99,5		
Luisiana	-7,3	-31,3		
Mississippi	-8,2	-4,5		

Nota: Para las naciones extranjeras se han relacionado los resultados de la ENMR de 1991 con los de la ENMR de 1990.

Fuente: Goldschmidt y Eyermann, 1999, p. 40.

región. Retos todavía mayores son esperables cuando se comparan amplios grupos de países de contextos regionales diferentes. Como observaron Bray y Thomas (1995, p. 478), las comparaciones internacionales a gran escala “restan importancia al hecho de que las fronteras nacionales son absolutamente arbitrarias, y que las circunstancias geográficas, históricas y políticas han tenido como consecuencia, por casualidad, la creación de unidades con grandes diferencias de tamaño y de contenido”. De este modo, sin devaluar la contribución de las comparaciones internacionales a gran escala a la comprensión conceptual de modelos educativos en varios países, los redactores y usuarios de estos estudios tienen que ser cautos en sus informes e interpretaciones.

Las comparaciones que utilizan a los países como unidad de análisis son prominentes en el campo de la educación comparada. Esta es una práctica legítima considerando que, en cada país, el gobierno —la unidad política superior— ejerce la soberanía sobre sus asuntos internos y externos, y que por eso todos han sido tradicionalmente reconocidos como entidades de gobernanza internacional. Además, en algunos países, el control de aspectos importantes de la educación está centralizado y configura los sistemas educativos nacionales. Las comparaciones de países, como las de sistemas mundiales, son útiles ya que proporcionan un marco general para la comprensión y la interpretación de las relaciones entre educación y sociedad.

Sin embargo, la utilización del país o del Estado-Nación como marco dominante de investigación ha sido continuamente cuestionada (por ejemplo, Kelly y Altbach, 1988; Clayton, 2004; Mitter, 2004). Los especialistas mencionan los análisis de los sistemas mundiales y las variaciones regionales intranacionales como el problema principal que hace inadecuado el uso del Estado-Nación como unidad de análisis. Los argumentos principales son que los sistemas escolares nacionales existen dentro de un contexto de relaciones de poder desiguales entre naciones (Kelly y Altbach, 1988, p. 14), y que las variaciones regionales en educación dentro de cada Estado-Nación son, a menudo, grandes, si no mayores, que entre distintos Estados-Nación. Por eso, realizar comparaciones intranacionales es tan significativo como hacerlo a escala internacional. Para ilustrar las complejidades metodológicas implicadas en la utilización de países, Postlethwaite (1994, p. 1767) cita algunos países que tienen sistemas políticos descentralizados:

Por ejemplo, Canadá está compuesto por 10 provincias y 2 territorios federales. Cada provincia es responsable de su propio sistema educativo. Este mismo hecho es válido para Australia, con 6 Estados y 2 territorios, y para Alemania, con 16 Estados diferentes, cada uno responsable legal de la educación. En Bélgica hay 2 sistemas diferentes, 3 en el Reino Unido y 50 en los Estados Unidos. Cada uno de los 26 cantones de Suiza es responsable de la educación dentro de su jurisdicción.

En estos casos, las comparaciones intranacionales pueden ofrecer resultados más significativos que los que podrían proporcionar estudios internacionales. Los ejemplos anteriores muestran que las comparaciones internacionales tienden a asumir que los países son homogéneos, unidades equivalentes de análisis. Este hecho, como indica la bibliografía (por ejemplo, Walberg y Zhang, 1998; Robinson, 1999; Gorard, 2001), puede llevarnos a conclusiones erróneas si los datos no son interpretados con cautela y equilibrio.

Nivel 3. Estados/provincias

El tercer nivel de comparaciones locacionales es el intranacional, de Estados o provincias. Entre los factores que hacen que el Estado/provincia sea una adecuada unidad de análisis destaca el alto grado de descentralización en algunos países, ya sean geográficamente grandes –como Australia, Canadá, la India y los EE.UU.– o pequeños como Suiza. En este nivel, se incluirían Regiones Administrativas Especiales (RAE), como Hong Kong y Macao, que disfrutan de una amplia autonomía de la República Popular China (Bray y Koo, 2004).

La utilización del Estado/provincia como unidad de descripción es también recomendable cuando dentro de un país se dan diferencias regionales significativas. En estos casos, las comparaciones intranacionales deparan interpretaciones más significativas que las agregadas a nivel transnacional. El corolario es que las unidades subnacionales pueden ser comparadas dentro del mismo país o entre países o regiones.

Los siguientes ejemplos ilustran este tipo de enfoque. En ellos se aclara la fuerza de las comparaciones a nivel estatal y al mismo tiempo se señalan algunas de sus debilidades con respecto a estudios de nivel inferior.

Goldschmidt y Eyer mann (1999) mostraron un interesante ejemplo de un estudio cuantitativo intranacional en los Estados Unidos, centrado en los resultados de los tests internacionales de rendimiento en matemáticas y lectura. Los autores presentaron mediciones desagregadas para identificar la relación entre gastos y resultados en los distintos Estados del país. Para los gastos educativos, utilizaron la ratio entre gasto público actual por alumno en relación con el PBI nacional o su medida equivalente para el Estado, el Producto Bruto del Estado (PBE). Para los resultados de los alumnos, utilizaron los resultados obtenidos en matemáticas de 8° grado en la Evaluación Nacional de Mejora del Rendimiento (ENMR) en 41 Estados. Luego compararon los datos estadísticos de los Estados Unidos con los de otros 11 países, utilizando los resultados de 1991 de la Evaluación Internacional de la Mejora del Rendimiento (EIMR). A partir de este análisis, que no reveló información significativa, presentaron finalmente los 41 Estados frente a esos 11 países (Tabla 4.4).

Este enfoque innovador reveló algunos datos interesantes, que los autores expusieron de este modo (p. 37-38):

Basándonos en una comparación internacional, algunos Estados están actuando bien, mientras otros lo hacen pobremente. Esto es, Dakota del Norte, Iowa, Maine, Nebraska y Wisconsin están logrando tan buenos resultados como Hungría, Suiza e Italia. Todos estos Estados y naciones parecen estar "recibiendo aquello por lo que pagan". Alabama, Luisiana y Mississippi se encuentran en una situación similar a la de Jordania, tal vez porque todos estos Estados carecen de la inversión necesaria para generar buenos resultados en los exámenes. Más importante es que Estados como Florida, Virginia del Oeste y Arkansas están gastando una gran cantidad en educación, en relación con su renta per cápita, pero con resultados poco positivos, en términos de resultados de los exámenes de evaluación nacional. En el otro extremo, sin embargo, Minnesota, Nueva Hampshire, Idaho y Utah tienen sistemas que permiten aproximarse a la eficiencia de Corea, que es el país que se encuentra a la cabeza.

Los autores concluyen que este tipo de análisis ofrece a los EE.UU. modelos de sistemas educativos dentro de su mismo país que han logrado la mejor y mayor relación costo-eficiencia, y que son más fáciles de imitar que los modelos extranjeros tomados, por ejemplo, de Corea o Suiza. Sin embargo, esto no indica que los EE.UU., o sus Estados, deberían descartar el análisis de espacios y sistemas fuera de las fronteras nacionales.

Tabla 4.4. Comparación entre naciones y Estados de los EE.UU. en porcentaje de desviación sobre los resultados en matemáticas de 8° grado y gastos en educación per cápita en 1990.

	Porcentaje de desviación en:		Porcentaje de desviación en:	
	ENMR*	Gasto	ENMR*	Gasto
República de Corea	6,7	-25,4	Dakota del Norte	5,8 17,7
Minnesota	5,0	-1,8	Iowa	5,7 10,8
Nueva Hampshire	3,5	-13,8	Hungría	5,1 21,5
Idaho	2,8	-6,8	Suiza	4,1 32,1
Utah	2,7	-20,9	Maine	3,8 12,7
Israel	2,5	-13,4	Nebraska	3,5 2,5
Francia	2,4	-14,1	Wisconsin	3,5 8,7
Connecticut	1,2	-6,1	Italia	2,2 8,1
Massachusetts	1,1	-10,2	Wyoming	1,9 3,2
Missouri	1,0	-11,7	Irlanda	1,7 3,2
			Colorado	1,6 2,6
			Pennsylvania	1,4 14,5
			Canadá	1,1 6,1
			Indiana	0,7 2,8
			Nueva Jersey	0,6 0,9
			Oklahoma	0,2 4,0
Ohio	-0,2	2,2	Michigan	-0,2 11,5
Virginia	-0,5	-10,5	Rhode Island	-0,9 23,5
España	-0,7	-27,6	Nueva York	-1,1 7,3
Arizona	-0,9	-0,5	Texas	-1,2 3,2
Kentucky	-2,3	-17,9	Maryland	-1,5 5,8
Delaware	-2,4	-12,9	Carolina del Sur	-2,5 8,0
Georgia	-3,3	-15,1	Nuevo México	-3,0 4,5
California	-3,3	-26,1	Florida	-3,1 11,8
Tennessee	-3,6	-15,3	Virginia del Oeste	-3,2 23,1
Carolina del Norte	-3,7	-7,7	Portugal	-3,4 19,8
Hawái	-4,4	-40,9	Arkansas	-4,4 6,1
Alabama	-6,2	-6,8		
Jordania	-6,6	-99,5		
Luisiana	-7,3	-31,3		
Mississippi	-8,2	-4,5		

Nota: Para las naciones extranjeras se han relacionado los resultados de la ENMR de 1991 con los de la ENMR de 1990.

Fuente: Goldschmidt y Eyer mann, 1999, p. 40.

Aunque el análisis previo es creativo y agudo, desde el punto de vista metodológico merece algunos comentarios; asimismo, pueden ser puntualizadas algunas dificultades que surgen de las diferencias nacionales e internacionales. Los mismos autores (p. 40) reconocen que existen disparidades intra y transregionales en sus unidades de análisis:

Puede haber variaciones significativas en riqueza económica entre regiones del país y diferencias significativas en éxito educativo entre regiones sociales y culturales.

El primero se refiere a la equivalencia en el poder de compra económica utilizado en calcular el ratio “gastos en educación per cápita”. El segundo cuestiona la comparabilidad de los resultados de las pruebas obtenidas por estudiantes pertenecientes a diferentes grupos de edad e influidos por distintos sistemas educativos. Aquí no opinaremos sobre estas dos posturas, que serán analizadas en un capítulo posterior. En lugar de ello, nos centraremos en un tercer aspecto metodológico. El ejemplo, aunque demuestra el valor de las comparaciones intranacionales, concretamente las de los sistemas altamente descentralizados de los EE.UU., no tiene en cuenta la similar estructura descentralizada de algunos de los países incluidos en la clasificación con intenciones comparativas. Por ejemplo, la utilización de Canadá y Suiza como espacios para la comparación con Estados de los EE.UU. (por ejemplo, Dakota del Norte y Iowa), resta importancia a las significativas diferencias subnacionales en estos dos países que están tan altamente descentralizados como los EE.UU. Podría haber sido más significativo en este caso comparar los Estados que constituyen los EE.UU. con Ontario, la Columbia Británica y/o los diferentes cantones de Suiza.

Hega (2001) analizó la normativa educativa en los 26 cantones de Suiza. Los gobiernos de los cantones tienen autonomía en aspectos educativos, como la estructura y los contenidos del currículum, la duración del curso escolar y la lengua de enseñanza (alemán, francés, italiano o romanche). Como es un sistema altamente descentralizado, caracterizado por la diversidad lingüística (Tabla 4.5), se trata de un ejemplo clásico de comparaciones intranacionales.

Tabla 4.5. Características demográficas y socioculturales de los cantones suizos

Cantón	Población en 1990	% de germano-parlantes	% de franco-parlantes	% de italo-parlantes	% de romano-parlantes
Zúrich	1.179.044	82,9	1,7	8,0	0,5
Berna	958.192	84,4	8,2	4,0	0,1
Lucerna	326.268	90,9	0,7	3,9	0,2
Uri	34.208	93,3	0,3	3,3	0,3
Schwyz	111.964	91,0	0,4	4,8	0,3
Obwalden	29.025	94,0	0,5	2,1	0,1
Nidwalden	33.044	93,6	0,6	2,5	0,2
Glaris	38.508	83,3	0,4	10,0	0,4
Zug	85.566	86,8	1,2	5,3	0,4
Friburgo	213.571	32,3	61,4	2,6	0,1
Soleura	231.746	87,0	1,5	6,8	0,2
Basel-Ciudad	199.411	80,7	3,4	8,0	0,3
Basel-Campiña	233.488	85,1	2,4	6,8	0,2
Schaffhausen	72.160	85,3	0,7	6,2	0,2
Appenzell					
Rodas Exteriores	52.229	89,6	0,4	4,6	0,2
Appenzell					
Rodas Interiores	13.870	92,9	0,1	2,8	0,1
San Galo	427.501	88,5	0,4	5,2	0,5
Grisones	173.890	59,9	0,6	13,5	21,9
Argovia	507.508	85,6	1,0	7,4	0,2
Turgovia	209.362	86,7	0,5	7,1	0,3
Tesino	282.18	11,1	1,9	83,9	0,2
Vaud	601.816	8,6	75,1	7,4	0,1
Valais	249.817	32,1	60,0	4,8	0,1
Neuchatel	163.985	8,0	77,1	8,8	0,1
Ginebra	379.190	9,5	64,7	9,4	0,1
Jura	66.163	6,3	85,9	4,4	0,0
Suiza	6.873.707	63,6	19,2	7,6	0,6

*Bundesamt für Statistik (1994) *Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1994* (Bern, BfS).

Fuente: Hega, 2001, p. 208.

La autora realizó un profundo análisis de las decisiones rectoras de las políticas relativas a la enseñanza de la segunda lengua en los distintos cantones. Hega subraya las culturas educativas características

que han surgido en Suiza como resultado de la interacción entre tradiciones culturales, patrimonio lingüístico y creencias religiosas en cada cantón. Esta “cultura educativa específica local o regional es recogida, por ejemplo, en las materias, métodos y tipos de enseñanza; la organización de instituciones educativas y su gestión y el personal docente que es formado de acuerdo con métodos específicos y que desarrolla ciertas actitudes y técnicas” (p. 223).

Desde un punto de vista metodológico, este ejemplo ilustra las complejidades internas y las interacciones que se dan en los sistemas de gobierno altamente descentralizados que son, asimismo, culturalmente diversos. Así, las comparaciones subnacionales ponen de relieve detalles significativos de los mosaicos educativos que, de otro modo, podrían no haber sido hallados en estudios generalistas de países y que podrían habernos llevado a interpretaciones simplistas y reduccionistas.

Las comparaciones a nivel macro, como las de niveles superiores, ocultan disparidades a nivel micro. Por último, nos presentan un ejemplo de una comparación internacional realizada entre dos regiones subnacionales.

Fry y Kempner (1996) se centran en el noreste de Brasil y en el noreste de Tailandia, dos regiones provinciales en dos hemisferios diferentes. Los autores comparan las regiones subnacionales de Brasil, subrayando sus disparidades, e identifican el noreste como la más pobre del país. Continúan con un análisis multidisciplinar del noreste en términos de condiciones geográficas y económicas, culturas, modelos de migración, religiones y filosofías educativas. Un ejercicio similar realizado con Tailandia revela modelos similares de abandono y subdesarrollo en la región Noreste. Finalmente, realizan una comparación simultánea del noreste de Brasil y de Tailandia, basándose en la situación similar de regiones desaventajadas económicamente en comparación con el resto de sus respectivos países. Este análisis revela (p. 357) que:

El abandono de una región y de sus habitantes puede ser endémico del imperialismo subnacional o el colonialismo interno de un país. (...) A menudo la [región] más desarrollada puede explotar los recursos y el capital humano de una menos desarrollada [de su propio país]. Un ejemplo crítico de ello es la enorme deuda externa de Brasil. Los préstamos solicitados al Fondo Monetario Internacional sirven principalmente a los intereses del sur industrializado en detrimento del continuo abandono de las áreas rurales y del noreste subdesarrollado.

Como exponen los autores, un estudio económico y educativo global de Brasil y Tailandia podría sobreestimar el rendimiento económico de cada país ocultando, al mismo tiempo, el “otro Brasil” y la “otra Tailandia” (p. 335). Este ejemplo de una comparación transcultural de regiones subnacionales que comparten dilemas similares ofrece lecciones instructivas que habrían pasado inadvertidas en comparaciones agregadas transnacionales o en comparaciones interregionales dentro del mismo país. A la luz de todo ello, la observación de que los estudios comparativos pueden hacer “modelos familiares extraños y extraños modelos familiares” (Bray, 2004a, p. 250) describe acertadamente lo que podemos aprender de este ejemplo.

Los tres casos presentados en esta sección han mostrado que las comparaciones subnacionales ofrecen perspectivas ricas y profundas para la comprensión de los fenómenos educativos que podrían haber sido ensombrecidos en niveles locacionales superiores. Así, mientras el primer ejemplo trata de realizar comparaciones significativas de 41 Estados de un extenso país con otros países, el segundo examina el mosaico de los 26 cantones de la pequeña Suiza y el último muestra un enfoque alternativo al comparar dos regiones subnacionales similares de dos países en dos hemisferios diferentes.

Nivel 4. Distritos

Antes de presentar algunos ejemplos de análisis a este nivel, sería de gran ayuda aclarar el significado del término “distrito”. De acuerdo con la edición inglesa del diccionario Collins (1995, p. 482), es un área de una ciudad o país a la que han sido otorgados límites con propósitos administrativos⁴. Ello abarca espacios que se encuentran por debajo del nivel provincial/estatal, pero por encima del de centro escolar/institucional. El nombre incluye unidades urbanas, como ciudades y poblaciones, y también unidades rurales, como condados o villas.

4. La Real Academia Española define distrito como: “Cada una de las demarcaciones en que se subdivide un territorio o una población para distribuir y ordenar el ejercicio de los derechos civiles y políticos, o de las funciones públicas, o de los servicios administrativos”. (Nota de la traductora.)

Las comparaciones a nivel de distrito son particularmente útiles cuando se da una variación intraprovincial significativa o cuando los totales nacionales y/o provinciales no son fiables o son engañosos debido a diferencias importantes en los distritos y/o a las dificultades en la recolección de datos a niveles superiores (Bray y Thomas, 1995, p. 480-481). Estas apreciaciones se ilustran con los ejemplos siguientes, que toman la ciudad, el pueblo y los subdistritos como unidades de análisis.

A pesar de que las ciudades no son explícitamente mencionadas en las caras del cubo de Bray y Thomas, pueden ser comparadas dentro del mismo país o a través de más de un país. El estudio citado más adelante emplea dos ciudades de China.

Lo (2004) se centra en el currículum de historia de la secundaria inferior de Hong Kong y Shanghai. Ambas ciudades comparten características, como la de ser robustos centros financieros que compiten por una parte del mercado económico de China. Shanghai, en contraste con otras ciudades de China, se desarrolló rápidamente como una ciudad cosmopolita y un atractivo centro para inversiones extranjeras. En relación con ello, era más parecida a Hong Kong que otras ciudades del país. Sin embargo, Hong Kong y Shanghai difieren en sus sistemas políticos: Hong Kong oficialmente tiene un sistema capitalista, mientras que Shanghai es oficialmente socialista. Los recientes cambios políticos, sin embargo, han posibilitado su convergencia. Tras la descolonización británica y el retorno a la patria en 1997, el currículum de historia de Hong Kong enfatizó cada vez más la identidad nacional (china). A la inversa, la modernización de China llevó a estimular la conciencia global, lo que influyó en las reformas curriculares de Shanghai. Desde esta óptica, las dos ciudades sirvieron como un buen ejemplo para el análisis del proceso evolutivo de sus respectivos currículos de historia.

Con una perspectiva metodológica, se puede hacer una sutil distinción. Shanghai es claramente una ciudad de China, mientras que Hong Kong es una entidad política un tanto diferente: es una región administrativa especial que opera en forma diferente de otras ciudades de China, incluyendo Shanghai, a pesar de las similitudes en liberalización económica. Este es un factor importante a considerar en el análisis de las causas de la convergencia y divergencia en la política curricular.

El segundo ejemplo se centra en el pueblo como unidad de comparación. Puchner (2003) analizó cuatro pueblos en un distrito del sur de Mali, examinando las maneras en las que se dan las relaciones de poder como consecuencia de la alfabetización de las mujeres. Este estudio etnográfico estaba basado en lo siguiente (p. 440-441):

En la alfabetización de la mujer es especialmente importante tener en cuenta que la política y las estructuras de poder que caracterizan a la comunidad actúan de mediadores y, de hecho, establecen las influencias que la alfabetización tiene en la comunidad, en general, y en la comunidad femenina en particular.

A través de una exhaustiva comparación de las prácticas en las cuatro comunidades, el estudio consiguió captar las imperceptibles relaciones entre los pueblos y presentó un argumento para que los responsables de las políticas tomaran en cuenta los factores significativos que determinan el poder y la posición de la mujer antes de la puesta en marcha de ajustes estructurales para mejorar la alfabetización (p. 457). Desde un punto de vista metodológico, los estudios etnográficos comparados en este nivel micro son útiles para obtener elementos importantes que dan forma a los fenómenos educativos. No obstante, en este estudio hubiera sido deseable una referencia al contexto sociopolítico a un nivel superior al del pueblo, por ejemplo de la provincia y el país, así como al papel de la cultura y de la religión.

Un caso similar de esta categoría es la investigación etnográfica de Dyer (1996) sobre las políticas de innovación en la escuela primaria en la India, que analiza tres áreas en el distrito de Baroda, Estado de Gujarat, como caso de estudio. Los tres grupos de escuela primaria fueron elegidos para mostrar un conjunto de tres escenarios socioeconómicos en ese lugar, y que a su vez reflejaban el contexto más amplio de la India: el área tribal de Chhota Udepur, el área rural de Karjan y el contexto urbano de la ciudad de Baroda. El estudio mostraba la diversidad intradistrito dentro del mismo Estado y las implicaciones que esta tenía (p. 38):

Quiénes toman decisiones a nivel del gobierno central necesitan reconocer la existencia de una amplia variedad de muy diferentes contextos educativos. Como se muestra en el artículo, ni un distrito único de un Estado puede ser tratado como una unidad homogénea. Las implicaciones de la heterogeneidad para el proceso educativo tienen que ser consideradas en la formulación de cualquier innovación educativa en un país tan diverso como la India.

Los ejemplos mostrados aclaran la utilidad del análisis a nivel distrital para descubrir dimensiones vitales que son causalmente importantes al configurar las relaciones sociedad-educación, y que suelen quedar oscuras en estudios de conjunto a nivel macro. Un abanico de unidades de análisis pueden ser examinadas tanto utilizando una ciudad/urbe en un extremo del espectro, como pueblos o subdistritos en el otro extremo. Los estudios a este nivel proporcionan ejemplos significativos que completan y complementan el cuadro recogido a niveles superiores.

Nivel 5. Escuelas

Si tomamos la escuela como unidad de análisis, la naturaleza del foco de atención cambia. Tal y como afirman Bray y Thomas (1995, p. 481), los análisis de los niveles superiores como las regiones mundiales, los países, las provincias y los distritos pueden ocuparse de personas que *no* están matriculadas en las escuelas, así como de aquellas que sí lo están. En cambio, la investigación que utiliza la escuela como unidad de análisis se centra en las comunidades específicas que se encuentran dentro de la institución escolar. Por otra parte, la adopción de la escuela como unidad de análisis requiere centrarnos en la cultura institucional, que es bastante diferente de las culturas que caracterizan a las unidades mayores. Los autores añaden (p. 482) que:

Una característica de este nivel de investigación es que puede presentar retratos personalizados (...) prestando una especial atención al impacto de las diferencias individuales entre los actores "ordinarios". Otro factor importante es que las escuelas son suficientemente numerosas para permitir muestreos aleatorios representativos, lo que no suele ser normalmente posible a nivel de región mundial, nacional o provincial, si bien podría ser adecuado en algunos contextos a nivel de distrito.

La mayor parte de los estudios comparativos que utilizan la escuela como unidad de análisis se centran en entidades dentro del mismo país, provincia o distrito, pero también se han realizado estudios transnacionales (por ejemplo, Currie, 1998; Vidovich, 2004; Hickling-Hudson & Ahlquist, 2004). De hecho, se pueden realizar comparaciones transnacionales de escuelas dentro del mismo Estado: Bray y

Yamato (2003) demostraron que las escuelas internacionales en el pequeño territorio de Hong Kong representaban diversos sistemas educativos nacionales extranjeros. A continuación se describen dos ejemplos ilustrativos de este hecho.

Benavot y Resh (2001) emprendieron un estudio comparativo sobre el currículum puesto en marcha en la educación secundaria inferior judía secular de Israel. Realizado sobre la base de una muestra nacional estratificada de 104 centros escolares, su estudio demostró que a pesar de que tenían un sistema educativo relativamente centralizado, había diversidad interescolar en la puesta en marcha de las directrices curriculares nacionales. Este estudio cualitativo es una evidencia más del valor instructivo de los análisis a niveles inferiores y nos lleva a cuestionarnos la suposición de que *centralizado* significa *homógeno*.

Vidovich (2004) analizó dos escuelas que habían internacionalizado sus currículos en Singapur y Australia. El centro escolar de Singapur era “independiente”, no religioso, disfrutaba de mayor autonomía en la gestión escolar que las escuelas públicas, pero seguía bajo el control del Ministerio de Educación (ME). Por su parte, la escuela australiana era principalmente protestante y a lo largo de su prolongada historia también se había mantenido “independiente” de los sectores gubernamentales.

El análisis transversal de las dos escuelas relevó similitudes y diferencias en los factores externos que habían influido en el desarrollo de la política curricular. Aunque fuerzas globales habían configurado la internacionalización de los dos currículos, el de Singapur era más susceptible a la globalización económica que el de Australia. Asimismo, a nivel de las influencias nacionales, aunque ambas instituciones estaban calificadas como “independientes”, la de Singapur identificaba al ME como más influyente, mientras que la de Australia se consideraba la institución superior educativa del Estado, que se distinguía del resto (p. 449).

Estos resultados divergentes indican que hay diferencias contextuales más profundas que intervienen significativamente en la política curricular escolar. Aunque con objetivos heurísticos es útil tomar dos escuelas en dos países muy diferentes, hay que ser cautos para determinar qué factores macrocontextuales inherentes a cada lugar son esencial y causalmente importantes en los procesos a nivel de centro

escolar. La extensión del país, su historia política y la cultura son factores fundamentales en la configuración de políticas educativas en Singapur, que dan diferentes colores y sentidos al concepto de escuela “independiente”. Dado su pequeño tamaño y su historia, caracterizada por un concreto esfuerzo nacional para establecer la competitividad económica y la cohesión social entre grupos multiculturales, las políticas educativas de Singapur deberían situarse comprensiblemente bajo el estricto control del ME, a pesar de que se consideren descentralizadas. En contraste, el vasto territorio de Australia y su tradición de gobierno descentralizado evidencian una noción de escuela “independiente” diferente de la de Singapur.

Los ejemplos dados ilustran la utilidad de examinar unidades de análisis más pequeñas, como el centro escolar. Este tipo de investigaciones enriquece y profundiza la comprensión conceptual de la realidad educativa. El primer ejemplo, una comparación a escala nacional de escuelas en un sistema centralizado, revela que la centralización admite diversidad y pluralismo. El segundo ejemplo, una comparación de dos escuelas de dos contextos nacionales muy distintos, subraya la necesidad de identificar diferencias contextuales significativas entre las unidades comparadas y revela su relación con los resultados educativos obtenidos a nivel de centro escolar.

Nivel 6. Aulas

El aula como unidad de análisis no ha sido preponderante en la bibliografía tradicional de la educación comparada, que se ha concentrado en los niveles superiores de los sistemas educativos y de sus políticas. Actualmente, sin embargo, Alexander (1999, p. 109) observó:

la importancia creciente que está siendo otorgada a las variables “proceso” en los estudios de entrada-salida del tipo de los llevados a cabo por la OCDE [Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico]: el ascenso de la investigación en efectividad escolar y la extensión de su foco de los niveles del sistema y de las escuelas al aula; los intentos de quienes se dedican a la estadística de abarcar la totalidad de la empresa educativa, incluyendo la enseñanza, en su modelo multinivel; el descubrimiento tardío, por parte de los responsables políticos atrapados en el juego de la competición internacional, de que lo que ocurre en las aulas es, de hecho, bastante importante; y el igualmente tardío desarrollo de la pedagogía como eje central de la investigación educativa.

El aula ofrece un espacio interesante para los análisis comparados y se presta al desafío de nuevos dominios para la investigación, como el surgimiento de un nuevo espacio: el aula virtual. El ejemplo siguiente se centra en las lecciones/clases, una unidad espacial derivada relacionada con el aula.

Anderson-Levitt (2004) comparó las clases de lectura de 1° y 2° grados en tres países: Francia, Guinea y los EE.UU. (Gráfico 4.4). Francia y Guinea fueron elegidos a causa de su relación colonial anterior, y los Estados Unidos fueron empleados como tercer caso con el objetivo de contrastarlos con los otros dos y, asimismo, porque estaban compitiendo con Francia para influir en los métodos de enseñanza de la lectura en Guinea.

Anderson-Levitt planteó su punto de vista metodológico sobre la utilización de las lecciones como unidad de análisis (p. 233-234):

Mi análisis utiliza la “lección” como unidad de comparación, pero el significado de este término es, en sí mismo, problemático. En la bibliografía de investigación en habla inglesa, “lección” define habitualmente una única sesión continua de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, como podemos ver, para los educadores en Francia y Guinea, se trata de una serie de sesiones que tienen lugar a lo largo de dos o más días, que utilizan el mismo material y están organizadas en torno a los mismos objetivos. (...) La noción de lección es especialmente compleja en las aulas de los EE.UU., donde la utilización de pequeños grupos y proyectos individuales implica que una sesión de creación en lengua puede consistir en múltiples actividades simultáneas.

El estudio, aunque comienza centrándose de forma micro en la lección, ejemplifica un enfoque multinivel para la comparación. Sus conclusiones superan los muros del aula y presentan similitudes y diferencias entre las clases de lectura de los tres países.

Nivel 7. Personas

Finalmente, en el nivel inferior del cubo de Bray y Thomas se encuentran las personas como unidad de análisis. Como explican los autores (p. 483):

La investigación puede centrarse también en las personas: directores, profesores, padres, alumnos y otros. Tales estudios pueden tener diversas orientaciones disciplinares, pero todos tienden, más que los análisis a otros niveles, a dar importancia a la psicología.

Gráfico 4.4. Comparación de las estructuras de las lecciones

Francia holístico-analítico	Francia dominante	Guinea	EE.UU. tradicional	EE.UU. proceso y lenguaje global
El grupo descubre o produce un texto (<i>comprensión</i>)	El grupo produce un texto (<i>comprensión</i>)	Propuesta de un texto (<i>comprensión</i>)	Preparación del vocabulario (<i>comprensión</i>)	
Lectura por toda la clase	Lectura por toda la clase	Lectura por toda la clase	Lectura en grupo pequeño	Lectura en grupo pequeño Lectura individual
Estudio de las palabras	Estudio de las palabras	Estudio de las palabras	Preguntas de comprensión (<i>comprensión</i>)	Producción individual de textos (<i>comprensión</i>)
Aislamiento del sonido (<i>código: análisis</i>)	Aislamiento del sonido (<i>código: análisis</i>)	Aislamiento del sonido (<i>código: análisis</i>)	Instrucción fónica (<i>código: análisis</i>)	El profesor lee con o a la clase (<i>comprensión</i>) Instrucción fónica (<i>código: análisis</i>)
Ejercicios	Ejercicios	Ejercicios	Hoja de trabajo (o de ejercicios); trabajo en clase	Trabajo en clase, centros
	Dictado (<i>código: síntesis</i>)			

Fuente: Anderson-Levitt, 2004, p. 246.

Entre los casos que ellos citaron se encuentran los “informes personalizados” basados, por ejemplo, en las opiniones de los estudiantes sobre el aprendizaje, o en cómo organizaban las clases los profesores, así como en encuestas anónimas a gran escala de docentes, alumnos y otras personas, llevadas a cabo por los gobiernos y otras instituciones. Mientras que la mayoría de los estudios comparados de individuos se realizan a un único nivel, el ejemplo siguiente presenta un enfoque multinivel de un estudio comparativo de alumnos.

Se trata del proyecto Calidad en los Sistemas Educativos a nivel Transnacional [*Quality in Educational Systems Trans-nationally* (QUEST)], un trabajo que supera el nivel de las personas y que reconoce y analiza la influencia de la cultura nacional en las actitudes de los alumnos, las prácticas de aula y los resultados de aprendizaje, en Inglaterra y Francia (Broadfoot, 1999b, p. 241). El estudio fue llevado a cabo sobre una muestra de 800 niños (la mitad de ellos ingleses y la otra mitad franceses) de entre 9 y 11 años de edad, elegidos en cuatro centros escolares de dos regiones diferentes de cada país (en total 16 centros escolares). El grupo que llevó a cabo el estudio observó (p. 251) que:

La potencial transcendencia en los resultados educativos de las diferencias culturales nacionales se ilustra bien en este ejemplo con la limitada dispersión de las puntuaciones en Francia comparadas con los resultados de la muestra de los alumnos ingleses. Los indicios son que la tradición francesa de enseñanza de lecciones no diferenciadas, en las que se espera que virtualmente todos los alumnos obtengan resultados exitosos, conduce a que la mayoría de los estudiantes dominen realmente lo que les ha sido enseñado. En contraste, el enfoque diferenciado adoptado por los ingleses da a algunos alumnos la posibilidad de alcanzar un nivel de dominio mucho más sofisticado, mientras que deja a otros en niveles muy inferiores.

Los autores complementaron esta investigación con informes etnográficos “personalizados” de los estudiantes, donde se evidencia que los ingleses eran más individualistas y libres para expresarse, en tanto los franceses se ceñían a realizar la tarea solicitada y parecían poco dispuestos a generar exposiciones personales. Los autores concluyen (p. 254) que:

Las diferencias en lo concerniente a lo que las dos poblaciones de alumnos son capaces de hacer reflejan las distintas expectativas, basadas en la cultura, de los

profesores sobre el rendimiento de los chicos, así como diversos puntos de vista sobre los objetivos de la educación. Estas diferencias culturales en las perspectivas de los profesores son a su vez reforzadas por diferencias, igualmente basadas en la cultura, en la mentalidad que configura el diseño de la política misma.

Este estudio ejemplifica un análisis multinivel, relacionando los descubrimientos a un nivel inferior de los estudiantes y de las aulas con las diferencias transculturales y las tradiciones docentes. Se hace eco de un principio psicológico que concibe el desarrollo personal situándolo en un nido de ambientes ecológicos, “uno dentro del otro, como las muñecas rusas” (Bronfenbrenner, 1979, p. 3), la relación de lo que es necesario analizar para una interpretación holística de la realidad. Es también un modelo de uso combinado de enfoques de investigación cualitativos y cuantitativos. Si bien los estudios a esta escala requieren abundantes recursos financieros y humanos, son necesarios porque contribuyen mucho a la comprensión de los fenómenos educativos.

Comparaciones transniveles

Tras la presentación de los siete niveles de unidades geográficas para la comparación mostradas en la cara frontal del cubo de Bray y Thomas, abordaremos el valor de los análisis comparativos multinivel. Al respecto, Bray y Thomas (1995, p. 484) plantearon que:

Diversos estudios utilizan un diseño multinivel para alcanzar explicaciones más completas y equilibradas. Aunque muchos trabajos presentan imperfecciones de diversos tipos, el hecho de considerar a los sujetos desde diversos ángulos facilita presentaciones más exhaustivas y posiblemente más exactas del fenómeno analizado.

El modelo dominante de investigación bajo el título concreto de análisis multinivel se ha limitado habitualmente a los niveles de las personas, el aula y los centros escolares, y ha omitido consideraciones de los niveles de Estado/provincia, país o regiones mundiales, con el resultado de que las interpretaciones han sido desequilibradas e incompletas, aunque más informativas que antes.

Los expertos comparatistas dieron la bienvenida a los análisis comparativos multinivel en educación, y puede encontrarse una cantidad

cada vez mayor de este tipo de estudios (por ejemplo, Hickling-Hudson, 2004; McNess, 2004; Shabaya y Konadu-Agyemang, 2004). Como planteó Alexander (2001, p. 511), las comparaciones multinivel son cruciales para una comprensión holística y equilibrada del fenómeno educativo:

[La] pedagogía no comienza y termina en el aula. Puede ser comprendida solamente cuando se ubica la práctica dentro de círculos concéntricos de lo local y nacional, y del aula, centro escolar, sistema y Estado, y sólo si se mira constantemente atrás y adelante, explorando lo que los profesores y los estudiantes hacen en las aulas, que refleja y representa los valores de la sociedad más amplia.

Este “mirar atrás y adelante” a través de los niveles nacional, provincial, distrital, escolar, del aula e individual, así como a través de fronteras nacionales y regionales, permite al investigador descenmarañar las “continuidades espaciales (...), diferenciando en pedagogía lo universal de lo culturalmente específico” (Alexander, 2001, p. 519). Un ejemplo final del proceso de análisis multinivel es presentado por McNess (2004).

McNess investigó el trabajo de los profesores en Inglaterra y Dinamarca. Para ello empleó un enfoque de estudio de casos ampliado, en el que unía el nivel macro internacional y el contexto de las políticas nacionales con el estudio de casos al mesonivel de escuelas e individuos. La autora utilizó el concepto de “filtro iterativo” (2004, p. 318) para describir el análisis multinivel como:

un progresivo y constante proceso de centrarse, en el que la información es filtrada por su contexto global y nacional con objeto de iluminar las prioridades locales y la práctica individual en el aula. Siguiendo lo planteado por Bronfenbrenner en su concepto de “medio ecológico” (...) (1979, p. 3), [existen] relaciones que necesitan ser exploradas para comprender completamente la totalidad. Así, el análisis se traslada del nivel de la macropolítica al micronivel del sentido personal, a través del mesosistema de las estructuras del centro escolar y del aula, teniendo en cuenta el ecosistema de la escuela dentro de su comunidad local y regional. Esta iteración no es un proceso de sentido único, sino que forma parte de un conjunto de bucles recursivos; así, mientras se recogían los datos en cada uno de estos niveles, estos, a su vez, informaban y reformaban las cuestiones y conclusiones que se planteaban en la investigación. Este movimiento recíproco entre los niveles macro y micro fue utilizado para construir y mejorar el sentido, así como para comprobar la validez de los datos que se iban recogiendo.

Dicho proceso iterativo a través de los niveles macro, meso y micro de las unidades sociales y de su actividad esclareció, en este caso particular, el significado contextualizado de “calidad de la educación”. El estudio aclara que “calidad” no es algo universal ni estático, sino individual y contextual y, en gran parte, determinado por las costumbres y la práctica, las políticas actuales y la experiencia docente individual (p. 326). El extenso caso muestra una vía para alcanzar interpretaciones equilibradas y significativas de la realidad, sin que sean necesarias considerables inversiones humanas ni financieras.

Conclusiones: cuestiones metodológicas en la comparación de lugares

En este capítulo se ha tratado el tema de la utilización de los espacios como unidad de análisis comparativo. Para ello se ha tomado como modelo y punto de partida la dimensión espacial/geográfica del marco propuesto por Bray y Thomas (1995) para el análisis comparado y multinivel. En él se han explorado diversos niveles de espacios que pueden ser comparados y se han identificado espacios alternativos citados en la bibliografía al respecto. Estas nuevas unidades espaciales, parcialmente generadas por transformaciones geopolíticas, económicas, tecnológicas y socioculturales, están de hecho contenidas en el marco original y pueden ser distinguidas en el cubo. Se han utilizado diversos ejemplos, recogidos de las publicaciones especializadas en educación comparada, para ilustrar los mecanismos que intervienen y para evaluar su utilidad. Estos han abarcado tanto los estudios comparados en un único nivel como en múltiples niveles. También se han realizado diversos comentarios sobre aspectos metodológicos.

El capítulo se inició con una introducción a un enfoque general de los estudios comparados en educación, para dar paso a la introducción del marco de Bray y Thomas. Hace hincapié en que los estudios comparados, tanto interpretativos como analítico-causales, deben ser especialmente cuidadosos en establecer la base de comparabilidad (*tertium comparationis*) con el fin de determinar los fundamentos para la interpretación significativa de los resultados. Esto implica que cuando los investigadores eligen las unidades de comparación, deberían

identificar los parámetros de comparabilidad y su relevancia causal con los fenómenos educativos. Las similitudes y diferencias de las unidades que se van a comparar deberían ser examinadas en su contexto, para calibrar si realmente son significativas desde el punto de vista educativo. Los investigadores deben prestar atención al eje de variación (ver también Mason, 2005), es decir, el eje a través del cual las diferencias pueden ser ordenadas según su grado de importancia causal respecto del fenómeno educativo que está siendo estudiado.

Como se ha planteado, para que la comparación sea significativa, las unidades de análisis deberían tener suficientes elementos en común, de modo que las diferencias entre ellas cobren relevancia. Sin embargo, hay casos, incluyendo algunos citados en este capítulo, en los que esta regla general no se ha observado. Canen (1995) parece haber pasado por alto la diversidad intranacional entre Brasil y el RU; y Vidovich (2004) no ha prestado suficiente atención a las obvias diferencias internacionales entre Australia y Singapur. En ambos ejemplos se tomaron los dos países analizados como internamente homogéneos y unidades equivalentes para la comparación. Ello llevó a los autores a una interpretación de datos desequilibrada y desorientadora. Además, la comparación de los currículos de Australia y Singapur (Vidovich, 2004) pasa por alto la diferencia de tamaños entre ambos países, un factor importante que modela, en términos de política educativa, panoramas completamente distintos.

Estos ejemplos justifican responder al pedido de precaución realizado por los expertos en educación comparada, que han subrayado la necesidad de establecer los términos de la comparación —una base mínima de elementos comunes compartidos—, causalmente importantes para los fenómenos educativos que están siendo investigados. Al respecto, los estudios comparados son algo semejante a dirigir un experimento de laboratorio: para que sea útil y valioso, ciertas variables deben permanecer constantes. Un camino para conseguirlo es la elección de unidades de análisis que tengan suficientes similitudes relevantes. Las discrepancias en tamaño y contextos, como las existentes en el ejemplo de Australia y Singapur, y las consecuentes complejidades en la gestión y autonomía educativa, son factores importantes a nivel del sistema que moldean los niveles inferiores de los centros escolares y los currículos. Por esta razón, es necesario reconsiderar una

comparación entre lugares como Australia, descentralizado, enorme y muy diverso, con un país pequeño como Singapur, también diverso, pero centralizado. No obstante, estas investigaciones pueden mostrarnos algunos resultados interesantes a condición de que despejen previamente las “diferencias ilusorias” (Ragin, 1987) y demuestren que estas no son, a un nivel causal o abstracto, significativas. En el mejor de los casos, pueden reconocer el papel de estos factores externos y lo limitado de sus conclusiones.

La parte principal del capítulo desarrolló el potencial de la dimensión espacial del cubo de Bray y Thomas, que incluye siete niveles: regiones mundiales, países, Estados/provincias, distritos, escuelas, aulas e individuos. También se presentaron otras unidades espaciales como bloques económicos regionales, ciudades y aulas virtuales (no físicas). Cada nivel presenta una dimensión o ángulo diferente de la realidad educativa a estudiar y sus debilidades y fortalezas. El análisis de los niveles superiores del cubo (regiones mundiales, países, Estados/provincias y distritos) aporta un amplio marco general de modelos demográficos y educativos. Los estudios que se limitan a los niveles macro, sin embargo, aunque a la vez útiles y significativos, tienden a encubrir la importancia de modelos y rasgos distintivos en los niveles micro y meso, y su influencia en los acontecimientos educativos. El ejemplo de Dale y Robertson (2002) analizó las estrategias educativas y las agendas de tres bloques económicos regionales, y mostró que se da una diversidad intrarregional relevante entre los distintos miembros de la región. Sólo un examen posterior a nivel micro (escuela, aula, individuo) y de los mesoniveles (provincia, distrito), en el caso de los países altamente diversificados y/o descentralizados, puede presentarnos una imagen completa y real de los elementos determinantes de los fenómenos educativos en estas entidades. A la luz de ello, Crossley y Vulliamy (1997) mostraron su postura a favor de estudios contextualizados que tengan en cuenta el fenómeno dinámico y existencial, tanto a nivel de centro escolar como de individuo, especialmente en grandes países donde se dan enormes disparidades intranacionales.

Un corolario de este movimiento descendente desde los niveles superiores del cubo a los niveles espaciales inferiores se corresponde con un movimiento ascendente desde las capas inferiores a las superiores. Los estudios dirigidos a los niveles inferiores del cubo pueden

tender a desconectarse del contexto del nivel macro en el que están insertos. Por un lado, adolecen de una falta de transferibilidad de conclusiones a otros contextos y, por otro lado, de una evaluación incompleta y limitada de elementos determinantes del fenómeno educativo en su propio nivel. Sadler (1900, p. 310) ya advertía que: “Las cuestiones externas a la escuela tienen mayor importancia que las internas, y las gobiernan e interpretan”. Esta frase hace referencia a la necesidad de realizar estudios en los niveles más bajos (personas, aulas y centros escolares) para que puedan ser comprendidos dentro del contexto más amplio de los niveles superiores del marco (sistema, Estado, etc.). Esta es la única vía que permitirá investigaciones que nos muestren una imagen profunda y exhaustiva de las relaciones entre los niveles macro y micro.

Estas relativas fortalezas y debilidades de los análisis comparados limitados a un único nivel de la jerarquía geográfica indican la importancia de la investigación multinivel para alcanzar una profunda y equilibrada comprensión de la compleja realidad de los fenómenos educativos. Los diferentes niveles de unidades geográficas, a pesar de ser distintos, no están inconexos, no son espacios cerrados herméticamente. Dicho de otro modo, son como ecosistemas, concebidos como un conjunto de estructuras anidadas una dentro de la otra (Bronfenbrenner, 1979, p. 3). Los niveles geográficos superiores e inferiores se influyen y se moldean mutuamente en una “dialéctica de lo global y lo local” (Arnove, 2003, p. 1). Para la comprensión integral de la esencia de los fenómenos educativos es indispensable el reconocimiento y el entendimiento de la relación mutua subyacente a los niveles espaciales. Este análisis exhaustivo de las patologías de los fenómenos educativos es importante no sólo para la comprensión conceptual, sino –y aún más–, para la mejora de las políticas.

Sin embargo, el análisis multinivel no debe ser emprendido dentro de los límites y con las herramientas restringidas de la investigación educativa. Más bien, es altamente recomendado que los expertos en educación comparada, tal y como lo defiende la tradición de este campo, realicen investigaciones cooperativas multidisciplinares. Así, Bray y Thomas (1995, p. 488) abogan por la “transfertilización desde otros campos” en los que el trabajo cuantitativo a nivel micro podría completarse con contribuciones cualitativas del campo de los análisis

comparativos transnacionales. En forma similar, los investigadores de los macroniveles comparativos se beneficiarían de otros campos que exploran la rica diversidad que se da a niveles inferiores del Estado, distrito, escuela, aula y personas, para dar equilibrio, profundidad y perfección a su trabajo.

Los análisis multinivel son, de hecho, deseables y viables. Mientras la mayor parte de este tipo de estudios requieren la puesta en marcha de recursos intra o internacionales a gran escala, este capítulo ha mostrado algunos ejemplos de comparaciones multinivel al alcance de la mayor parte de los investigadores comparativos, quienes normalmente se centran en los niveles inferiores de las aulas y los individuos (por ejemplo, Anderson-Levitt, 2004; McNess, 2004). Como mucho, los investigadores que trabajan en un único nivel de análisis pueden reconocer el alcance y las limitaciones de sus descubrimientos, identificando explícitamente su emplazamiento en el mapa del conocimiento. Un camino para llevarlo a cabo es a través del marco para el análisis comparativo mostrado en este capítulo.

La investigación comparativa transcultural puede ayudar a proporcionar herramientas para comprender y dejar al descubierto nexos entre las complejas relaciones educativas, si se esfuerza en establecer las equivalencias lingüísticas tanto como las conceptuales, y enfatiza la ubicación en el tiempo y en el espacio de un fenómeno social en particular (McNess, 2004, p. 326). Este capítulo ha demostrado que la comparación de espacios ofrece una excelente oportunidad para examinar diversos fenómenos educativos a diferentes niveles del espectro. También abre la discusión a la exploración de otras unidades de análisis que están íntimamente unidas al espacio.

LA COMPARACIÓN DE SISTEMAS

MARK BRAY y JIANG KAI

Traducido por Cristian Pérez Centeno (UNTREF/SAECE)

Gran parte de la investigación en educación comparada se ha concentrado en los sistemas educativos. A veces, este enfoque ha sido más implícito que explícito, y las unidades de análisis no siempre han estado claramente definidas.

Este capítulo comienza presentando algunos ejemplos relevantes que han analizado –o pretenden haberlo hecho– los investigadores, respecto de los sistemas de educación. Esto es, con metodologías que toman a los sistemas de educación como unidades de análisis en la investigación comparada. Dado que algunos países tienen varios sistemas de educación, la investigación sobre ellos puede ser tanto de carácter intranacional como internacional.

Enfoques conocidos, pero aplicaciones imprecisas

Los trabajos sobre sistemas tienen una larga historia en el campo de la educación comparada, por ejemplo el muy citado de Sadler (1900): *¿Cuánto podemos aprender de valor práctico a partir del estudio de los sistemas extranjeros de educación?*; los estudios de Kandel (1933, p. 83-206) de la organización de los sistemas nacionales de educación en seis países; el libro de Cramer y Browne (1956) titulado *La educación contemporánea: un estudio comparativo de los sistemas nacionales*; o *Sistemas educativos comparados* de Moehlman (1963).

Este ángulo fue mantenido durante las décadas siguientes, en las que aparecieron, entre otros, el de Ignas y Corsini (1981) *Sistemas educativos comparados*, y los tres volúmenes editados por Cameron et al. (1983) bajo el título *Manual internacional de los sistemas de educación*. Estos fueron seguidos por la *Enciclopedia de educación comparada y los sistemas nacionales de educación*, publicada por Postlethwaite, cuya primera edición apareció en 1988, y la segunda en 1995. Entre las obras de comienzos del presente siglo pueden citarse la de Steyn y Wollhuter (2000) *Sistemas de educación de los países en vías de desarrollo*, y la de Marlow-Ferguson (2002) *Enciclopedia de educación mundial: un estudio de los sistemas educativos del mundo*.

Sin embargo, algunos de estos trabajos carecían de definición. Como hemos visto en el capítulo anterior, el campo de la educación comparada ha sido dominado por comparaciones espaciales que dieron especial prominencia al país o Estado-Nación.

Muchas de las obras citadas como ejemplo de trabajo sobre sistemas, en realidad tomaron a los países como su principal unidad de análisis. Sus autores podrían justificar el uso de la palabra "sistema" en la medida en que se refirieron a los sistemas educativos nacionales; pero pocos exploraron sus fronteras conceptuales o investigaron el grado en el que coexistieron con otros sistemas dentro y fuera de cada país, y varios presentaron los sistemas de educación nacionales como si las naciones en cuestión tuvieran sólo uno.

Este punto puede ser explicado mejor a través de un par de ejemplos escritos décadas atrás. El libro de Moehlmann (1963) lo hizo tan evidente, que los lectores sabían lo que eran los sistemas y a través de 11 capítulos afirmaron que las fronteras nacionales y las de los sistemas educativos eran básicamente sinónimas. Era particularmente inadecuado señalar que los Estados Unidos de América tenían un sistema de educación unificado. En el capítulo sobre ese país se afirmaba (p. 79) que cada uno de los 50 estados "controla su propio sistema de educación", pero esta observación no fue desarrollada como para mostrar las diferencias entre ellos, y la mayor parte del capítulo (p. 75-81) es una descripción general del país en su conjunto. Más recientemente, la Enciclopedia Marlow-Ferguson (2002) se organizó país por país, comenzando por Afganistán y terminando con Zimbabue, y principalmente describe la educación en ellos como si cada uno fuera una enti-

dad unificada, incluso en casos como los de Bélgica, Canadá o Vanuatu, que tienen sistemas sorprendentemente diferentes, hasta con lenguas y estructuras distintas. Esto no sólo es engañoso, sino que representa una oportunidad perdida para una comprensión conceptual. La comparación de sistemas dentro de países habría permitido la identificación de semejanzas y diferencias clarificadoras y la comprensión de las fuerzas que incidían en esos modelos.

Más aún, la tendencia de estudiar los sistemas de educación por países oscurece el hecho de que algunos sistemas cruzan fronteras. Por ejemplo, las escuelas controladas por grupos religiosos como la Iglesia Católica Romana o el Islam pueden tener puntos en común más allá de los territorios nacionales (Grace, 2002; Daun & Arjmand, 2005). En un orden bastante diferente, desde 1999 las universidades de 29 países europeos han sido armonizadas cada vez más bajo el “Proceso de Bolonia”, denominado así por la ciudad de Italia en la cual los representantes de 29 países europeos acordaron los lineamientos “para promover el sistema europeo de educación superior” (Bolonia, 2005).

Y, desde otro punto de vista, muchas ciudades con significativas comunidades internacionales alojan escuelas que siguen los sistemas de educación de sus países –como Inglaterra, Francia, Japón y Corea del Sur– y son supervisados y/o acreditados por autoridades de aquellos países (Hayden et al., 2002).

Definición e identificación de sistemas educativos

Hay que admitir que los especialistas son conscientes y cuidadosos en el empleo de términos que presentan más dificultades para definir los sistemas educativos. Entre los investigadores clásicos citados, Kandel (1933, p. 83) se ocupó de los sistemas nacionales y observó que “definir un sistema nacional de educación no es simple a pesar del empleo frecuente de ese nombre”. Y añadió que la dificultad para encontrar una definición adecuada

no se debe principalmente a la enorme gama de influencias, formales e informales, que inciden en la formación de actitudes y perspectivas de los miembros de una nación, sino a la ausencia de un criterio único para evaluar un sistema nacional.

Este problema no ha sido resuelto y permanece como desafío para los investigadores contemporáneos. Para los especialistas en educación comparada, el problema es mayor por el hecho de que algunas lenguas tienen varias palabras diferentes que pueden ser traducidas como “sistema”, cada una con matices e implicaciones propios. En chino, por ejemplo:

- *jiaoyu zhidu* incluye tanto al sistema de educación como a las instituciones de gobierno que lo administran, y acentúa el aspecto institucional;
- *jiaoyu tizhi* quiere decir el sistema por el cual instituciones educativas son organizadas y controladas;
- *jiaoyu xitong* significa un arreglo por el cual varias piezas sueltas son vinculadas; y
- *jiaoyu tixi* es similar a *jiaoyu xitong*, pero enfatiza el aspecto estructural más que el institucional.

Para los objetivos de este capítulo, un *sistema* puede ser entendido como un grupo de interacción, interrelacionado, o un todo complejo integrado por componentes interdependientes. La definición genérica presentada por Allport (1955, p. 469) es:

cualquier conjunto visiblemente delimitado de elementos dinámicos, de algún modo interconectados e interdependientes, que funcionan según ciertas leyes, y de tal modo que producen un efecto característico total. Un sistema, en otras palabras, es algo que está involucrado en alguna actividad y que conserva una especie de integración y unidad; y un sistema particular puede ser diferenciado de otros sistemas con los cuales, sin embargo, está dinámicamente relacionado.

Esta definición es la más cercana a lo que en chino se denomina *jiaoyu xitong*. Es útil para este capítulo ya que puede ser aplicada a la educación –ya sea en el orden subnacional, nacional o transnacional– como a otros sectores. Es útil también para abordar el libro de Archer *Orígenes sociales de los sistemas educativos* (1979), ampliamente considerado como una contribución seminal.

Como muchos de sus precursores, Archer estuvo particularmente preocupado por los sistemas de educación nacionales supervisados por los gobiernos. Ella definió el sistema de educación estatal (p. 54) como

un conjunto diferenciado de instituciones de escala nacional dedicado a la educación formal, cuyo control y supervisión general es –al menos en parte– gubernamental, y cuyos componentes y procesos están relacionados el uno con el otro.

Añadió que los sistemas de educación fueron creados cuando las piezas sueltas dejaron de ser conjuntos de establecimientos o redes independientes, dispares y aisladas y, en cambio, se interrelacionaron para formar un todo unificado. En términos geográficos, la mayor parte del análisis de Archer se basa en los casos de Dinamarca, Inglaterra, Francia, Japón y Rusia. La autora observó que en todos estos países el Estado poseía la responsabilidad de enseñar, regular y controlar los sistemas de educación. Sin embargo, los sistemas desde luego pueden ser manejados por otros grupos. En este capítulo se incluyen ejemplos de sistemas manejados por grupos religiosos y otros no gubernamentales. Además, el Estado puede controlar varios sistemas y subsistemas. Una cuestión metodológica sería ocuparse de estas clasificaciones y de averiguar si las configuraciones particulares son en realidad sistemas o subsistemas. La respuesta es a menudo, en cierta medida, subjetiva, lo que ilustra aún más los desafíos metodológicos y el interés de este campo de investigación.

¿Por qué comparar sistemas?

En muchos casos, las razones para comparar sistemas son similares a las asumidas para otras unidades, en particular las espaciales. Especialmente cuando las comparaciones son de sistemas educativos nacionales, las explicaciones pueden parecerse a las planteadas por Manzon en el capítulo anterior. Manzon señala motivos interpretativos y causas analíticas para hacer comparaciones, y destaca el trabajo de algunos investigadores clásicos. Uno de ellos, Bereday, quien por lo general se enfocaba en los sistemas, en la práctica hacía afirmaciones que iban más allá de ellos. Así, cuando escribió (1964, p. 5) que “los hombres [sic] estudian los sistemas educativos extranjeros simplemente porque quieren saber, porque los hombres siempre deben moverse en la búsqueda de la iluminación”, en realidad proponía una justificación para el campo de la educación comparada más que para los sistemas *per se*.

Sigue en duda, no obstante, por qué los sistemas de educación, especialmente los nacionales, han recibido tanta atención. Parte de la respuesta es que el Estado-Nación desde el siglo XIX en adelante se convirtió en una unidad primaria para organizar y gobernar la vida social, política y económica. Los gobiernos nacionales asumieron papeles cada vez más significativos respecto de los sistemas de educación y, por consiguiente, contribuyeron a diferenciar los sistemas educativos nacionales. Desde el inicio del siglo XIX, la educación fue considerada cada vez más como un instrumento para reforzar el poder nacional. Esta tradición quizás alcanzó su pico durante la segunda mitad del siglo XX. En tiempos más recientes, las fuerzas de la globalización erosionaron estas perspectivas (ver, por ejemplo, Wielemans, 1997, o Mitter, 2004).

Sin embargo, muchas agencias internacionales todavía basan su trabajo en el Estado-Nación y mantienen tanto como promueven la noción de sistemas de educación nacionales (Asian Development Bank, 2001; UNESCO International Bureau of Education, 2001). Muchos trabajos académicos también promueven explícita o implícitamente la relación entre Estados y sistemas de educación nacionales (por ejemplo, Adams, 2002; Hofman et al., 2004; Guo, 2005).

No obstante, una razón central para estudiar sistemas podría ser, precisamente, *evitar* la noción de “un país, un sistema”. Este objetivo es alcanzado cuando, por ejemplo, la Bélgica francófona es tratada separadamente de la Bélgica flamencoparlante, Zanzíbar es tratada separadamente de Tanzania continental, y la provincia canadiense de Quebec es tratada separadamente de Ontario. El objetivo también puede ser alcanzado cuando las escuelas privadas son comparadas con las públicas, cuando las escuelas católicas son comparadas con las protestantes y cuando las técnico-profesionales son comparadas con las académicas. Más aún, la equiparación de países con sistemas de educación aumenta el riesgo de asumir perspectivas que son más bien estáticas, porque las fronteras nacionales raramente cambian. Los análisis de los sistemas que no son definidos por la geografía notan con mayor probabilidad la flexibilidad de fronteras y las formas. Así, el enfoque en los sistemas puede reducir en algunas circunstancias los peligros de generalización y simplificación excesivas, y ayudar a mostrar modelos dinámicos de cambio.

Un conjunto de ejemplos: China

Algunos de los puntos anteriores pueden ilustrarse a través de ejemplos. El foco en esta sección está puesto sobre los tres componentes de la República Popular China (RPC), a saber: China continental, Hong Kong y Macao. Los sistemas de educación en cada uno de estos sitios tienen características muy distintas, pero las diferencias se hallan no sólo entre ellos sino también en su interior.

La consideración de la RPC muestra el potencial instructivo de hacer numerosas comparaciones dentro de un mismo país.

Los sistemas de educación de China continental

China continental tiene 1,3 mil millones de habitantes, de los cuales más de 220 millones asisten a la escuela y la universidad. De sus 289 ciudades, 48 tienen más de 500.000 habitantes; y el área total es de 9,6 millones de kilómetros cuadrados.

En particular desde una reforma lanzada a mediados de los años 1980 (China, 1985), China continental sufrió importantes cambios en la educación. Cheng (1991, p. 3) observó que “el sistema de educación de China es increíblemente uniforme cuando es visto en el contexto de su vasta geografía y su enorme población”.

Este rasgo es, principalmente, el resultado de un modo sumamente centralizado de administración. Sin embargo, como añade Cheng, “las reformas en curso y las fuerzas locales han engendrado una variación considerable entre localidades”. La década de 1990 y la primera del presente siglo aumentaron la diversidad no sólo entre las diferentes localidades, sino también dentro de estas (Mok, 2003; Yang, 2003).

Comenzando con la estructura educativa, muchas partes del país han tenido durante varias décadas el sistema 6+3+3+4 (6 años de enseñanza primaria, 3 años de secundario básico, 3 años de enseñanza media y 4 años de educación terciaria). Sin embargo, en particular hasta los años '90, en otros sitios se usaron sistemas 5+4, 5+3, 5+1+3, un sistema integrado de nueve años, y otras varias combinaciones. Hu et al. (1991, p. 111) indicaron que, en 1988, alrededor del 40% de los estudiantes asistían a escuelas primarias de 6 años, pero que el resto iba a escuelas con otras estructuras. En 1991/92 la proporción de alumnos en

escuelas primarias de 6 años había aumentado al 63,9%, pero todavía existía una amplia variación entre las provincias (Tabla 5.1). La coexistencia de distintas combinaciones era en parte debida a diversas políticas provinciales y locales, además de un reflejo de las contrastantes condiciones entre las áreas rurales y las urbanas. Las diversas estructuras requirieron currículos diferentes y condujeron a distintos resultados. Las políticas del gobierno promovieron una aproximación hacia un sistema de escuela primaria de 6 años; pero la diversidad se mantuvo, en parte porque, en general, el gobierno favoreció la descentralización.

Tabla 5.1. Porcentaje de alumnos en el sistema de escuelas primarias de 6 años, por provincia, China continental, 1991/92

Provincia	Total alumnos de primaria	% de alumnos en el sistema de 6 años	Provincia	Total alumnos de primaria	% de alumnos en el sistema de 6 años
Shaanxi	3.639.900	99,9	Hubei	6.155.000	77,7
Beijing	1.012.300	99,6	Jiangsu	5.948.000	66,2
Shanghai	1.125.300	99,6	Guangxi	5.775.500	59,1
Tianjin	865.500	99,5	Tibet	168.100	58,7
Guangdong	7.789.300	99,4	Zhejiang	3.626.400	55,6
Xinjiang	1.955.200	99,2	Fujian	3.426.100	51,1
Guizhou	4.338.500	98,7	Qinghai	468.500	42,2
Liaoning	3.915.400	98,5	Ningxia	661.400	35,0
Jilin	2.672.400	98,5	Gansu	2.431.100	31,9
Sichuan	8.815.900	98,4	Inner Mongolia	2.341.000	20,4
Hunan	6.876.300	95,7	Shanxi	3.014.800	19,3
Hainan	1.010.500	94,8	Shandong	8.151.500	15,2
Hebei	7.243.500	89,1	Anhui	6.173.300	10,1
Heilongjiang	3.871.300	82,3	Henan	9.440.200	8,8
Yunnan	4.425.700	78,5	Jiangxi	4.303.000	8,3
			<i>China</i>		
			<i>continental</i>	121.641.000	63,9

Fuente: China, 1992, p. 260, 268.

Las variaciones también existen dentro de los subsistemas. Un elemento importante son las *key school*, la mayor parte de las cuales se loca-

lizan en ciudades y pueblos principales de la provincia (Zhong, 2000, p. 334-339; Guo, 2005, p. 151). Estas instituciones alojan a los mejores estudiantes, profesores y recursos de sus zonas de influencia. El fundamento es que los recursos deben asignarse a los mejores estudiantes, de modo que puedan prepararse para la educación superior. Las *key school* también son usadas como centros de formación de docentes en ejercicio y para llevar a cabo experiencias de innovación curricular. Comprenden sólo aproximadamente el 5% del total pero generan la mayoría de los candidatos universitarios para el sumamente competitivo Examen Nacional de Ingreso Universitario.

Más variación existe respecto de las nacionalidades minoritarias de China (Postiglione, 1999; Zhou, 2001). En 2004, la población de las 55 nacionalidades minoritarias fue estimada en 106 millones, el 8,4% de la población total (Comisión Nacional de China para la UNESCO, 2004, p. 12). La política nacional aboga por la educación bilingüe, apoyando el empleo de las lenguas minoritarias en la educación. Esto no es puesto en práctica con el mismo entusiasmo en todos los lugares, pero los idiomas de las principales minorías son enseñados, por lo menos, en el nivel primario.

La diversidad también ha sido introducida por la proliferación de escuelas privadas. En 2002 las primarias privadas matricularon a 2,2 millones de alumnos, el 1,8% del total, y las secundarias a 3,1 millones de estudiantes que representan el 5,1% del total (Hu y Xie, 2003, p. 178-180). No es una gran proporción, pero en China continental es significativa, ya que 20 años antes allí no había una sola escuela privada. Además, en la secundaria vocacional, las escuelas privadas matricularon el 9,1% del total (Hu y Xie, 2003, p. 179). Muchas de estas instituciones se establecieron en centros urbanos para atender a los niños de la elite “nuevo-rico”, pero algunas estaban en áreas rurales y recibían familias con interés en un currículum diferente.

Aún más: especialmente en las ciudades principales, varias escuelas internacionales se habían desarrollado vinculadas a sistemas de educación extranjeros. Otra vez las cantidades totales eran pequeñas, pero las tendencias eran significativas. En Shanghai, por ejemplo, 14 escuelas “para niños con pasaporte extranjero” se establecieron hacia 2004; y fueron acompañadas por un grupo de escuelas ya instaladas que permitieron abrir divisiones internacionales (Yamato y Bray,

2006). Algunas siguieron planes de estudios de lengua inglesa, mientras que otras reforzaron el japonés y otros idiomas. Además, hubo escuelas que siguieron los planes de estudios de Hong Kong, Taiwán y de otros sitios.

Se esperaba que la diversificación se ampliara considerablemente durante los años siguientes, tanto en Shanghai como en otras ciudades.

Los sistemas educativos de Hong Kong

Hong Kong es muy pequeño comparado con China continental. Tiene una población de sólo 7 millones de personas y una superficie de 1.071 km².

La isla de Hong Kong se hizo colonia británica en 1842 y el territorio fue ampliado posteriormente por la adición de secciones continentales e islas vecinas. En 1997, la soberanía volvió a China. Sin embargo, Hong Kong conserva mucha autonomía como Región Administrativa Especial con su propio sistema monetario y legal, y con control local de la educación. Si bien tiene una periferia rural, es básicamente una sociedad urbana. Como tal, sería más productiva la comparación educativa interna entre los distintos tipos de sistemas urbanos, más que de sistemas que atienden áreas geográficas particulares.

Como en China continental, la mayoría de las escuelas de Hong Kong pueden ser descritas como parte de un amplio sistema de educación territorial. Sin embargo, algunas están fuera del sistema, y aun dentro del sistema hay varios subsistemas. Es útil mostrar alguna evolución en el tiempo, comenzando con la década de 1990. La Tabla 5.2 que presenta las cantidades de escuelas en 1993/94, señala que sólo el 8,0% estaban administradas directamente por el gobierno, aunque el 77,1% del sector subvencionado estaba sujeto a grandes controles y también era considerado parte del sector público. Muchas de las escuelas privadas fueron orientadas hacia exámenes locales y también podrían ser consideradas parte del sistema de educación de Hong Kong.

Tabla 5.2. Proveedores de escolaridad primaria y secundaria en Hong Kong, 1993/94

	Primaria	Secundaria	Total
Gobierno	47	39	86
Subsidiada	511	323	834
<i>Local</i>	502	318	820
<i>Fundación de escuelas inglesas</i>	9	5	14
Privadas	75	86	161
<i>Local</i>	56	68*	124
<i>Internacional</i>	19	18**	37
Total	633	448	1.081

* De las cuales, 7 pertenecían al Esquema de Subsidios Directos (oss).

** De las cuales, 4 pertenecían al oss.

Fuente: Departamento de Educación de Hong Kong, 1993, p. 3.

Las principales escuelas fuera del sistema fueron orientadas hacia modelos extranjeros de educación y atendían no sólo a niños inmigrantes, sino también a familias locales que buscaron la educación con perspectivas y énfasis curriculares diferentes del sistema establecido. Catorce escuelas subvencionadas tuvieron esta categoría en 1993/94. Eran controladas por la Fundación de Escuelas Inglesas (ESF¹) y seguían el sistema básico usado en Inglaterra. En el sector privado, las escuelas internacionales eran 37 sobre un total de 161. Se incluyen las que siguieron planes de estudios de Canadá, Indonesia, Japón, Corea, Noruega y Singapur.

Dentro del sistema establecido, una de las características distintivas de las instituciones de nivel secundario era su medio de instrucción (Tabla 5.3). La terminología usada en aquel tiempo distinguía entre escuelas anglochinas y escuelas medias chinas². En las primeras se enseñaba en inglés, excepto las materias de chino e historia china; en las segundas, se dictaba en chino excepto la asignatura lengua inglesa.

Las escuelas anglochinas manejaban una estructura 5+2, mientras que las escuelas medias chinas siguieron un sistema 5+1 hasta principios

1. ESF: English Schools Foundation (Fundación de Escuelas Inglesas). (N. del T.)

2. Chinese-middle schools. (N. del T.)

de los años '90. La Universidad China de Hong Kong fue fundada en 1963 para ser la cúspide del sistema de escuelas medias chinas y ofreció un programa de grado básico de 4 años, mientras que la Universidad de Hong Kong era en ese tiempo el vértice del sistema anglochino y ofrecía un programa de grado de 3 años.

Sin embargo, en el momento histórico al que se refiere la Tabla 5.2, la distinción entre las corrientes de idioma se había borroneado. Una cantidad creciente de escuelas anglochinas reclamaban ser como las inglesas para atraer a estudiantes, pero por razones de práctica pedagógica daban muchas clases en idioma chino. También la Universidad China de Hong Kong seleccionó estudiantes tanto de escuelas anglochinas como de escuelas medias chinas (Lee, 1993). En 1988, el gobierno decidió que la longitud básica de las licenciaturas en todas las instituciones, incluyendo la Universidad China de Hong Kong, debía ser de 3 años, y que todas las escuelas secundarias establecidas deberían seguir un sistema 5+2.

Como corolario para la educación comparada, los subsistemas representados por estas dos corrientes de idioma dejaron de ser tan distintos.

Tabla 5.3. Escuelas secundarias de Hong Kong, según medio de instrucción, 1993/94

	Gobierno	Subsidiadas	Privadas	Total
Anglo-china	33	299	56	388
China	2	14	7	23
Anglo-china y China	3	5	4	12
Inglés	1	5	15	21
Otros	-	-	2	2
Inglés y otros	-	-	2	2
Total	39	323	86	448

Nota: estos datos se refieren sólo a las escuelas existentes en 1993.

Fuente: Departamento de Educación de Hong Kong, 1993, p. 55.

A finales de la década de 1990, un cambio de política forzó una distinción mucho más aguda entre escuelas que funcionaban con diferentes lenguas. Luego de una rigurosa selección, sólo 114 escuelas secundarias

públicas—cerca de un cuarto del total—tuvieron permiso para usar el inglés como medio de instrucción para los ingresantes a partir de 1998/99. La puesta en práctica de esta política otra vez creó dos grupos de escuelas claramente definidos por el medio de instrucción que podrían ser comparados entre sí, y lo fueron (Standing Committee on Language Education & Research, 2003; Education Commission, 2005).

Otras categorías de escuelas fueron también dignos sujetos de comparación. Por ejemplo, el Esquema de Subsidio Directo (DSS³), que había sido lanzado en 1991, permitió que las escuelas subsidiadas se convirtieran en instituciones privadas mientras todavía recibían presupuesto del gobierno. Esto también permitió a las escuelas privadas recibir subvenciones del gobierno si acordaban mantener determinados estándares y seguir ciertas regulaciones. La Tabla 5.2 indica que en 1993/94, 11 escuelas se había unido al DSS, y en 2005/06 el DSS se había ampliado a 59 escuelas (Hong Kong, Education & Manpower Bureau, 2005). El sistema financiero DSS y el sistema regulatorio se diferenciaban del central y, por lo tanto, crearon otro sistema dentro del sistema.

Las escuelas internacionales también merecen un análisis con una perspectiva metodológica. Las escuelas primarias y secundarias manejadas por la Fundación de Escuelas Inglesas eran supervisadas por una administración central, tenían una escala salarial y de honorarios común, y funcionaron como un sistema en cuanto al modo de desarrollo de personal, su valoración y otros asuntos. Como sistema particular, podría ser provechosamente comparado tanto con la educación central como con los otros sistemas de escuelas internacionales. Algunas escuelas internacionales eran, en efecto, partes de sistemas extranjeros que funcionaban en Hong Kong. Las instituciones de esta categoría incluyeron escuelas japonesas y de Singapur que siguieron las regulaciones oficiales de sus países de origen (Bray & Yamato, 2003, p. 58-59).

Quizás sean aún más interesantes—con una perspectiva metodológica—las instituciones individuales que operaron más de un sistema. Por ejemplo, la Escuela Internacional Alemana-Suiza tenía una sección que siguió el plan de estudios alemán y otra sección, el de Inglaterra. De la misma manera, la Escuela Internacional Francesa tenía una sección que seguía el currículum francés, y otra, el plan de estudios de Bachillerato

3. DSS: Direct Subsidy Scheme (N. del T.).

Internacional; y la Escuela Internacional Coreana tenía una sección que seguía el plan de estudios coreano, y otra, el de Inglaterra (Bray & Yamato, 2003, p. 61-62).

En estas escuelas, los profesores de cada corriente estaban sujetos a diferentes expectativas y en las escuelas internacionales francesa y coreana, los alumnos de distintas corrientes pagaban aranceles diferentes. Así el análisis comparativo de los sistemas de educación podría llevarse a cabo no sólo dentro del amplio territorio de Hong Kong, sino también dentro de instituciones individuales.

Los sistemas de educación de Macao

Mientras que Hong Kong puede ser pequeño comparado con China continental, Macao es todavía más pequeño. Tiene una población de 440.000 habitantes y una superficie de 24 km². En particular, desde mediados de la década de 1990, el gobierno ha dedicado esfuerzos a construir un sistema de educación (Adamson y Li, 2004; Macao, 2004). Sin embargo, se mantienen considerables vestigios de diversidad interna.

Como una entidad distinta, la historia de Macao data de 1557, cuando comerciantes portugueses aseguraron los derechos de establecimiento de parte de las autoridades chinas. El territorio permaneció bajo la administración portuguesa hasta 1999, cuando la soberanía volvió a China. El modelo para la transición era muy similar al de Hong Kong, y Macao también es una Región Administrativa Especial que conserva su propio sistema monetario, legal y de control de la educación (Bray y Koo, 2004).

Hasta los años '90, el gobierno colonial de Macao tuvo muy poco interés en la educación. Funcionó una pequeña cantidad de escuelas con un plan de estudios portugués que sirvió principalmente a los niños de funcionarios extranjeros y a ciudadanos vinculados con Portugal. Estas escuelas atendieron a menos del 10% de la población. Otros niños iban a escuelas privadas, o no asistían a la escuela. Las escuelas privadas no estuvieron apoyadas, controladas ni supervisadas por el gobierno. Muchas fueron manejadas por grupos religiosos, y otras, controladas por organizaciones de servicios sociales o por sociedades comerciales (Lau, 2002).

Un modo de clasificar las escuelas de Macao fue dispuesto en un documento oficial (Macao, 1989, p. 178), que identificó cuatro sistemas

de educación, como muestra el Gráfico 5.1. La clasificación estaba basada en la percepción de influencias externas (ver también Alves Pinto, 1987, p. 20-21). Los modelos fueron llamados portugués, anglosajón, chino tradicional y de la República Popular China; pero estos rótulos se basaban en el malentendido parcial de que los sistemas habían sido importados de esos lugares. Esto es en sí mismo una prueba de la necesidad de difundir información más clara sobre la diversidad de sistemas dentro de los países. "Anglosajón" era un nombre poco apropiado porque el modelo fue importado de Hong Kong más que del Reino Unido, y en cualquier caso el modelo dominante en Hong Kong era el anglochino (5+2) más que el de escuelas medias chinas (5+1). La descripción del modelo 6+5 como el de la República Popular China era también inadecuada, ya que el modelo dominante era 6+3+3 y ninguno de los demás era 6+5. El nombre "chino tradicional" se asignó a un modelo importado de Taiwán, y no quedó claro por qué se escogió ese rótulo.

Gráfico 5.1. Sistemas de educación de Macao según documentación oficial de 1989

	Portugués	Anglosajón	Chino tradicional	República Popular China	
B Á S I C A	Primaria	Primaria	Primaria	Primaria	1
	Preparatoria				2
S E C U N D A R I A	Secundaria básica	Secundaria	Secundaria básica	Secundaria	3
	Secundaria superior		4		
	Preuniversitaria	5	*	6	
		7			

* Algunas instituciones de este sistema tienen 12 grados. Este puede considerarse un año preuniversitario.

Fuente: Macao, 1989, p. 178.

Gráfico 5.2. Sistemas de educación de Macao según documentación oficial de 1993

	En chino	En inglés	En portugués	En luso-chino		
P R I M A R I A	1	p. 1	1	1	1	A Ñ O S D E
	2	p. 2	2	2	2	
	3	p. 3	3	3	3	
	4	p. 4	4	4	4	
	5	p. 5	Preparatoria 5	5	5	
	6	p. 6	6	6	6	
S E C U N D A R I A	7	F I / SB I	7	7	7	E S C O L A R I D A
	8	F II / SB II	8	8	8	
	9	F III / SB III	9	9	9	
	10	F IV / S I	10	10	10	
	11	F V / S II	11	11	11	
	12	*F VI / S III	12		12	

* Algunas escuelas adoptan un sistema de educación secundaria básica y superior (3 + 3 años), mientras que otras adoptan un sistema de educación secundaria de 5 años y algunos plantean un año posterior de Forma VI para aquellos estudiantes que busquen acceder a la educación superior.

Fuente: Macao, 1993a, p. 205.

Quizás reconociendo estos aspectos cuestionables, las publicaciones oficiales posteriores (por ejemplo, Macao, 1993a) clasificaron tres de los sistemas de educación más simplemente por el idioma de instrucción (Gráfico 5.2). Sin embargo, esta clasificación no era totalmente por la lengua, ya que mostró las escuelas luso-chinas como una categoría separada. Las escuelas luso-chinas fueron administradas por el gobierno principalmente en China, pero con énfasis en el portugués como segunda lengua. La estructura del sistema luso-chino se diferenciaba tanto de la de escuelas medias chinas como de las portuguesas. La Tabla 5.4 muestra el número de escuelas de aquel tiempo según su lengua de instrucción. La mayor parte de las escuelas privadas enseñaban en chino, aunque dos escuelas secundarias (el 2% de los alum-

nos) lo hacían en portugués, y siete escuelas secundarias (integraban al 19% de los estudiantes secundarios), en inglés.

Tabla 5.4. Escuelas en Macao, según propiedad y medio de instrucción, 1992/93

	Primaria	Secundaria
Públicas		
Chino	6	1
Portugués	2	1
Privadas		
Chino	55	24
Portugués	4	2
Inglés	6	7
Total	73	35

Fuente: Macao, 1993b, p. 2.

Otro modo de clasificar las escuelas, también evidente en las publicaciones oficiales aunque usualmente no es presentado en forma esquemática, era según el grupo que las sostenía. Las escuelas públicas formaban una categoría, aunque, como se ha dicho, es necesario distinguir entre las que enseñaban en portugués y las luso-chinas. Dentro del sector privado, el 48% de las escuelas eran manejadas por la Iglesia Católica Romana, eran responsabilidad del obispo y podían, en algunos aspectos, ser consideradas un sistema. Sin embargo, muchas otras eran libres. Así, clasificar las escuelas según la propiedad requeriría una gran cantidad de categorías, muchas de las cuales tendrían sólo una institución.

Como se ha mencionado, desde mediados de los años '90, sucesivos gobiernos remediaron la mayor parte de la negligencia y del enfoque no intervencionista de sus predecesores y dedicaron esfuerzos a la creación de un sistema de educación más unificado. Las autoridades promovieron escalas salariales y planes de estudios comunes, y desarrollaron políticas sobre el tamaño de las clases, la matrícula escolar y otras cuestiones. Esto redujo la diversidad interna y el grado de separación existente entre los sistemas, que pueden compararse como lo propone el Gráfico 5.1.

Sin embargo, las escuelas todavía son comparadas según su lengua de instrucción, como lo indica el Gráfico 5.2. Además, el desarrollo del sistema de educación del Macao unificado implica que ha surgido una unidad para el territorio en su conjunto que puede ser comparada con los sistemas de educación de Hong Kong y de China continental. Así, se mantiene un campo considerable para la comparación intranacional dentro de las fronteras chinas como conjunto.

Otro conjunto de ejemplos: el Reino Unido

La diversidad de sistemas de educación dentro del Reino Unido tiene unas raíces históricas y una forma contemporánea bastante diferentes, y por eso merece compararse con la diversidad interior china. El primer punto importante es que no hay un único sistema de educación en el Reino Unido. Así, por ejemplo, el título del artículo de Booth (1985) "Reino Unido: el sistema de educación" es engañoso y erróneo. Inglaterra, Irlanda del Norte, Escocia y Gales tienen, cada uno, su propio sistema. Dentro de cada uno de estos lugares puede encontrarse una diversidad de sistemas que atienden diferentes grupos religiosos, socioeconómicos y otros, aunque el comentario que sigue principalmente se enfoca sobre los diferentes sistemas de cada país del Reino Unido.

Raffe et al. (1999) presentaron un trabajo muy útil sobre este tema que usó una metáfora futbolística para facilitar el análisis. Como los autores explicaron (p. 9):

El Reino Unido es representado por cuatro equipos "nacionales" de fútbol: los de Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte. Los partidos entre estos equipos fueron llamados alguna vez "internacionales de cabotaje". Cada país del Reino Unido tiene su propia educación y sistema de formación; este trabajo presenta el caso de las comparaciones "internacionales de cabotaje" entre estos sistemas.

Los autores señalan que muchas personas no entienden las diferencias entre los cuatro sistemas y/o consideran que tales diferencias son una molestia que no merece particular atención. Añaden (p. 10) que:

Muchos investigadores cambian su foco entre Inglaterra, Gran Bretaña y el Reino Unido según el contexto institucional o la disponibilidad de datos; otros pretenden cubrir el Reino Unido, pero de hecho describen Inglaterra, por lo gene-

ral relegando a Escocia, Gales e Irlanda del Norte a la nota al pie de página ritual; otros simplemente ignoran las diferencias y usan Inglaterra, Gran Bretaña y Reino Unido como sinónimos.

Estas diferencias entre los sistemas del Reino Unido podrían ser consideradas no tanto un problema como una oportunidad para la investigación, una arena para desafíos empíricos y teóricos, y una fuente de lecciones para la política y la práctica.

Raffe et al. (1999), basando parcialmente sus observaciones en el más detallado trabajo de Bell y Grant (1977), comenzaron con un bosquejo histórico. Dos acontecimientos críticos –señalaron– fueron la formación de Estados y la aparición de sistemas de educación nacionales. Gales fue políticamente incorporado por Inglaterra durante el largo período de desarrollo de su sistema educativo y, por consiguiente, las diferencias entre la educación galesa y la inglesa han sido históricamente pequeñas. Sin embargo, los sistemas divergieron cada vez más hacia el final del siglo xx. El Currículum Nacional de Gales determinaba que la lengua galesa era obligatoria en todas las escuelas sostenidas por el Estado (Gorard, 2000, p. 31) y se mantuvieron otras diferencias en el énfasis curricular por la existencia de cuerpos separados para exámenes públicos y para el gobierno en general.

El sistema de educación en Escocia, por el contrario, había tenido durante mucho tiempo una identidad completamente separada (Matheson, 2000). La educación obligatoria primero fue promovida por un Acta del siglo xv y la educación escocesa comenzó a desarrollarse como un sistema nacional diferente antes de la unión de Escocia e Inglaterra en 1707. En la actualidad, entre las diferencias estructurales más obvias se encuentra que la enseñanza secundaria en Escocia conduce a los exámenes de Nivel Avanzado que son seguidos por una estructura básica de 4 años de carrera de grado en las universidades, mientras que la enseñanza secundaria de Inglaterra conduce a los exámenes de Nivel Avanzado, que son seguidos por una estructura de grado de 3 años en las universidades. A diferencia de Gales e Inglaterra, Escocia no tiene un Currículum Nacional: al respecto, las autoridades sólo han emitido directrices y nunca prescripciones.

Escocia también tiene diferencias en cuanto a la duración de la educación primaria, al sistema de inspección escolar, las regulaciones

sobre el tamaño máximo de las clases y la naturaleza del gobierno de la escuela (Matheson, 2000, p. 73).

Irlanda, por su parte, desarrolló un sistema nacional de educación elemental hacia el año 1830, antes que el sistema entrara en vigencia en cualquier otra parte, pero fue dividido por líneas religiosas (Bell y Grant, 1977, p. 47-51). En 1920, la mayor parte de Irlanda se separó del Reino Unido y se convirtió en una república independiente. El sistema de educación de Irlanda del Norte, que dejó la parte del Reino Unido, se distinguió de esto y se acercó a los sistemas de Inglaterra y de Gales. Sin embargo, Irlanda del Norte conserva diferencias importantes. Por ejemplo, su sistema de educación secundaria es selectivo, con alumnos que van a *grammar schools* o a secundarias intermedias según su capacidad académica.

En Escocia y Gales, por el contrario, casi todas las escuelas estatales son inclusivas⁴. En Inglaterra, el modelo es más diverso, con mayor cantidad de escuelas inclusivas, pero con áreas que conservan escuelas primarias selectivas. Irlanda del Norte también tiene regulaciones diferentes sobre el gobierno de las escuelas, muchas de las cuales han sido modeladas a partir de la historia política y religiosa del territorio (Dunn, 2000).

Resumiendo las semejanzas y diferencias entre los cuatro sistemas en el final de los años '90, Raffe et al. (1999, p. 17-18) hicieron las siguientes observaciones:

1. *Los sistemas eran interdependientes en un grado mayor que en el caso de Estados nacionales separados. Las interdependencias eran complejas, y la observación de Bell & Grant (1977, p. 13) de que "ninguno de los dos sistemas disfrutaban de la misma relación" permaneció válida. Los cuatro territorios todavía pertenecían al mismo sistema político y cada uno quedó dependiendo de factores tales como la política fiscal del Reino Unido y las instituciones del mercado de trabajo.*
2. *Las semejanzas eran más importantes que las diferencias. Los cuatro sistemas tenían rasgos comunes, incluyendo la amplia estructura institucional de escuelas y colegios; la estructura, función y mecanismos de certificación; y la escala, estructura y funciones de la educación superior.*

4. Se refiere al sistema educativo típico del Reino Unido que no separa a los alumnos según su nivel de aptitud.

3. *Las diferencias variaban según los territorios (Inglaterra y Gales eran los más parecidos, y Escocia, la más diferente) y según el sector del sistema (había más variación respecto de la "educación" que de la "formación").*
4. *En pocos aspectos los sistemas del Reino Unido representaron diferentes tipos de sistemas, y serían categorizados de maneras diferentes según tipologías internacionales. Una distinción referida a la educación secundaria: Irlanda del Norte tenía un sistema selectivo, y Escocia y Gales tenían sistemas inclusivos. Otra diferencia en relación con la enseñanza secundaria superior: Escocia se había movido hacia un sistema unificado, mientras que el resto del Reino Unido había consolidado una forma de sistema segmentado.*
5. *En una cantidad mucho más grande de aspectos las diferencias entre los sistemas representaron "variaciones sobre temas comunes". Funciones similares se realizaron de modos ligeramente diferentes, e instituciones y estructuras semejantes realizaron funciones ligeramente distintas. Por ejemplo, las escuelas y colegios de formación continua tenían funciones ampliamente similares en los cuatro territorios, pero aún así las diferencias eran significativas.*
6. *Aunque la mayor parte de estas "variaciones sobre temas comunes" fue relativamente poco importante a nivel individual, su efecto acumulativo fue relevante. La transferencia de poderes a cuerpos administrativos de cada territorio creó una presión sutil y difusa hacia la divergencia entre los sistemas.*
7. *Las relaciones y los contenidos sociales de la educación y formación variaron menos entre los cuatro países que lo que usualmente lo hacen los Estados nacionales; las diferencias culturales más significativas se relacionaban con la política educativa y la identidad nacional, más que con el comportamiento individual.*
8. *Las relaciones entre los cuatro sistemas cambiaban rápidamente. Había potencial para que divergieran, sobre todo en lo que respecta a la educación posobligatoria.*

Conclusiones

Al menos en apariencia, los sistemas han sido durante mucho tiempo la unidad de análisis prominente en el campo de la educación comparada. Pero un examen detallado muestra que los investigadores raras veces definen lo que quieren decir con "sistemas". El campo ha tenido una tendencia a identificar sistemas con países y relativamente pocos estudios han explorado sistemas subnacionales e internacionales. De las definiciones surge un desafío, ya que los sistemas de educación no son fáciles de conceptualizar o delinear. Sin embargo, un desafío puede

convertirse en una oportunidad: los investigadores pueden explorar las implicancias de diferentes definiciones y fronteras, e identificar los caminos a través de los cuales distintos modos de conceptualizar sistemas de educación pueden conducir a diferentes comprensiones y acuerdos.

El capítulo ha comentado que los sistemas pueden ser de varios tipos y que se pueden identificar tanto por criterios espaciales como funcionales. Los criterios espaciales se refieren a sistemas definidos geográficamente, como el de China continental, Hong Kong y Macao, o el de Inglaterra, Irlanda del Norte, Escocia y Gales. Los criterios funcionales se usan para sistemas con determinados currículos o marcos administrativos como el de las *key schools* de China continental o el del Esquema de Subsidio Directo de Hong-Kong. Los sistemas también pueden ser definidos por la propiedad, pública o privada, o por la autoridad administrativa, como iglesias u otros grupos patrocinantes. Algunos investigadores podrían argumentar que estas categorías describen subsistemas de mayor entidad que sistemas que funcionan en forma paralela. Tales cuestiones son dignas de debate, investigación y examen de la naturaleza de las fronteras en circunstancias particulares y en momentos particulares.

Siguiendo su estudio sobre los sistemas de educación del Reino Unido, Raffe et al. (1999, p. 18-20) presentaron varios argumentos para dar a las comparaciones “internacionales de cabotaje” una prioridad mucho mayor que la que habían tenido hasta la fecha. El primero de ellos se refiere a la contribución teórica potencial. Desde mediados de los años '80 –sugirieron Raffe y otros– muchos investigadores comparatistas habían sido influidos por un enfoque “social” que acentuó la necesidad de analizar los sistemas de educación en el contexto del mercado de trabajo, el sistema de producción y otras variables contextuales. Sin embargo, los autores sugirieron (p. 19) que:

El enfoque social es objetable. Enfocar sobre la unicidad de la educación nacional y los sistemas de formación y sus contextos sociales desvía la atención de las semejanzas estructurales de los sistemas respecto de su variación interna, de su interdependencia y de la difusión de prácticas educativas entre ellos. En particular, el análisis social tiende a asumir que cada sociedad tiene fronteras claras e inequívocas y que las fronteras de la educación y de los sistemas de formación coinciden con las fronteras de las instituciones económicas, sociales y políticas que proporcióna el contexto social.

Muchos estudios dentro de la tradición social –continúa el trabajo de Raffé– se han dedicado a sistemas más grandes y más autónomos, como Francia y Alemania. Las comparaciones “internacionales de cabotaje” invierten los supuestos sobre los cuales se basa implícitamente mucha investigación en esta tradición y, por lo tanto, proporcionan una prueba crítica del enfoque y un poco de su sostén teórico.

Raffé y otros también observaron (p. 19) que las comparaciones “internacionales de cabotaje” pueden ayudar en la conceptualización de la interdependencia de los sistemas:

Muchos sistemas educativos y de formación comparten historias comunes y presentan sistemas que cada día se influyen más mutuamente. Comparan los procesos y resultados de los otros; aprenden lecciones de las políticas e instituciones de los otros; armonizan disposiciones en campos tales como la calificación y movilidad de los estudiantes; y se someten a la autoridad de cuerpos supranacionales como la de la Comisión Europea y la del Banco Mundial.

Los comentarios aplicados al Reino Unido pueden ser relevantes para Hong Kong y Macao. Desde luego, los analistas comparan el funcionamiento y los procesos a través de las fronteras nacionales, pero cuando los sistemas existen dentro de una determinada ubicación, los marcos comunes de macroeconomía, política, etc., reducen la gama de variables externas que afectan a los sistemas educativos y producen diferencias más significativas e informativas entre todos ellos.

Otra observación de Raffé et al. (p. 22) se refiere a las prácticas de la investigación comparada dentro de un país. En el Reino Unido, sugirieron, tal investigación puede desarrollarse más fácil y económicamente porque el trabajo es

facilitado por una lengua compartida, afinidades culturales, un ambiente administrativo común y proximidad geográfica. Los gastos de viajes y comunicación son inferiores. La colaboración entre universidades o institutos de investigación del Reino Unido, donde la investigación es organizada y financiada a lo largo de líneas similares, probablemente es más fácil que entre instituciones de países diferentes donde estas cosas son organizadas de modos distintos. El financiamiento proviene con mayor probabilidad de una sola fuente. Hay disponible más estadísticas y datos para el análisis secundario en una base comparativa del Reino Unido que entre países (aunque muchos datos clave sólo cubran Gran Bretaña, o Inglaterra y Gales).

Esta observación podría aplicarse igualmente a Tanzania, los Estados Unidos y muchos otros países. Sin embargo, Raffe et al. enfatizaron que el argumento no debería exagerarse. Encontraron que reconciliar las diferencias de diseño y la definición de encuestas a cohortes de jóvenes de Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte, era tan difícil como construir datos internacionales entre Irlanda, Países Bajos y Escocia. Además, comparaciones intranacionales dentro de países grandes como los Estados Unidos no necesariamente requieren menos viajes y gastos de comunicación que comparaciones internacionales entre, digamos, Hungría y Polonia. Y mientras que en el Reino Unido es posible para los investigadores conducir todo su trabajo en una sola lengua, no lo es para quienes comparan los sistemas de educación de la Bélgica flamenca y la francófona o la provincia canadienses de Ontario, de habla inglesa, con la de Quebec, que es francófona. Esta observación despierta una instructiva pregunta sobre la facilidad o la dificultad de emprender tipos similares de investigación en situaciones diferentes.

Considerando este señalamiento, se podría prever una matriz de estudios internos e internacionales. Por ejemplo, ya que Canadá, Camerún y Vanuatu tienen tanto sistemas de educación anglófonos como francófonos, los investigadores podrían conducir no sólo tres estudios separados de cada país sino también un estudio único en el cual los tres casos sean considerados conjuntamente. O bien, sosteniendo la lengua como una constante, la diversidad dentro del Canadá anglófono tiene paralelos con los Estados Unidos y con Australia. Como en el ejemplo anterior, además del estudio específico, podrían analizarse los tres casos juntos.

Otras preguntas son aplicables a los estudios supranacionales de sistemas educativos. Hay mucho trabajo que podría realizarse sobre una amplia gama de temas emergentes como la penetración más profunda de las fuerzas de la regionalización y la globalización. El Proceso de Bolonia en la educación superior europea, ya mencionado, es uno de los campos que ha estimulado mucho trabajo comparativo y que ha producido nuevas derivaciones conceptuales (por ejemplo, Neave, 2003; Witte 2004). Otro trabajo que puede enfocar útilmente estos asuntos es estudiar el efecto de exámenes supranacionales del Bachillerato Internacional que, en cierta medida, crean

sistemas escolares internacionales basados en el plan de estudios (ver, por ejemplo, Lowe, 1999; Hayden et al., 2002); o sobre las derivaciones de los acuerdos de la Organización Mundial de Comercio que facilitan la operación de los sistemas educativos de países dominantes más allá de sus fronteras nacionales (ver, por ejemplo, McBurnie y Ziguras, 2001; Robertson, 2003).

El estudio de sistemas puede, entonces, ser multifacético. Por un lado, concentrarse en sistemas de educación nacionales, lo que ha sido la tradición en el campo mucho tiempo y, por otro, puede alcanzar sistemas intranacionales e internacionales. Los territorios más pequeños, como Macao, pueden proporcionar un terreno sumamente fértil para estudios analíticos; y en el caso de las escuelas internacionales como en Hong Kong, la comparación de sistemas puede ser abordada desde el nivel institucional. Así, el trabajo comparativo enfocado en sistemas como unidad de análisis raras veces es simple pero, en verdad, puede ser provechoso e instructivo.

LA COMPARACIÓN DE TIEMPOS

ANTHONY SWEETING
Traducido por Paula Fanin

¿Cómo proveer una introducción a la comparación de tiempos dentro del campo de la educación comparada que sea más que una mera aproximación?

Un prerrequisito es reconocer los conceptos fundamentales relacionados con el tiempo, y su aplicación como unidad de comparación.

Tiempo

Es simplista y existencialmente impropio limitar el significado de “tiempo” a su rol en la física como uno de los factores clave en el cálculo de la velocidad. Debería tenerse en cuenta, además, que sus componentes incluyen secuencias ordinales, seriación y duración. Y aunque la naturaleza ordinal o secuencial de los hechos pueda *parecer* inmutable (y por lo tanto, absoluta), consideraciones más profundas revelan que, debido a posibilidades tan reales como coincidencias, simultaneidad o instantaneidad y experiencias subjetivas de individuos diferentes, el significado de “secuencia” puede variar.

Por otra parte, a través de riesgos inevitables de la memoria o los rigores de la retrospección cuidadosa, es común que diferentes personas o incluso un mismo individuo construya más de una serie temporal de la misma serie de acontecimientos.

Además, como es reconocido casi universalmente, la duración, incluso medida por el reloj más exacto, puede ser experimentada de formas muy distintas según el interés, compromiso, felicidad, etcétera. Por lo tanto, por razones muy diferentes de las de Einstein o Hawking, se puede concluir razonablemente que el tiempo es en muchos aspectos relativo, y que no es una entidad simple, lineal, autónoma, separada del espacio, sino que puede ser considerado, tanto existencial como físicamente, un aspecto del tiempo-espacio.

En especial en el contexto de la globalización, con sus posibilidades de comunicación casi instantánea, la mezcla de zonas temporales para individuos, grupos e instituciones se convierte en una (posmoderna) realidad. Por estas (y sin duda, otras) razones, el tiempo parece particularmente adecuado para la aplicación mental de la comparación.

Al usar el tiempo como una unidad de comparación, se vuelve inmediatamente obvio que hay varios “tipos” a considerar. Estos incluyen (sin limitarse a ellos) los tiempos astronómicos, biológicos, geológicos y los dos tipos más significativos para los propósitos de este capítulo: el personal y el histórico. Más allá de la creciente intrusión de los relojes, el tiempo personal es, en forma importante, subjetivo y relativo, ya sea que uno lo considere como un todo y en relación con un sentido de maduración/envejecimiento; o en una forma más parcial, relacionada con citas, puntualidad, duración y secuencia de las lecciones, un amplio rango de “calendarios” (social, profesional, familiar, recreativo, etc.) y una sensación de estancamiento.

Aún más, aunque es tentador designar el tiempo histórico como el equivalente a nivel de sociedad o de Estado del tiempo personal de un individuo; tiene mayor importancia educacional reconocer las conexiones entre tiempos personales e históricos. Por lo tanto, el desarrollo de la “conciencia histórica” deriva del reconocimiento de un individuo de la interacción de tiempos históricos y personales (Rusen, 1987; Borries 1994). Respecto de comparar tiempos en la investigación educacional, conviene tener presente que el logro de conciencia histórica implica vinculación. En particular, en relación con la percepción de un individuo, se construye sobre el propio reconocimiento del lugar que uno ocupa dentro del tiempo histórico, así como del refinamiento continuo de las habilidades propias de “sin-

cronismo” (los aspectos positivos y creativos de la destreza para detectar anacronismos). Pero en cuanto a lo que concierne a las comparaciones a nivel macro, la advertencia de Cowen (2002b, p. 416) sobre el sentido de las diferencias en “tiempos de desarrollo” es, como el énfasis en diferentes “presentes” de Nóvoa y Yariv-Mashal (2003), particularmente oportuna. La aceptación de la posibilidad de este tipo de diferencias contextuales y culturales es crucial para la elaboración de comparaciones válidas.

Como ya han sido sugeridos varios “tiempos” en este capítulo, es también válido comparar y así descubrir las diferencias entre el concepto abstracto y complejo de “tiempo” en sí mismo, con todos sus numerosos usos; y la noción más familiar de “(los) tiempos”, habitualmente usada en expresiones como “la vida y tiempos de tal y tal”.

El cantautor Bob Dylan se encontraba mucho más cerca de esta acepción cuando aseveró que “los tiempos están cambiando”. De acuerdo con Dylan, la gente en general, los escritores y críticos, los senadores, congresistas, madres y padres, todos deben y tienen razones para aceptar la volatilidad de los tiempos. Su lista podría incluir a los investigadores en el campo de la educación comparada. Muchos de ellos desean comparar dos o más tiempos (o fases) distintivos en el desarrollo educacional en uno o más lugares, y por lo tanto llegan a conclusiones tentativas sobre la naturaleza de esos “períodos”. Algunos pocos pueden ser lo suficientemente confiados para tratar de identificar un *Zeitgeist* –espíritu de los tiempos– para cada período o edad. Menos ambiciosamente, por comparación de eventos, ideas y actitudes dentro de un período o entre dos o más, un investigador puede llegar a conclusiones razonables sobre temas como continuidad, cambio y desarrollo.

Cowen (2002b), al menos al poner el foco en los *momentos* del tiempo (y, por lo tanto, en unidades temporales, metafóricamente, en imágenes congeladas) parece innecesariamente obstaculizado por la apreciación de *movimiento* y *paso* del tiempo, el sentido de ritmo y el estancamiento. Quizás parte de la obstrucción derive de su continua insistencia en que la educación comparada esté necesariamente confinada al estudio de más de un sistema educativo, normalmente identificado con más de una nación (por ejemplo, Cowen 2000b, p. 335). Aún más, diferentes percepciones de las situaciones educacionales

presentes y/o perspectivas educativas futuras están abiertas a comparación, así como logros educacionales pasados. Por lo tanto, aparte de algún enfoque fragmentario de “momentos de tiempo”, puede ser útil emplear una noción más amplia de “tiempos comparados” al delinear la dimensión histórica.

Enfoques históricos de la educación comparada

Periódicamente los investigadores en el campo de la educación comparada se toman un rato libre de sus labores regulares para reflexionar sobre la razón de su trabajo. Es poco sorprendente que tales reflexiones con frecuencia ocurran en momentos percibidos como aniversarios significativos: los números especiales de la *Comparative Education Review* para conmemorar sus dos décadas de vida (Vol. 21, N^{ros.} 2 y 3, 1997) y el par de números especiales del milenio de *Comparative Education* (Vol. 36, N^o 3, 2000; Vol. 37, N^o 4, 2001) son ejemplos de este patrón. Colecciones como esas, junto con otras publicaciones más discretas sobre teorías y metodologías relacionadas con la investigación en educación comparada (por ejemplo, Bereday, 1964; Altbach & Kelly, 1986b; Cummings, 1999; Rust et al., 1999; Watson, 2001a; Bray, 2003b) hacen innecesario insistir aquí en ese aspecto.

Es suficiente con decir que comparto la visión de que la educación comparada puede parecer “promiscua” (Broadfoot, 2003, p. 275) y “caracterizada por el eclecticismo” (Ninnes & Burnett, 2003, p. 279); que, por lo menos en apariencia, reúne estudios de área, estudios basados en ciencias sociales y estudios de desarrollo/planeamiento, junto con numerosos híbridos (Hawkins & Rust, 2001); pero algunos de sus practicantes más puristas tienden a excluirlos, como se evidencia en las críticas de Epstein (1987) al trabajo de Farrell en Chile, quien acepta que la educación comparada tiene, y debe valorar, las tradiciones multidisciplinares.

Siguiendo a varios referentes (por ejemplo, Noah & Eckstein, 1998; Broadfoot, 2000; Hawkins & Rust, 2001; Wilson, 2003) reconoce que el valor del conocimiento histórico de trabajadores/teóricos en el campo de la educación comparada tiene en sí mismo una historia venerable.

En cuanto a lo que concierne a los resultados de la investigación, sin embargo, ha habido algo similar a un hiato en los estudios en educación comparada históricamente orientados en el período que va de fines de la década de 1950 hasta la de 1990 (Rust et al., 1999), cuando se encontraron explicaciones limitadas a los cambios en las modas intelectuales, especialmente en la popularidad académica de los enfoques positivistas de las ciencias sociales desde fines de los '50 en adelante, la atracción de los enfoques neomarxistas desde mediados de los '70, y el atractivo de los puntos de vista neoliberales y posmodernos de los '80. También está abierto a explicaciones que buscan identificar influencias más amplias (no específicamente interiores al campo de estudio), como el impacto del Sputnik, el fin de la Guerra Fría, las realidades poscoloniales, la revolución en la microtecnología, etcétera.

Hacia el fin del siglo xx, emergieron los pedidos de un reencuentro, reinención y/o reconceptualización de los enfoques históricos de la educación comparada. Por eso Watson (1998, p. 28) declaró que “en vez de angustiarnos por el valor y la justificación de la educación comparativa necesitamos reencontrar sus raíces en los análisis históricos y culturales”. Kazamias (2001, p. 447) argumentó a favor de “la recuperación del legado histórico en educación comparativa, que se desvanece”, pero a favor de enfoques históricos reinventados que hicieran “uso de *conceptos*, *abstracciones* o hasta *teorías*, que a un nivel u otro provean lentes o marcos de trabajo para comparar, explicar e interpretar fenómenos históricos” (p. 446). Y mientras que algunos comparatistas e historiadores pueden rehusar avanzar por los frecuentes reencauces a imperativos categóricos del polémico ensayo de Nóvoa & Yariv-Mashal (2003), muchos (incluyéndome) aceptarían su hallazgo (p. 435) de que:

nos enfrentamos a un importante rol para la investigación histórica dentro de la disciplina comparativa, uno que permitiría al trabajo comparativo trazar la conceptualización de ideas y la formación de conocimiento en el tiempo y en el espacio. Uno podría imaginarse ese tipo de marco teórico de trabajo para estudios comparativos, como un proceso multidimensional en el cual la investigación está sedimentada en “historias locales”, pero basada y encastrada en diferentes fuerzas, conexiones, tiempos y lugares. La recepción de cada una de esas historias en diferentes “presentes” producirá un discurso social, cultural y educacional individual e históricamente contingente.

De forma menos dogmática, Cowen (2000b, p. 333) argumenta que “no debería haber ‘conclusión’ si uno está discutiendo educaciones comparadas del pasado y potenciales educaciones comparadas del futuro”. “Como máximo, y también como mínimo, hay una conversación continua”, sugiere. Por esta razón, este autor alienta el uso de la expresión plural “educaciones comparadas” en lugar de la singular (y posiblemente excluyente) “educación comparada”. No se puede presentar ninguna objeción seria a esta sugerencia, aun cuando el uso de “educación comparada” como un concepto colectivo, “católico”, puede servir para reforzar un enfoque ecuménico, ya que está normalmente acusado de ser resultado de la religión comparada. Como una modesta contribución a la conversación continua de Cowen, podríamos caracterizar la educación comparada como todos los esfuerzos para detectar y comentar las similitudes y diferencias entre formas de educación, ya sean expresadas en términos de lugares o de épocas (Sweeting, 2001). Y, a riesgo de provocar a los que excluyen, podríamos mostrar tolerancia (¿bienvenida?) al “trabajo hecho en los campos cognitivos, así como (...) [al] importante trabajo internacional llevado a cabo por gente que no se identifica a sí misma como “comparatista” (Evans, 2003, p. 418). Presumiblemente, esto incluiría por lo menos algunos de los trabajos de psicólogos sobre culturas, economistas de la educación, sociólogos educacionales y hasta historiadores de la educación (Green, 2002).

Significativamente, en un artículo aún más germano, Cowen (2002b) eligió el periódico *History of Education* como vehículo para comentar las “ideas de unidad” de la educación comparada, enfocándose particularmente en los conceptos de tiempo. Argumentó, por lo menos implícitamente, que los dos campos (Historia de la Educación y Educación Comparada) estaban afiliados y se solapaban. Más explícitamente, aseguró (p. 413) que ambos campos subteorizaron el tiempo, pero especuló que en la práctica “tienen diferentes sensaciones y usan diferentes conceptos acerca del tiempo”. Siguiendo el liderazgo de Cowen, el presente capítulo, parte de un libro sobre enfoques y métodos en investigación en educación comparada, necesariamente comenta problemas que afectan el estudio y la escritura de historias de la educación, así como de los trabajos más conscientes de la historia dentro del comúnmente aceptado campo de la educación comparada.

Busca investigar un poco más en profundidad los conceptos de tiempo usados hoy, y se mantiene abierto a la posibilidad de que los dos campos no difieran en los conceptos de tiempo a los que cada uno apunta, sino sobre todo, en los aspectos que enfatizan.

Historias de la educación

En un sentido, todas las historias son comparativas. Su necesaria relación con el tiempo –la cronología, la continuidad y el cambio– se apoya en un cierto nivel de comparación. Sin embargo, algunas historias son más comparativas que otras, de la misma manera que algunos “períodos” o “eras” son más de transición que otros.

Formas de historias de la educación que prevalecen

Las historias de la educación tienen su propia historia, por supuesto (Aldrich, 1982; Gordon & Szreter, 1989; Lowe, 2000; Popkewitz et al., 2001; Gaither, 2003). Sin el espacio, tiempo o justificación para hacer con este capítulo un agregado significativo a esta bibliografía, me contento con construir una (sin dudas, incompleta) taxonomía. Considero siete tipos diferentes de historias de la educación para evaluar su rol y valor en la educación comparada.

1. Doctrinas de los grandes educadores. Esta categoría se hace eco del título de un libro ampliamente leído en una época (Rusk, 1969). A horcajadas de las disciplinas académicas filosofía e historia, se enfoca en un resumen de “doctrinas” consideradas seminales en educación, por lo general incluyendo ideas asociadas con Platón, Aristóteles, Comenius, Rousseau y Dewey. Inevitablemente, los trabajos de esta categoría tienden a estar estrechamente basados en el texto (o, más a menudo, derivados del parafraseo de textos relevantes). Rara vez incluyen una consideración más amplia de aspectos socioculturales, económicos y/o políticos, aunque algunos contienen breve información biográfica, usualmente sin crítica alguna. No han jugado un papel importante en la bibliografía de la investigación moderna sobre

- educación comparada, pero se puede detectar algo de resurgimiento de su influencia en la popularidad en aumento entre los académicos que emergen del posestructuralismo.
2. Institucionales ortodoxas. Como la categoría anterior, estas publicaciones son casi siempre estrechas de miras y acríticas. Una importante subcategoría incluye “piezas de celebración” publicadas para celebrar aniversarios, centenarios, etcétera. Además de servir como repositorio para lo que podría esperarse que sean fechas exactas, nombres de lugares y personas, estadísticas de asistencia, y tal vez planes formales de estudio (currículos), no contribuyeron en forma significativa al proceso o producto de investigación en el campo de la educación comparada. Esto, por supuesto, no significa que todas las historias de instituciones o todas las publicaciones de aniversario sean de este tipo. Entre las honorables excepciones se encuentran una publicación para celebrar el centenario del Instituto de Educación de la Universidad de Londres (Alrich, 2002) y otra para conmemorar el 90° aniversario de la Universidad de Hong Kong (Chan Lau & Cunich, 2002).
 3. Pasquines polémicos. En un aspecto, muy distinto del de las categorías anteriores, estos tipos son sólo críticos. Casi por definición, sin embargo, muchos de ellos mantienen un enfoque cerrado, especialmente aquellos cuyo principal propósito es afirmar una posición política o filosófica particular. Al menos parte del trabajo influido por la teoría crítica y el poscolonialismo sufre de este tipo de estrechez y parcialidad. En su peor forma, abusan del enfoque histórico subordinando la evidencia existente a las exigencias de la argumentación, por lo tanto usan la evidencia en una forma desdeñosa y selectiva (Carnoy, 1974; Meyer et al., 1992; Pennycook, 1998). En su mejor forma, estimulan tanto la discusión como una búsqueda de evidencia confirmatoria o refutativa (Green, 1997; Apple, 1999, 2000). Gracias a la influencia de, entre otros, teóricos críticos, teóricos de la dependencia y los sistemas mundiales, poscolonialistas, posmodernistas y posestructuralistas, puede haber poca duda de que las perspectivas históricas derivan de polémicas que han tenido y siguen teniendo una influencia significativa en la investigación de la educación comparada.

4. Estudios políticos. Casi inevitablemente en superposición con los pasquines polémicos, una forma de publicación más orientada a la investigación que con frecuencia ofrece perspectivas y visiones históricas comprende aquellas que están más cercanamente relacionadas con ideologías específicas. Varios de estos trabajos exploraron la centralización y descentralización (por ejemplo, Sayed, 1999; Tang & Bray, 2000; Whitty & Power, 2000; Mok, 2003), otros aspectos de administración (Green, 1990; Watts, 1998a; Lau, 2002), la paradoja aparente entre profesionalización y pérdida de habilidades de los maestros (Apple & Teitelbaum, 1986; Ginsburg, 1995), política curricular (Beyer & Apple, 1988; Morris et al., 2001; Philips, 2000; Bolton, 2002), y los efectos de la globalización (Sweeting, 1996; Davies & Guppy, 1997; Welch, 2002; Mok & Welch, 2003). Los trabajos como estos no sólo son útiles para los investigadores en educación comparada, sino que también la mayoría de los autores citados admitirían trabajar en este campo.
5. Antologías/sustitutos de archivo. Entre las antologías de archivo enfocadas en la educación hay trabajos sobre Inglaterra y Gales (Maclure, 1986), China (Fraser, 1965, 1971) y Hong Kong (Sweeting, 1990, 2004), aunque algunas de estas publicaciones también incorporaron mucho material que no era de archivo. Su valor principal para los investigadores en educación comparada es ofrecer un atajo conveniente para llegar a la evidencia histórica. Lo peor de este tipo de libros son algunos comentarios editoriales centrados en el texto y que hasta lo modifican (por ejemplo, Bickley, 2002), que distraen al lector sin sumar visiones históricas importantes. Los sustitutos de archivo incluyen obras basadas en legislaciones particulares (por ejemplo, McCulloch, 1994; Jennings, 1995). En un sentido más general, están también representados por extensos relatos antiguos sobre desarrollo histórico (por ejemplo, Curtis, 1967; Dent, 1970). Su rol en la investigación en educación comparada raramente trasciende el de material básico.
6. Datos accesorios. De utilidad aún menor, son las breves y a menudo vacías afirmaciones incluidas en sus publicaciones por algunos comparatistas como una especie de cortesía hacia la

“dimensión histórica”. A menudo se leen como si hubieran sido extraídas de una colección de datos curiosos, posiblemente de segunda mano (por ejemplo, “Hong Kong fue fundada como una colonia británica en 1842 y volvió a la soberanía china en 1997”). Están casi invariablemente limitados a temáticas macro-políticas y/o datos apenas relacionados con la educación (por ejemplo, las fechas de actas y reportes oficiales). En publicaciones de educación comparada, es mejor que nada, pero por poco. Sólo ayudan al entendimiento de lectores que podrían ser, de lo contrario, completamente ignorantes del tema/lugar/tiempo de que se habla, pero hasta esos ganan poco en profundidad o alcance.

7. Historias sociales. Por otra parte, se publican cada vez más historias sociales de la educación (por ejemplo, Silver, 1977; Archer, 1979; Gray et al., 1983; Lowe, 1988; Green, 1990; Grosvener et al., 1999; Urban, 1999; Kallaway, 2002; Wegner, 2002). Estos son el tipo de trabajos de los que los investigadores en educación comparada suelen beneficiarse más, especialmente por la forma en que resaltan cuestiones culturales y de otros contextos, sobre todo en el planeamiento y procesamiento de la investigación.

Perspectivas teóricas prevalecientes

Muchos historiadores coincidirán con Kazamias (2001, p. 446) en que, si les piden que se expliquen, ellos (o, al menos, la mayoría de sus colegas) adoptan normalmente una posición no teórica. Otros preferirán describirse como eclécticos, dispuestos a usar las instancias teóricas que les parezcan apropiadas para el tema que están investigando. Es, sin embargo, el caso de que tanto ateoricismo (principalmente revelado en el desdén por el discurso teórico) y eclecticismo son, ellos mismos, puntos de vista teóricos. Además, como Kazamias enfatiza:

La mayor parte de los historiadores no son teóricos, pero la mayor parte de los historiadores comparatistas y, por extensión, la mayor parte de los historiadores en educación comparada, usan visiones teóricas, muchas veces derivadas de otras disciplinas. Pueden incluir teorías (como funcionalismo, marxismo, modernización, o poscolonialismo) o conceptos de aplicabilidad limitada o

más general (como clase, capitalismo, poder, conflicto, violencia, reproducción, dependencia, democratización, globalización, sistematización, segmentación, hábitos, etc.), que les dan el filtro o medio para elegir, organizar e interpretar el material histórico.

En las últimas décadas, las posiciones teóricas, adoptadas más o menos consistentemente por historiadores individuales en educación y/o investigadores en educación comparada que hacen uso de perspectivas históricas en su trabajo, incluyen las siguientes (lista basada en la de Kazamias, ligeramente modificada):

- *Marxismo/teoría crítica* (Simon, 1970; Bowles & Gintis, 1976; Silver, 1977; Apple 2000). Este enfoque enfatiza factores económicos y, especialmente, la influencia de la clase social en políticas y prácticas. Es a veces criticada por el aire de inevitabilidad que introduce.
- *Teoría de la dependencia/análisis de los sistemas del mundo* (Wallerstein, 1974; Meyer et al., 1992). Estos enfoques íntimamente relacionados son críticos de la hegemonía supuesta sobre el “mundo en desarrollo” ejercida por las naciones más desarrolladas, especialmente aquellas del “Oeste” y del “Norte”. Por momentos, sin embargo, el trabajo en esta tradición parece condescendiente consigo mismo y se supone erróneamente que, sólo porque usa un vocabulario parecido (como los nombres de las materias en el currículum escolar), ha ocurrido una copia automática de proporciones.
- *Posestructuralismo* (Ball, 1994; Pennycook, 1998). En círculos académicos, este enfoque ha ganado popularidad en las últimas décadas. Tiene la ventaja de permitir, y hasta alentar, deconstrucciones subjetivas de políticas y/o prácticas que están en desacuerdo con revisiones históricas. En ocasiones, sus conexiones con evidencias verificables públicamente son, como mínimo, débiles.
- *Posmodernismo* (Popkewitz, 1994; Lowe, 1996). Como su pariente cercano, el posestructuralismo, provee a sus adherentes un enfoque flexible. También aporta un correctivo saludable a las visiones de la educación (o cualquier otra materia) rígidamente lineales y exclusivamente basadas en la razón, que sus adherentes consideran como típicas del pensamiento “modernista” expre-

sado por primera vez en Europa durante la era del Iluminismo. Ofrece oportunidades para una apreciación multidimensional e impresionista de la realidad, pero tiende a enfatizar menos de lo necesario explicaciones más convencionales de motivaciones, causas y efectos. Algunos de sus adherentes fallan en considerar si un acercamiento tal vez podría ser posposmodernista y, al menos en este sentido, son ahistóricos.

- *Poscolonialismo* (Benton, 1996; Tikly, 1999). Este enfoque pone al colonialismo –y más especialmente a sus perversidades– en el centro de atención. Tiene el valor de desafiar las hipótesis antiguas sobre una supuesta superioridad cultural y racial, y ciertamente reconoce la posibilidad de que el incipiente neocolonialismo sea practicado en un rango de sentidos principalmente relacionados con lo económico. Como pasa con el posestructuralismo y el posmodernismo, ocasionalmente se ha presentado el riesgo de que sus adherentes estén más interesados en la corrección política que en la evidencia real.
- *Feminismo* (Stromquist, 1990; Watts, 1998b). Este enfoque también ha servido al propósito de desafiar y/o revelar prejuicios irracionales, y por eso es bienvenido como un sano recordatorio sobre aspectos importantes de la educación. A veces, sin embargo, los entendibles entusiasmos de sus adherentes alcanzan niveles obsesivos y algunos de ellos pueden “inventar” o exagerar ejemplos pasados de machismo o explotación femenina para situaciones en las cuales el género no era el principal tema.
- *Neoliberalismo/nuevo gerencialismo* (Townsend, 1996; Reynolds, 1998). Estos enfoques buscan evidencia histórica para ilustrar las virtudes de minimizar la “interferencia” del gobierno en la educación y para identificar los valores positivos de la operación de las fuerzas del mercado. Los adherentes tienden a reconocer conceptos bastante limitados de “eficacia”, aplicados a escuelas, profesores, alumnos o políticas, y a tratar la educación esencialmente como un artículo comercial y no como un encuentro o experiencia.

Algunos investigadores (como Farrell, 1986, p. 8) continúan evitando la teoría. Sirven como contraejemplos de las sugerencias de

Kazamias (1961, p. 90-96; 1963, p. 388; 2001, p. 446) y Nóvoa y Yariv-Mashal (2003, p. 430). Martin (2003) resaltó la similitud entre los descubrimientos alcanzados por un acercamiento libre de teoría (Farrell, 1986) con los emergentes de trabajos sobrecargados de teoría (Jansen, 1991). Y sólo unos pocos historiadores, en caso de que haya alguno, se negarían a hacer uso de conceptos organizadores como los de clase, capitalismo, poder y conflicto en el transcurso de su investigación.

Características del análisis histórico moderno

La historiografía moderna ha incluido muchos debates sobre la naturaleza de la explicación histórica, especialmente en conexión con el rol, de haber alguno, jugado por las “leyes de encubrimiento” (Gardiner, 1961; Roberts, 1995; Haskell, 1998; Fetzer, 2000; Hamilton, 2003). A pesar de que muchos historiadores se resistan a la atracción con sabor a ciencia social de las leyes de encubrimiento, la mayoría de ellos, como dijimos, aceptarían que han recurrido a las generalizaciones, especialmente en la forma de organizar conceptos y como “generalizaciones de clase cerradas”. Por lo tanto, para ellos, hasta conceptos como “clase”, “capitalismo”, “poder”, etc., son en gran medida históricamente contingentes, y sus significados pueden cambiar de acuerdo con el tiempo, el lugar y el contexto. Entre los historiadores de la educación y los investigadores de educación comparada con intereses históricos, Simon frecuentemente se ha concentrado en la clase; Bowles y Gintis, en el capitalismo; Silver, en la opinión; Green, en la formación del Estado; Carnoy, en el colonialismo; Urban, en el excepcionalismo, Grey et al., en la reconstrucción, y muchos otros, en la formación de educación hacedora de políticas. El mundo de la educación comparada generalmente se beneficia con la claridad reflejada sobre estas generalizaciones de clase cerrada por los historiadores. También se beneficia del uso de “coligación” por parte los historiadores (Walsh, 1967). Este es el proceso por el cual los historiadores buscan establecer, a partir de varios hechos individuales, motivos, intenciones o significados compartidos, y así unir tales sucesos en un movimiento, política o moda. La fácil afiliación (de hecho, la compatibilidad) de la investigación en educación comparada con la disciplina de la historia se fortalece

porque el proceso de coligación esencialmente abarca a la comparación (vía la interpolación en y extrapolación desde una serie construida de acontecimientos).

Otras formas en las cuales las prácticas usuales de los historiadores son capaces de iluminar estudios comparados de educación derivan de la preocupación por la evidencia, especialmente surgida de fuentes primarias, que, para muchos historiadores de épocas/temas modernos, incluyen fuentes orales. Las fuentes primarias son aquellas que son contemporáneas con, y han surgido en el transcurso de, los hechos que están siendo investigados. Por esta razón lo que puede ser llamado “fuentes de proceso” (por ejemplo, testimonios de testigos presenciales, reportes textuales, agendas, correspondencia, entrevistas en profundidad) comúnmente recibe más atención que las “fuentes de producto” (por ejemplo, actos legislativos, informes). Aun con fuentes de proceso, sin embargo, la mayor parte de los historiadores modernos buscan la comprobación cruzada (o “triangular”) de un dato de un origen particular con uno o más de orígenes diferentes. Aún más: las fuentes primarias de información se convierten en fuentes primarias de evidencia una vez que prueban que sirven para ayudar a responder una duda específica y articulada. Una adopción más generalizada de tal rigor metodológico en el campo de la educación comparada podría al menos reducir la cantidad de estudios descriptivos, llenos de datos y, en definitiva, inútiles o engañosos. La falta de claridad sobre el propósito alimenta las comparaciones desechadas por Cummings (1999, p. 43) como “insensatas”, incluyendo “aquellas a menudo usadas por agentes internacionales, que diferencian entre categorías estadísticas agregadas como Asia, África y Latinoamérica (...) [porque] hay mucha variación dentro de esas categorías”. En el otro extremo, comparaciones hinchadas con un propósito extrínseco (por ejemplo, para confirmar una instancia paradigmática particular o una explicación teórica) pueden mostrar una debilidad intelectual y metodológica poco común en los historiadores. Esto se vuelve especialmente notorio cuando tales estudios proveen formas anacrónicas u otras inapropiadas, y/o hacen sólo un uso selectivo de la evidencia.

La inclinación de los historiadores a considerar sus fuentes desde diferentes puntos de vista para acomodar distintas interpretaciones posibles, junto con su voluntad para yuxtaponer diversas fuentes,

por lo común los alienta no sólo a aceptar la posibilidad de varias causas, sino también a sentirse cómodos con la posibilidad de interpretaciones múltiples. Como Farrell (1986, p. 8) escribió sobre su propio estudio:

No hago aquí la defensa de una única interpretación válida sobre qué sucedió en Chile entre 1970-1973, ni creo que haya, o que pueda haber, una. La existencia de una variedad de interpretaciones es un beneficio, excepto tal vez para aquellos cuyo entendimiento de la realidad social es tan rígidamente cerrado, que consideran cualquier desviación de la verdad como ellos la entienden, una herejía que debe ser extirpada.

Es por estas razones (entre otras) que los juicios históricos tienden a ser tentativos y los historiadores, argumentativos. Estas son cualidades que algunos trabajadores en el campo de la educación comparada harían bien en adoptar, y parecen especialmente adecuadas para enfrentar lo que King (2000, p. 273) describe como “la globalización de muchas incertidumbres”.

Mientras se regodean en las hipótesis y la argumentación, la mayor parte de los historiadores están interesados también en preguntas sobre el origen, el efecto, el potencial a largo plazo y el significado de hechos, movimientos e ideas. Muchos reconocen que declaraciones aparentemente claras sobre esas cuestiones surgidas de fuentes oficiales pueden probar ser inadecuadas, injustas y/o incompletas, y llevar a hacer, por ejemplo, atribuciones erróneas. Esta lección sería saludable para algunos investigadores en educación comparada, al alentar un mayor escepticismo con respecto a los pronunciamientos orientados a las relaciones públicas.

De manera similar, con relación a los análisis causales, los historiadores están normalmente al tanto de la falacia *post hoc ergo propter hoc* (“siguiendo x, por lo tanto a causa de x”), aunque no se puede confiar demasiado en que algunos comparatistas sean conscientes de ello. Aún más: muchos historiadores sospechan de las explicaciones teleológicas que dependen del supuesto de alguna intención final/gran intención. De nuevo, los investigadores en educación comparada, seducidos por teorías de conspiración sobre, por ejemplo, gobiernos coloniales, se beneficiarían de una dosis saludable de escepticismo histórico, sumado a evidencias particulares (en lugar de generalizadas).

Una última característica del análisis histórico que veremos aquí es la predilección de algunos de los mejores historiadores modernos por trascender encasillamientos, para encontrar conexiones entre, digamos, relatos de desarrollo en escolarización con desarrollos políticos, sociales, económicos, religiosos y culturales más amplios. En algunos casos, a este reconocimiento de conexiones le están faltando historias de la educación y estudios de educación comparada. Así, artículos que incluyen tratados históricos de educación comparada a veces se mantienen enfocados en organizaciones, personalidades y publicaciones dentro del campo de la educación comparada, desconociendo la existencia de la posibilidad de que desarrollos clave en teoría y metodología de educación comparada hayan sido influidos por desarrollos fuera del campo. Estos podrían incluir, por ejemplo, modas en otros campos académicos, cambios en la economía, adaptaciones en los estilos de vida, innovaciones tecnológicas, transformaciones políticas y hasta cambios en la visión del mundo y actitudes hacia el otro género o los niños. Un reconocimiento más expandido de esta posibilidad y la identificación plausible de conexiones específicas podría, por supuesto, estar a la orden del dictado de Sadler (1990) sobre la importancia de “las cosas fuera de la escuela”. Como se dijo, también permite la comparación de tiempos/calendarios de la educación con tiempos/calendarios diferentes, tiempos/calendarios que posiblemente se influyan mutuamente.

Estrategias para comparar tiempos

Podría ayudar identificar dos subdivisiones principales de tales estrategias: unidades apropiadas y posibles estructuras.

Unidades de comparación

Desde el comienzo de los trabajos publicados de educación comparada, la unidad de comparación principal ha sido el Estado-Nación (Nakajima, 1916; Kandel, 1933, p. xix; Crossley, 2000, p. 322) y como varios comentaristas (Green, 1997; Cowen, 2000b, p. 336; Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003, p. 434) señalaron, se conserva como la unidad por default. Por otra parte, en los últimos años, algunos investigadores en

educación comparada (por ejemplo, Bray & Thomas, 1995; Sweeting, 1999, p. 270; Hawkins & Rust, 2001, p. 502) se preguntan sobre la necesidad y el valor de apoyarse en este default. El presente libro manifiesta la última tendencia muy claramente, mostrando que las alternativas al Estado-Nación como unidad de comparación son no sólo ubicaciones (como continentes, regiones, ciudades y distritos), sino que podrían apropiadamente incluir entidades relacionadas con la educación como culturas, valores, currículos, políticas, organizaciones y formas de aprendizaje. Los estudios comparados podrían también concentrarse en tipos de escuelas (por ejemplo, de gramática, vocacional, internacional), escuelas individuales, un gran rango de comunidades (por ejemplo, minorías particulares nacionales, barrios de inmigrantes), libros de texto y/o algunos otros recursos para enseñar/aprender, e instalaciones para la educación no formal e informal.

Estructuras para comparar tiempos

Los investigadores usan al menos tres formas estructurales diferentes cuando buscan comparar tiempos, denominadas análisis *diacrónico*, *sincrónico* y *cuasi-sincrónico* (Sweeting, 1993). La estrategia real adoptada por un investigador particular, por supuesto depende, al menos en parte, de la naturaleza del sujeto. También depende de la(s) intención(es) de la comparación y de las preferencias personales del investigador.

El primero, el análisis diacrónico, es el más común, en historias de la educación, así como también en historias más generales. Su base principal de organización es cronológica; así, su forma principal es narrativa. Ejemplos típicos incluyen a Aldrich (2002) y Farrell (1986). Metafóricamente, esos estudios representan películas enteras. La ventaja principal de esta estructura es su claridad temporal, que puede enfatizar tanto la continuidad como el cambio, mientras ofrece un nítido panorama. Su principal riesgo es que si los usuarios buscan evitar el posible tedio de meramente responder las típicas preguntas de los oyentes de historias (“¿y luego?”, “¿y luego?”) insertando un elemento de “argumento” o diseño, podrían en verdad distorsionar realidades por racionalizar demasiado y exagerar la capacidad de la gente del pasado para ver el futuro (o hasta para ver claramente su presente). Otro riesgo es

que los requisitos de la fluidez narrativa puedan entrar en conflicto con una percepción comprensiva de los niveles y aspectos diferentes de la educación, y tientan al escritor a recurrir exclusivamente a una visión macro de los desarrollos educacionales y concentrarse sólo en las iniciativas de arriba abajo.

El análisis sincrónico, a veces asociado con el pensamiento estructuralista, representa fotos estáticas. Una obra clásica sobre historia inglesa es *The Structure of Politics at the Accession of George III* (La estructura de la política en la asunción de Jorge III) de Namier (1957). En los trabajos históricos enfocados en educación, los estudiosos que detallan legislaciones particulares tienden a adoptar este tipo de acercamiento, así como también uno que superpone situaciones de antes y después (ver Sweeting, 1993, p. 14-40). Teóricamente, al menos, el acercamiento también puede parecer alentado por el foco de Cowen (2002b) en los “momentos del tiempo”. La ventaja de esta estructura descansa principalmente en el espacio que ofrece para el análisis detallado y la exposición. Su riesgo principal, aun cuando dos tiempos contrastantes están superpuestos, es que las ocurrencias en el período interviniente se subvalúen injustificadamente.

La tercera forma, cuasi-sincrónica o cuasi-diacrónica, incluye un gran rango de híbridos, especialmente estudios sobre casos que cubren episodios de política (por ejemplo, Cheng, 1987; Sze, 1990). Metafóricamente, están más cerca de películas caseras o breves series de televisión. La ventaja de estas estructuras híbridas es que son capaces de combinar las virtudes de las dos formas más extremas y ofrecer algún sentido de continuidad, así como también de oportunidad para el detalle de los estudios de casos. Su riesgo principal reside en la cobertura “remendada” que proveen y la posibilidad de que sean omitidos aspectos significativos del desarrollo educacional.

Los problemas al comparar tiempos

Sería poco realista —e inútil— terminar este capítulo sin mencionar los problemas que aparecen al intentar comparar tiempos. Estos se pueden clasificar en tres grupos.

Problemas de fuentes

El *acceso* a las fuentes (especialmente archivos del gobierno) es, a veces, problemático. No obstante, la persistencia a menudo triunfa, así como los esfuerzos por encontrar alternativas. Prácticamente lo mismo se puede decir sobre lo *incompleto* de algunas fuentes. Nuevamente, las alternativas y los suplementos (a menudo por evidencia oral) podrían servir al propósito particular. Los investigadores relativamente inexpertos harían bien en considerar con cuidado la *naturaleza* y, especialmente, la *variedad* de las fuentes que usan, asegurándose de que no se están conformando demasiado fácilmente con las fuentes obvias (en general, oficiales y documentales), y reconociendo que pueden agregar fuentes orales, pictóricas, estadísticas y hasta personales. De esta forma, hay más posibilidades de que enfrenten efectivamente los problemas referidos a la *confiabilidad* de la evidencia, en especial por los métodos de triangulación. También pueden proveer alternativas a los aparentemente infinitos escritos, lo que seguramente los lectores agradecerán.

Problemas de interpretación

Estos problemas se pueden reducir mediante la triangulación de evidencia, lo cual puede originar varias interpretaciones distintas. Algunos problemas de interpretación más específicos involucran el establecimiento del *origen*. En estos, como se dijo, es usualmente importante reconocer al menos que la atribución oficial o convencional de los orígenes de una idea o decisión no es necesariamente completa o correcta. Algo similar sucede en el caso de juicios de *responsabilidad* o *agencia*, y de *potencia*, en cuanto a la formulación de, digamos, la implementación de una política. Con frecuencia, por ejemplo, una comisión, consejo o comité que en la realidad no ha hecho nada más que aprobar sin pensar una propuesta, recibe crédito por su aporte. De manera similar, informes oficiales de la implementación expandida de una política particular centralizada, deben ser interpretados como autocomplacientes hasta que sean comparados con evidencia sobre prácticas reales de implementación.

La interpretación del *significado* de declaraciones formales de *intención* y *objetivos* también se beneficia de la precaución y, especialmente, de la aceptación de que la secuencia en apariencia "lógica"

de intención-proceso-producto en la práctica, a menudo es manifestada cronológicamente en una forma distinta, en especial cuando los procesos son probados; los productos, evaluados, y las intenciones, racionalizadas retrospectivamente (Sweeting, 2002). En otros aspectos, las interpretaciones de significado, como las de origen, son ayudadas por el uso y la triangulación de un rango de fuentes. En todos estos casos, es importante enfatizar que los comentaristas enfocados en la historia deberían usar y no abusar de su privilegio de interpretación. De esta manera, los investigadores de educación comparada necesitan desconfiar del “presentismo” que parece haber ganado aceptación en los discursos posestructuralista y posmodernista actualmente populares (Lorringer, 1996; Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003, p. 430).

Problemas de periodización

Los períodos, ya sea si están ligados a expresiones temporales directamente (“el siglo xx”, “los años ’60”), indirectamente (“la era victoriana”, “la reconstrucción de posguerra”, “los años de Thatcher”), o sólo de forma implícita (“retracción”, “el surgimiento del neoliberalismo y el nuevo gerencialismo”), son inventos artificiales (King, 2000, p. 267) usados por historiadores y otros como formas convenientes de síntesis. Cuando los escritores crean nombres para las épocas, están buscando encapsular significado, a menudo por el proceso de coligación, y así transformar una “historia” en los elementos de un “argumento” o temas identificables.

Los problemas asociados con la periodización incluyen la selección de *fechas de origen y fechas de fin*, decisiones sobre *duración óptima*, y, para el historiador de la educación, la *unión con otras historias*, como las sociales, económicas, políticas, regionales o mundiales más amplias; por ejemplo, información y visiones exógenas y endógenas a la educación y/o la unidad específica de comparación bajo investigación (Phillips, 1994, 2002). Mi trabajo sobre la educación en Hong Kong ha incluido nociones de época tomadas en préstamo de la terminología de otros historiadores. En algunos casos (Sweeting, 1998a, 1998b, 1999), por ejemplo, sentí que era útil considerar terminología usada en la educación de nivel universitario como:

- “Prehistoria” (antes de 1917, cuando el primer departamento de la universidad fue establecido);
- “Historia antigua” (1917-1941, un período caracterizado por un miembro full-time del equipo asistido por el “maestro de método” basado en la escuela);
- “Los años oscuros” (1941-1951, desde la invasión japonesa y el cierre de la universidad hasta las provisiones para reabrir el departamento);
- “Renacimiento” (1951- c.1976, desde el renacimiento del departamento hasta el momento en que consigue su independencia de la Facultad de Arte);
- “Tiempos modernos” (1976-1998, con su mayor tecnología e incluyendo las connotaciones de Chaplin).

Una publicación posterior (Sweeting, 2004) usó nociones de período menos expuestas al mote de “eurocéntricas”. Después de considerar las ventajas y desventajas de los largos y cortos períodos para un estudio de los desarrollos de la educación en Hong Kong entre 1941 y 2001, fue utilizada la siguiente periodización:

- Riesgos laborales (¿y “terapia”?), 1941-1945;
- Reconstrucción, expansión y transformación, 1945-1964;
- Política, grupos de presión y papers –en la vía del acceso masivo–, 1965-1984;
- Planificación de un futuro más probable, 1985-1997; y
- Un futuro más probable: los placeres y peligros del poscolonialismo, 1997 hasta el nuevo milenio.

Sean estos nombres buenos o inapropiados, todos los períodos, salvo el primero y los últimos, tienen al menos la virtud de una duración similar y el haber sido marcados al principio y al final por fechas significativas. En algunos (especialmente, el segundo, tercero y el cuarto), los motivos básicos para la periodización fueron predominantemente centrados en la educación; en el primero y en el último, las razones estaban unidas a temáticas más amplias, con las que la educación estaba inevitablemente involucrada también. Estos ejemplos se aplican a múltiples aspectos de la educación en una sociedad única, estudiados en un período de tiempo relativamente largo.

La comparación de períodos de desarrollo en lugares diferentes ofrece desafíos y satisfacciones, como demostró Phillips en los casos de Alemania e Inglaterra de posguerra (Phillips, 1994, p. 270; 2002, p. 372-374). Y esto puede servir para reforzar la comprensión de que la comparación está muy presente en el trabajo de los historiadores. Esto es especialmente cierto con respecto a la coligación, la creación de secuencias coherentes, la discusión sobre explicaciones/interpretaciones alternativas, y, hasta donde los historiadores están habilitados, la consideración de diferentes niveles o aspectos de la educación.

Conclusiones

En la educación comparada, como en casi todas las otras actividades, mucho depende de la intención. Si la intención de la comparación es meramente medir, entonces comparar tiempos podría parecer marginal; no obstante, hasta en estos casos, estimaciones de, digamos, los promedios de progreso/retroceso en el tiempo podrían ser comparados. Sin embargo, cuando las intenciones de la comparación incluyen la identificación de fases discretas del desarrollo educacional, entonces la comparación de tiempos es una parte integral del proceso.

Explicaciones más profundas de la comparación de tiempos pueden enfocarse en la *comparación de tiempos importantes* (enfaticando especialmente, tal vez, el concepto de “transitologías” de Cowen) y la *atemporal comparación de importancias* (posiblemente como un antídoto a algunas caricaturas posestructuralistas y posmodernistas de los sistemas de educación). Ambos enfoques obtienen un especial valor en situaciones donde las iniciativas de reforma son, de manera característica, ahistóricas. Así, una perspectiva deliberadamente histórico-comparativa provee un correctivo más que necesario. Y de manera más general, en estas y probablemente en otras formas, los valores positivos de la Historia de reconocer lo humano y lo humanístico (Kazamias, 2001, p. 447), reforzando el rol crucial del contexto (Crossléy, 2000, p. 233), y ofreciendo alternativas a la “manía del macro” (Sweeting, 1989) pueden fertilizar el campo de la educación comparada. Tal resultado es la justificación última de la *importancia de la comparación de tiempos*.

LA COMPARACIÓN DE CULTURAS

MARK MASON

Traducido por Pablo D. García (SAECE)

“¿Eran los británicos realmente imperialistas?”, se preguntaba la respetada autora de libros de viajes Jan Morris (2005, p. 24). ¿El “aprendiz chino” (Watkins & Biggs, 1996) tiene invariablemente una alta estima por la educación? ¿Los estudiantes asiáticos no solamente son aplicados sino que también poseen una alta motivación para obtener logros (Lee 1996, p. 25)? ¿Los estudiantes finlandeses gozan de alguna ventaja cultural que les ha posibilitado las puntuaciones máximas en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de 2000, administrado por la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (Väljörvi, 2002)? ¿Fue apropiado que en 1951 la Comisión Biselen de Sudáfrica declarara que “las prácticas educativas deben reconocer que deben tratar con niños bantúes, educados y condicionados por la cultura bantú, dotados con el conocimiento de la lengua bantú e imbuidos con valores, intereses y patrones de conducta que los chicos bantúes aprendieron en las rodillas de sus madres bantúes” (Kallaway, 1984, p. 175)? ¿Y fue válido afirmar –como lo hizo luego, en 1954, el ministro de Asuntos Nativos Hendrik Verwoerd– que “no hay lugar para el bantú en la Comunidad Europea más allá de ciertas formas de trabajo (Kallaway, 1984, p. 173)?

Pocos podrían negar que los factores culturales están asociados con algunos aspectos de la educación y la influyen. Alexander (2000, p. 29-30) fue un poco más allá al decir que:

La vida en las escuelas y en las aulas es un aspecto de nuestra sociedad más amplia, no está separada de ella: una cultura no se frena en las puertas de la escuela. El carácter y la dinámica de la vida escolar están constituidos por los valores que forman otros aspectos de la vida nacional (...). La cultura, en el análisis y la comprensión comparativista y ciertamente en los sistemas educativos en general, es todo.

Cuando los investigadores comparan una cultura con otra, no obstante, deben tener ciertas precauciones. Se enfrentan posiblemente a acusaciones tales como las de estereotipar, tratar a las culturas como monolíticas y exagerar su influencia en un mundo híbrido, caracterizado por complejas interacciones e influencias. La respuesta de Morris (2005, p. 24) ante su propia pregunta acerca de si los británicos eran realmente imperialistas fue que:

... algunos sí lo eran, otros, no. Dependía de la clase, la edad, el temperamento, la religión, del estado de la nación, del estado de las inversiones e incluso del estado de la vida de alguien y de toda una lista de factores que hacen que un acuerdo general nacional sobre algo sea una hipótesis absurda.

En su capítulo del libro titulado *El aprendiz chino*, Lee (1996) cita las reivindicaciones de Ho (1986) y de Yang (1986) acerca de la diligencia, la motivación y la alta estima por la educación aparentemente típica de los chicos y, en general, de los estudiantes asiáticos. Quienes han enseñado en sociedades caracterizadas por lo que Ho (1991) llamó “la herencia cultural de Confucio” han reportado percepciones similares. ¿Cuán válidas son realmente estas caracterizaciones y rasgos propios para todos los estudiantes que se enmarcan en la herencia cultural de Confucio? Lee previene a los lectores acerca de las dificultades involucradas al respecto, que incluyen el peligro de una sobregeneralización. Agrega, en el Capítulo 8 del presente libro, que:

Siempre que los valores son discutidos colectivamente, deben ser examinados en el contexto de las elecciones individuales de dichos valores. Asimismo, cuando los valores se concentran en individuos, no pueden ser separados de la sociedad en un sentido más amplio.

Morris podría añadir que algunos valores individuales pueden reflejar el estado de la vida de una persona y esto no es, después de

todo, específicamente una base posible para ser generalizada a toda una cultura.

Väljärvi (2002, p. 45), al referirse a los resultados de los estudiantes finlandeses en el estudio PISA del año 2000, estableció que las diferencias culturales fueron un componente significativo de tal logro. Un elemento fundamental –según afirmó– fue la homogeneidad cultural: “ha sido comparativamente sencillo en Finlandia alcanzar un modo de entender la política educativa nacional y su significado para el desarrollo del sistema educativo”. Väljärvi también hizo referencia al compromiso de los estudiantes con la lectura y a la comunicación cultural entre padres e hijos, y destacó el énfasis que pone la cultura finlandesa en la igualdad de oportunidades en la educación.

La interpretación de Linnakylä (2002) acerca de la excelente puntación de los alumnos de las escuelas finlandesas es que los estudiantes finlandeses han atravesado siglos de una larga tradición cultural que da importancia a las habilidades de lectura. Esta fue posible porque, luego de la Reforma Protestante a inicios de la Edad Moderna en Europa del Norte, se difundió la importancia de que los padres leyeran a sus hijos la Biblia (como un modo de oposición a la práctica cotidiana católica según la cual solamente algún miembro del clero podía hacerlo). Desde el siglo XVI en Finlandia, y luego en parte de Suecia, la capacidad de lectura ha sido un prerrequisito para recibir los sacramentos y contraer matrimonio cristiano. Las habilidades de lectura de los niños eran públicamente evaluadas en el “*kin-kerit*” anual, en el cual un fracaso significaba la vergüenza pública y la negación del permiso para contraer casamiento (Linnakylä, 2002, p. 83-85). Si unimos lo que sabemos ahora acerca de la relación entre el nivel educativo de los padres y los logros de los niños en las evaluaciones, no se puede aplicar una visión darwinista (ver Dickens, 2000) para analizar el significado del efecto de cientos de años de una práctica cultural que dio como resultado que casi la totalidad de los niños finlandeses pertenecen a familias en las que ambos progenitores tienen habilidades de lectura.

La cuarta y última pregunta entre las cuales he encontrado dificultades asociadas con la generalización en el nivel cultural contrasta bruscamente con el ejemplo finlandés. ¿Tienen los chicos negros sudafricanos tantas desventajas culturales “en las rodillas de sus madres

bantúes” como para que su educación se haya restringido hasta el mínimo de modo tal que a) los hace haraganes e incapaces para el trabajo manual, b) los hace desfachatados y menos dóciles como sirvientes, y c) los aparta de su propia gente y con frecuencia los lleva a despreciar su propia cultura, como informó en 1936 el Comité Interdepartamental de Educación Nativa (Rose & Tunmer, 1975, p. 232)?

La advertencia de Morris acerca de que existen millares de factores que hacen que cualquier consenso nacional sea una hipótesis sin sentido, debe ser considerada seriamente. De cualquier modo –y más allá de las evidentes actitudes racistas a las que servían los intereses políticos y económicos de la elite en la Sudáfrica del apartheid– algunos investigadores de educación podrían reconocer pruebas verdaderamente sustanciales en los ejemplos tomados de la herencia cultural confuciana y de la cultura finlandesa. Como he mencionado, pocos podrían negar la influencia de los factores culturales en varios aspectos de la educación, pero la mayoría vacilaría si tuviera que precisar cuáles son esos factores, notoriamente difíciles de aislar; las aseveraciones son, con frecuencia, tenues, lo que demuestra cuán fácil es exagerar la influencia de una cultura particular en un mundo complejo y deducir conclusiones erróneas. Tal vez peor que esto es que los investigadores que intentan describir la influencia de los factores culturales en educación enfrenten acusaciones de buscar estereotipos o ser racistas. Mientras que obras como *El aprendiz chino* (Watkins & Biggs, 1996) o *Enseñando al aprendiz chino* (Watkins & Biggs, 2001) son respetables libros en el campo de la cultura y la pedagogía, volúmenes como *El aprendiz africano negro* o *Enseñando al aprendiz africano negro* podrían ser acusados de racistas. En tanto que los dos primeros títulos no lo son, dado que intentan descubrir las razones detrás de los logros educativos destacados de los estudiantes con tradiciones culturales confucianas (las que también marcan, paradójicamente, políticas educativas, pedagógicas y estilos de aprendizaje), los últimos dos serían parte de la típica bibliografía usada para justificar el colonialismo y el apartheid en Sudáfrica, como si existiese algún fenómeno al que pudiéramos reducir en el “aprendiz africano negro”.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, este capítulo considera algunos de los desafíos filosóficos y metodológicos que enfrentan los investigadores que intentan realizar comparaciones entre

culturas. Las dos secciones principales corresponden una, a interrogantes históricos, filosóficos y antropológicos asociados a la definición de cultura, y la otra, a preguntas metodológicas vinculadas con la investigación a través de la comparación entre culturas. Intento establecer una comprensión de la cultura con más matices que la que se hace evidente en mucha investigación educativa contemporánea, al considerar los trabajos de autores tales como Johann Herder, Raymond Williams, Robert Boccock, Stuart Hall y Geert Hofstede. Las preguntas metodológicas vinculadas con investigaciones de comparación en general están referenciadas en los trabajos de Robert LeVine, Joseph Tobin, Robin Alexander y Vandra Masemann. A través de una cuidadosa observación de la noción de cultura y sus consecuencias, y en función de realizar un mayor acercamiento metodológico a este campo, mi deseo es aportar más claridad conceptual y rigor metodológico.

Lograr sólidas inferencias en estudios comparados dependería de realizar comparaciones entre entidades identificables y discretas. Si esto surge de comparaciones entre dos culturas hechas por investigadores que llegan a conclusiones contundentes, ellos deberían al menos poder identificar cada cultura y estar seguros de cuáles son las características que distinguen una de otra. Si desean proclamar, por ejemplo, que “los estudiantes chinos tienen invariablemente una alta estima por la educación”, deberían tener en mente que una afirmación tan fuerte implica que *todos* los miembros de este grupo comparten esa característica. Dicha declaración indica además que este rasgo es un atributo esencial, de modo tal que una alta estima por la educación resulta una condición necesaria para ser parte del grupo rotulado “chino”.

Poner atención a este nivel de definiciones en las investigaciones de educación comparada entre las culturas del mundo incrementaría nuestro rigor conceptual. Las comparaciones de educación entre culturas son, después de todo, comunes. Dos ejemplos bien conocidos al respecto son los estudios internacionales auspiciados por la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA) y por PISA. El análisis secundario de sus resultados frecuentemente implica una desafiante búsqueda de factores culturales asociados a los logros educativos, el primero de los cuales es el pasaje del concepto de país al de cultura (e incluso, si se usa el adjetivo

“internacional”, del concepto de nación al de país). Suponer que nación, país y cultura son sinónimos es, por supuesto, erróneo. La imagen del antropólogo bien equipado, cortando camino a través de la selva y atravesando terrenos montañosos para “descubrir” tribus remotas aisladas en sus valles a fin de registrar sus atributos y prácticas, ha sesgado probablemente la mirada contemporánea de las comparaciones interculturales más que en otras épocas. Las preguntas acerca de la validez y confiabilidad de las perspectivas antropológicas en educación comparada entre culturas subyace a gran parte de este capítulo. Esto es así dado que pareciera que incluso los más antiguos descubrimientos antropológicos todavía ejercen bastante influencia en las investigaciones de educación comparada entre culturas, si bien algunas nociones han dejado de ser útiles en un mundo donde el aislamiento cultural al estilo de las míticas tribus de Borneo es prácticamente imposible. Una de las piezas más recientes que aporta a este campo es el capítulo de Masemann (2003). La perspectiva de Masemann es antropológica y sobre ella ahondaré más adelante. Por ahora, será conveniente que aclare que en este capítulo argumentaré de qué se trata la noción sociológica de cultura, que los investigadores deberían tomar para captar en su totalidad la complejidad del concepto en un mundo caracterizado por grados crecientes de pluralidad, multiculturalismo, interdependencia, hibridación y complejidad.

Definir y describir culturas

Las primeras preguntas son, entonces, ¿qué es la cultura? ¿Cómo puede ser reconocida? ¿Cuáles son sus consecuencias? ¿Cómo se expresan sus influencias? Raymond Williams, uno de los grandes teorizadores al respecto (ver, por ejemplo, Williams, 1981, 1982) ha afirmado (1985, p. 87) que “la cultura es una de esas dos o tres palabras complicadas de la lengua inglesa”. Esto se debe, en parte, a su intrincado desarrollo histórico en varios idiomas europeos, pero principalmente a que se ha convertido en uno de los principales conceptos usados en diversas disciplinas intelectuales y en sistemas de pensamiento muy diversos e, incluso, incompatibles.

Una genealogía de la cultura

En sus primeros usos, la palabra cultura fue usada en el sentido de “la tendencia de algo, básicamente de las cosechas o animales” (Williams, 1985, p. 87). Se comprendía como metáfora del proceso de desarrollo humano, como en Bacon, “la cultura y el abono de los mundos” (1605) y Hobbes, “la cultura de sus mentes” (1651). La habituación y la generalización de dicha metáfora contribuyó al desarrollo del término como sustantivo independiente: “un proceso abstracto o el producto de tal proceso” (Williams, 1985, p. 88) aunque no era común en la lengua inglesa hasta mediados del siglo XIX. Mientras que “el cultivo de sí mismo” es especialmente familiar como idea y como valor para los estudiantes de tradiciones de la herencia de Confucio, Williams destacó que en Inglaterra recién en el siglo XVIII el “cultivo” de vegetales se asocia con el del intelecto humano.

Los alemanes toman el concepto francés “*culture*” (*kultur*), manteniendo su vinculación estrecha con la idea de civilización, ambas en el sentido de “proceso secular de desarrollo humano” (Williams, 1985, p. 89). Más allá del desarrollo histórico del término “culto”, al final del siglo XVIII, el trabajo del filósofo alemán Herder cambió la noción inglesa de desarrollo humano universal. Este autor (citado por Williams, 1985, p. 89) realizó una crítica mordaz a la idea de una cultura superior europea, a la que llamó “insulto flagrante a la majestad de la naturaleza”. Con esto, y su rechazo de la noción de desarrollo universal del ser humano, Herder prefiguró la crítica posmoderna de finales del siglo XX a la noción ilustrada de universalidad. Asimismo, ha contribuido sustancialmente a la distinción de culturas nacionales y tradicionales inducida por los románticos.

El uso de “culturas” en plural fue, de acuerdo con Williams (1985, p. 89) una innovación fundamental de Herder: para hacer referencia a las culturas específicas y variadas no solamente de los distintos países, sino también de los diferentes grupos sociales y económicos dentro de una nación. Al mismo tiempo, seguramente, crecía el interés por comparar no solamente entre ellas sino también a todo lo que existe.

Además de describir el proceso de desarrollo intelectual, espiritual y de sensibilidad (como en los ejemplos de Bacon y Hobbes), las cien-

cias sociales modernas emplean el término cultura en relación con una línea de referencia que se traza desde Herder hasta Kelnn (*Historia general de la cultura de la humanidad. 1843/52*) y Taylor (*Culturas primitivas*). En estos trabajos, la palabra es usada para indicar un estilo particular de vida de una persona, un período, un grupo o de la humanidad en general. Pero Williams (1985, p. 90) observa que “también tenemos que reconocer en *cultura* al sustantivo abstracto que describe el trabajo y las prácticas de actividades intelectuales y artísticas. Cultura es música, es literatura, es pintura, es escultura, es teatro, es cine...”. Este tercer sentido es una adaptación del primero. Kluckholm (1961) ha sugerido que la cultura expresa los valores realmente importantes para un grupo a través de dar respuesta a preguntas muy básicas acerca del cuerpo humano y de las relaciones del hombre con la naturaleza, con otros seres y con el trabajo.

En la producción de los antropólogos norteamericanos aparecen muchos intentos por definir a la cultura como norma y encontrar una acepción “verdadera”, “propia” o “científica” del término. En cualquier caso, resultan arbitrarios, y su arbitrariedad respalda mi defensa del uso de las perspectivas sociológicas contemporáneas en educación comparada entre culturas y preferentemente en la perspectiva antropológica (norteamericana) de Masemann. En la tarea de entender la cultura para estudios comparativistas, resulta importante mencionar que Williams (1985, p. 91) resalta que:

en arqueología y antropología cultural, la cultura o una cultura se refiere sobre todo a una producción material, mientras que en historia y en estudios culturales, alude principalmente a sistema de significados y símbolos.

La comparación de educación entre culturas no puede evitar estudiar las producciones materiales y los sistemas simbólicos. El currículo es un buen ejemplo de ambos, como lo son también las políticas educativas o los materiales pedagógicos.

El campo de la antropología simbólica (como opuesta a la antropología cultural) se concentra en especial en los sistemas de significados (como en los estudios culturales). Un texto clave es el de Wagner (1981), *La invención de la cultura*, que entiende a la cultura no como una entidad arraigada que toma forma en el vida de los individuos,

sino como un proceso dialéctico entre las personas y su contexto social, que incluye también al proceso de formación de la cultura a través del cual las personas toman símbolos convencionales para crear nuevos significados.

Consideremos, por ejemplo, los diferentes sentidos asociados a conceptos que denotan a quien aprende, cada uno de ellos vinculado a diferentes valores y con una connotación singular sobre el rol del aprendiz y sobre las diversas percepciones culturales acerca de los aprendices que se dieron a lo largo del tiempo y en los diferentes contextos: alumno, colegial, colegiala, recluta, aprendiz, discípulo, seguidor, escolar, estudiante, aprendiz permanente. La gente que comparte una cultura construye estos términos o símbolos y cada uno tiene diferentes significados incluso para las personas que comparten una cultura. La cultura, en otras palabras, no es un club en el que los miembros participan si reúnen ciertas características para obtener una membresía. Por el contrario, funciona más como una fuerza productiva constituida por una agregación relativamente amorfa de factores inconexos que influyen en la vida de los individuos, quienes, a su vez, influyen en dichos factores.

En conclusión, esta presentación implica dos definiciones de cultura que son las que más interesan a los científicos sociales. La primera, comúnmente compartida por las posturas antropológicas, indica una “forma particular de vida, ya sea de una persona, de un período, de un grupo o de la humanidad en general” (Williams, 1985, p. 90), que incluiría los valores y significados compartidos por los miembros de un grupo. Este tipo de definiciones es ejemplificado en las ideas de Kessing acerca de la cultura como “concerniente a acciones, ideas y artefactos que los individuos en una tradición han aprendido, compartido y valorado (1960, p. 25). Para Masemann (2003, p. 116-117),

Cultura se refiere a todos los aspectos de la vida, incluyendo las formas materiales, sociales, lingüísticas y físicas de la cultura. Se refiere a las ideas que la gente tiene, las relaciones que establecen las personas con otras en sus familias e instituciones sociales, el lenguaje que hablan y los símbolos que comparten, como por ejemplo la escritura, los géneros musicales y/o artísticos, etc. Se refiere a las relaciones que las personas establecen con el contexto físico que las rodea así como la tecnología que se usa en cualquier sociedad (...) [y] expresa el sistema de valores de una sociedad particular o grupo.

La segunda acepción de cultura deriva de su definición antropológica, y la comprende, del mismo modo, como los significados compartidos en los grupos, pero pone mayor énfasis en la dimensión simbólica y en lo que la cultura “hace” más que en lo que la cultura “es” (Bocock, 1992, p. 232). Así, en los estudios culturales (más que en la antropología cultural) la cultura no es entendida tanto como una forma distintiva de vida que se manifiesta en artefactos materiales, sino como un conjunto de prácticas por las cuales los significados son producidos e intercambiados en el interior de un grupo (Bocock, 1992, p. 233). En el corazón de estas prácticas se encuentra el lenguaje compartido que posibilita a las personas comunicarse significativamente con los demás. El lenguaje es entendido aquí en forma amplia, de modo que puede incluir todos los sistemas de símbolos y signos a través de los cuales los significados son producidos: “cualquier sistema de comunicación que use signos como forma de referenciar objetos del mundo real forma parte del proceso de simbolización que posibilita la capacidad de comunicarnos significativamente en relación con el mundo” (Bocock, 1992, p. 233).

Estos símbolos y signos son comúnmente entendidos como las palabras, pero incluyen también a los objetos materiales. No es de menor importancia la interpretación del significado de un objeto que tiene diferentes sentidos en las distintas formas culturales. Los uniformes que los chicos usan en la escuela, o si los uniformes no son requeridos, las prendas que ellos llevan a la escuela, con o sin el distintivo de una marca de moda, por ejemplo, funcionan también como “signos” que expresan algo.

En la antropología cultural, entonces, la cultura es entendida como los “significados compartidos y las formas de vida”. En los estudios culturales y sus campos asociados, la cultura es entendida como las “prácticas que producen significado” (Bocock, 1992, p. 234). Nuevamente, el segundo sentido se basa en el primero y el primero se interesa por aspectos del segundo. Se trata de diferencias de énfasis: en el primero, el sentido se refiere a la cultura como una forma total de vida, y en el segundo, a cómo las prácticas culturales producen significados para los sujetos que comparten una cultura. El acercamiento al análisis de las culturas típicas en el marco de la segunda tradición busca los caminos a través de los cuales los significados son producidos por “los acuer-

dos, las distribuciones y la estructura simbólica de un evento” (Bocock 1992, p. 235): de aquí deriva el término “estructuralismo”.

La cultura nacional en las sociedades modernas

Quizás la forma más común de identidad cultural en la modernidad es lo que suele entenderse como “cultura nacional”. En las sociedades premodernas, la identidad cultural estaba por lo general construida en términos de tribus, religiones o regiones. En la modernidad, con el predominio político de los Estados-Nación, aquellas identidades han sido dejadas de lado. Nación (cuando la asociamos a un país) y cultura son, de todos modos, con frecuencia equiparadas en estudios de educación comparada que intentan identificar los factores culturales capaces de contribuir a explicar el éxito de Finlandia en las pruebas PISA del año 2000. La pregunta entonces es qué se entiende por cultura nacional.

En este punto, seguiré a Hall (1994, p. 292) para quien la cultura nacional es un discurso, “una forma de construcción de significados que influyen y organizan nuestras acciones y nuestra concepción de nosotros mismos”. La identidad nacional, argumenta Anderson (1983), no es más que una “comunidad imaginada”. Esto no significa que la identidad nacional y la cultura no tengan consecuencias en el mundo real sino más bien que, antes de realizar sus comparaciones entre culturas, los investigadores de educación comparada deberían considerar no sólo las formas en las que el discurso de la cultura nacional es presentado, sino también el poder de las representaciones para ganar la fidelidad nacional y definir la identidad cultural. Aquí uso el término “sujeto” en un sentido foucaultiano, para referirme a que los sujetos modernos son entendidos como “sujetos” de razón o racionalidad, en términos iluministas, origen de saberes, de conocimientos y de prácticas institucionales y de cualquier otro tipo y, a la vez, “sujetos de” o “sujetados a” esas prácticas en el sentido de tener que padecer sus consecuencias (ver Foucault, 1982). Mientras que la Ilustración podría haber contribuido a liberar al sujeto moderno de las ataduras de la política y la economía feudal, Foucault argumenta que, como resultado de una epistemología revolucionaria que se convirtió en superstición religiosa, el sujeto moderno no ha podido escapar de las

consecuencias del poder y la autoridad. El poder traspasa todas sus partes, incluso los minúsculos poros capilares. A la vez que somos reconocidos como autores de las representaciones que constituyen el discurso de la cultura nacional, somos también sujetos por el poder de dichas representaciones que constituyen nuestra identidad cultural y nuestro vínculo con la comunidad nacional imaginada.

Esta discusión se focaliza en una cultura e identidad nacionales dado que el concepto ha sido de particular interés para los investigadores de educación comparada. Hay, sin embargo, algunas otras identidades culturales. El denominado “sujeto fragmentado y descentrado” de la modernidad tardía está constituido por varias identidades culturales y (en ambos sentidos de la palabra) es *sujeto* de diversos discursos. Como consecuencia de los procesos asociados a la globalización, la identidad cultural nacional ha sido reducida a sólo unos pocos discursos que constituyen al individuo en la modernidad tardía. La identidad cultural nacional está, sin embargo, entre los más poderosos discursos de la sociedad moderna.

¿Qué es la identidad cultural nacional? Hall (1994, p. 292-293) señala que:

las identidades nacionales no son cosas con las que nacemos, sino que se forman y transforman en relación con representaciones. Sólo sabemos que es ser “inglés” por el modo en que es representado el ser inglés a través de un conjunto de significados en la cultura nacional inglesa. Se sigue de esto que una nación no es sólo una entidad política sino algo que produce significados: un sistema de representaciones culturales. Las personas no son sólo legalmente miembros de una nación, sino que participan de la idea de nación tal como la representa su cultura nacional (...), la cultura nacional construye identidad produciendo significados acerca de lo que nos identifica de la nación (...) esto está contenido en las historias que conectan el presente con el pasado y en las imágenes construidas acerca de estos.

La cultura nacional emerge con las formas de la modernidad y es ayudada por ella al ir desplazando gradualmente (aunque por supuesto, no en su totalidad) a los discursos premodernos de identidad nacional mencionados: tribales, étnicos, religiosos y regionales. La ascendencia de los discursos de cultura nacional fue realizada por los Estados que establecieron una lengua común y un sistema educativo nacional que ase-

guraron, o al menos lo intentaron, habilidades universales de lectura en la lengua local. La cultura nacional fue promovida por museos, obras de teatro, íconos de la arquitectura tales como palacios, castillos y parlamentos y luego, últimamente, con los equipos deportivos y los mercados de marca de consumo con anclaje en la identidad nacional.

¿Cuáles son los orígenes de esas representaciones que constituyen y reflejan el discurso de la cultura nacional? La narrativa de la cultura nacional podría construirse a través de:

- las narrativas de la nación, como se cuentan y se vuelven a contar en las historias nacionales, obras de literatura, los medios y la cultura popular, los cuales proveen un conjunto de historias, imágenes, paisajes, escenarios, acontecimientos históricos, símbolos nacionales y rituales que representan las experiencias compartidas, penas, triunfos y desastres que le dan sentido a la nación (Hall, 1994, p. 293) y forman “los hilos que nos atan de manera invisible al pasado” (Schwarz, 1986, p. 155);
- el énfasis en “orígenes, continuidades y tradiciones” (Hall, 1994, p. 294) que representa la identidad nacional como prioridad en la verdadera naturaleza de las cosas (Gellner, 1983, p. 48);
- las falsas tradiciones: como destacan Hobsbawm y Ranger (1983, p. 1), aquellas que parecen o pretenden ser más viejas de lo que en realidad son y, con frecuencia, son muy recientes o incluso inventadas;
- la creación de un “mito fundacional” que ubica el origen de la nación, la gente y sus características tan atrás que se pierde en el misterio o lo no real pero, al fin y al cabo, en un tiempo mítico (Hall, 1994, p. 295; Hobsbawm & Ranger, 1983, p. 1);
- la base simbólica de la identidad nacional que se asienta en la idea de “fuerza, gente originaria, raza, pueblo” (Hall, 1994, p. 295; Gellner, 1983, p. 61).

Mi intención al recuperar a Hall, Schwarz, Gellner y Hobsbawm & Ranger para exponer la idea de identidad cultural nacional como algo más construido que natural, más discursivo que material, es advertir a los investigadores comparatistas en educación acerca de la superficialidad y arbitrariedad de las “fundaciones” de la identidad cultural. Si

bien, un buen primer paso en la investigación en educación comparada puede ser aislar y definir las entidades seleccionadas, se debería considerar que, al mismo tiempo, la identidad “cultural” –ciertamente importante– es una de las más difíciles de describir operacionalmente. Ubicar la fuente del significado de sus consecuencias en la cultura es verdaderamente difícil.

Más allá de estas cuestiones acerca de la construcción arbitraria de la historia de la identidad cultural nacional, hay una pregunta adicional: si la identidad cultural nacional es tan unida, coherente o consistente y homogénea como aparece en dichas representaciones. La respuesta es que, obviamente, no lo es. Como señala Hall (1994, p. 297), todas las naciones modernas son híbridos culturales; la mayor parte nació como resultado de violentas conquistas de uno o más grupos sobre otros. La identidad cultural nacional, entonces, es con frecuencia construida sobre una engañosa noción de raza, que marca como diferentes a aquellos que pertenecen a los distintos grupos sociales. Además, la identidad nacional tiene con frecuencia una fuerte influencia de género, y suele excluir a las mujeres mediante normas patriarcales. El concepto de clase es un poderoso criterio para dividir; es, casi sin excepción, el capital cultural de un grupo social de elite el que instituye lo que debe ser emulado por todos. La generalización de las normas culturales de los grupos de elite de una sociedad al nivel de identidad cultural nacional es entonces lo que Bourdieu llama “violencia simbólica” de las representaciones tomadas de la identidad cultural de otros grupos en la sociedad. Diferencias relacionadas con el lenguaje, las regiones, las tradiciones, la religión, las costumbres y los gustos constituyen grandes líneas que marcan desigualdad y exclusiones. Así, mientras que la tarea de la mitología cultural nacional es presentar juntas a las identidades y comunidades locales que constituyen un Estado, para hacer una cultura y una política congruentes bajo el mismo “techo político” (Gellner, 1983, p. 43) y cubrir las grietas que dividen a aquellos que Anderson identificaba como “comunidad imaginaria” entre quienes no están subordinados a la hegemonía del Estado, un investigador verdaderamente valiente es quien intenta comparar, dice, el enfoque de la cultura sudafricana con los nigerianos, indonesios y chinos.

He argumentado que la cultura nacional es algo arbitrario, probablemente mejor entendida como mito, y no específicamente exitosa

para ocultar las profundas diferencias y divisiones sociales. El proceso de globalización lo ha complicado aún más. Me referiré ahora a las consecuencias de la globalización y sus procesos asociados en la identidad cultural nacional. En una metáfora geológica bastante complicada podría pensarse que la globalización ha afianzado lo que había sido sedimentado y que yacía como verdades aceptadas de la identidad cultural nacional. La hibridación cultural de los modernos Estados nacionales enmascarada como unidad homogénea por los mitos de la cultura nacional, es exacerbada casi al punto del desplazamiento de la cultura nacional por los procesos de globalización. Uno de ellos implica las migraciones en masa sin planificación, producidas por un incremento en la brecha de salud entre ricos y pobres –la más discutida secuela de la globalización–, entre el poder colonialista y la parte menos desarrollada del mundo. Si existe algo a lo que se pueda llamar el “manjar nacional inglés”, antes lo fue el asado con budín de Yorkshire, o el pastel y el picadillo, y ahora lo son probablemente el curry y el arroz. Mientras que la identidad cultural nacional ha sido asociada a una comunidad imaginaria constituida y representada por aquellos que comparten un lugar, una narrativa histórica y discursos construidos a través de símbolos y hechos, la globalización está asociada en parte, con una forma de identidad más universalista y desterritorializada.

Para Waters (1995, p. 3) la globalización es “un proceso social en el cual los contrastes de la geografía sobre el orden social y cultural están en retroceso y las personas se dan cuenta de manera incremental de que están retrocediendo”. Con relación a esto, en la versión de Delanty (2000, p. 81), la disminución de la importancia de las determinaciones geográficas para definir la naturaleza de las interacciones económicas, políticas, sociales y culturales, involucra una transformación del espacio o, más específicamente, una “desterritorialización del espacio”. Como consecuencia de la desaparición de los límites geográficos, las culturas y civilizaciones están más expuestas unas a otras, más propensas a chocar o a fusionarse; a desarrollar nuevos híbridos, o bien una cultura universal, con efecto sobre lo local y específico así como en lo global y general. De cualquier modo, la globalización por sí misma no significa necesariamente la primacía de una sociedad mundial o incluso de una cultura internacional, sino, más bien, reglas de mercado y su orientación hacia una elite global como consecuencia

de la transnacionalización de capitales. Buena parte de la bibliografía sobre el tema destaca la diversidad incremental y la fragmentación tanto como el aumento de la homogeneización.

Las tendencias que propician la diversidad y la fragmentación se evidencian, por ejemplo, en el rechazo a Al Qaeda de la sociedad occidental de consumo y, a la vez, en la reafirmación de la identidad y la cultura islámicas. Esta fragmentación y énfasis en la identidad cultural particular y local se hace evidente también en el resurgimiento de expresiones de nacionalismo que han sido vistas en Europa Central y del Este desde fines de los '80: un caso típico es el de los nacionalismos de Estonia, Letonia, Georgia, Kazakistán, Uzbek y Tajikistán (sólo por nombrar algunos entre muchos), que han contribuido al quiebre de la Unión Soviética; o bien, la expresión de los nacionalismos eslovenos, croatas, bosnios y serbios que han contribuido a la fractura de Yugoslavia. Estas luchas por afirmar la identidad cultural nacional ejemplifican la búsqueda de una "pureza étnica" heredada que se ha perdido y cuya más horrible y clara expresión ha sido la guerra de los Balcanes por la "limpieza étnica". En palabras de Bauman (1990, p. 167):

El "resurgimiento de la etnicidad" pone en evidencia un imprevisto reflorecimiento de lealtades étnicas entre minorías nacionales (...) La etnicidad se ha convertido en una de las categorías, señales o "iconos tribales" alrededor de los que las comunidades son formadas y en referencia a los cuales las identidades individuales son construidas y afirmadas.

Ejemplos de la homogeneización son más evidentes en la cultura de consumo, donde las personas –sobre todo las jóvenes– tienden a definir su identidad –o al menos una parte significativa de ella– y su estilo de vida a partir de centros masivos de consumo, ropa de determinadas marcas (por ejemplo, Nike), locales de comida rápida como McDonald's, cafés como Starbucks, etcétera. La explotación de todo lo que puede ser reempaquetado y procesado y vendido con alguna ganancia, llamada "valor agregado", en el proceso conocido como mercantilización, ha contribuido sustancialmente a la homogeneización de la cultura en una identidad manejada por el consumo y definida primariamente en término de elecciones hechas en el mercado económico o, más específicamente, en los "shoppings malls". Como Hall (1994, p. 303) apunta:

la mayor parte de la vida social se mediatiza en el mercado global de estilos, lugares e imágenes, viajes internacionales y una red de medios de comunicación; la mayor parte de las identidades se han separado –desensamblado– de lugares, de tiempos, historias y tradiciones específicas y aparecen con “libre flotación”. Estamos expuestos a una gran cantidad de identidades diferentes, cada una de las cuales apela a nosotros, o a distintas partes de nosotros y entre las que es posible elegir. La extensión del consumismo, más allá de sí es realidad o sueño, ha contribuido a este efecto de “supermercado de la cultura”.

Sin embargo, las consecuencias de la globalización están desigualmente distribuidas. Los defensores de la mirada antropológica podrían señalar que las culturas de consumo de los Estados Unidos y Japón se sienten con más fuerza en México y Hong Kong que en Bután o Myanmar. Para usar los términos de Wallerstein (1974), la producción cultural del centro “occidental” (incluyendo, por supuesto, la capital cultural japonesa) domina a la de la periferia y es el centro de la elección de identidad con un gran número de cosmopolitas o híbridaciones particulares que se indican como opción.

Este capítulo se interesa especialmente en los tres procesos asociados con la globalización: primero, las identidades culturales nacionales están retrocediendo y son cada vez más tenues en comparación con lo que eran; en segundo lugar, las identidades locales y particulares están siendo fortalecidas como consecuencia de la resistencia a los procesos de globalización; y en tercer lugar, las nuevas identidades híbridas se están haciendo cada vez más visibles a expensas de las identidades culturales nacionales. Quizás, el principal punto de las páginas precedentes sobre el que debe reflexionarse es que la definición antropológica de la cultura comienza a ser metodológicamente sospechosa cuando las culturas aisladas y homogéneas dejan de existir. Tal vez los investigadores necesiten hacer educación comparada entre culturas más para realizar estudios culturales y sociológicos que para elaborar una comprensión antropológica de la cultura en la sociedad contemporánea.

Deseo hacer una advertencia: en todo lo que he dicho acerca de la imposibilidad virtual de hablar sobre “una” cultura, he hecho una pequeña elección, para usar este término en vez de otros, posiblemente más apropiados, por eso los lectores deberán tomarla con prudencia. Además, por cuestiones de estilo, empleo la palabra sociedad para

escapar al falso paquete que viene con la palabra cultura, pero, al mismo tiempo, soy consciente del corrimiento de “cultura” a “sociedad”.

Comparar la educación a través de las culturas

La segunda pregunta importante tiene que ver con cómo las investigaciones establecen comparaciones de educación a través de culturas: ¿Cómo pueden ser aisladas las influencias particulares de la cultura para intentar explicar instituciones, acuerdos y prácticas educativas y compararlas con las que suceden en la educación de otras sociedades?

La investigación comparativa en instituciones y prácticas educativas a través de las culturas se encuentra comúnmente con un problema que es enfrentado por los investigadores etnográficos: el problema del contexto. Para los investigadores en educación comparada que tratan de identificar las consecuencias de la cultura para la educación, el problema que he estado indicando a lo largo de este capítulo, en algún sentido, es el problema del contexto: ¿qué produce en las instituciones y en las prácticas educativas estudiadas? Hammersley (2006, p. 6) se hace dos preguntas de crucial importancia para los etnógrafos:

- *¿Cómo determinamos qué es lo apropiado para ser incluido dentro del contexto en el que está situado lo que estamos estudiando?*
- *¿Cómo obtenemos el conocimiento necesario sobre el contexto?*

¿Puede ser el contexto amplio reducido a uno local? Mis argumentos han dado cuenta de las limitaciones de esta mirada sobre la cultura. ¿Puede el contexto ser aislado en términos de contexto cultural nacional? He sugerido la imposibilidad virtual de esta mirada de la cultura, dadas las influencias de los procesos de globalización en detrimento de las identidades culturales nacionales y su contribución al incremento prevaleciente de identidades híbridas. Pero incluso renunciar a esta idea y hablar sólo de un “contexto cultural globalizado” es ignorar las formas en las cuales, como fue indicado, las identidades locales y particulares se han fortalecido a partir de la resistencia al proceso de la globalización. Quizás es más importante abandonar la búsqueda de verdades sobre las consecuencias de la cultura para la

educación, que resultan para algunos tan evidentes y son productoras de aproximaciones interesantes.

En relación con la primera pregunta, Hammersley (2006, p. 6) se planteó unos interrogantes un poco más amplios que reflejan el propósito central de mi análisis y la deconstrucción de la cultura realizada hasta el momento: el contexto, ¿es descubierto o construido? Y si es construido, ¿lo es por los participantes o por el que lo analiza? He argumentado que la cultura –o, más bien, el contexto cultural– es mejor entendido en términos de lo que hace que por lo que es, y que la influencia cultural en las personas es tanta como la influencia de las personas en la cultura. Hammersley (p. 6) puntualiza un acercamiento antropológico al contexto cultural en el que argumenta que “este es generado por las personas que están siendo estudiadas, de manera que el analista debe descubrir y documentar cómo está constituido el contexto a través de los procesos particulares de interacción social”. Quienes proponen este tipo de miradas sugerirán que, cualquier intento de los investigadores de imponer sus marcos analíticos sobre los significados culturales generados por la población que está siendo estudiada, sería un acto de violencia simbólica. La respuesta de Hammersley sería preguntarse (p. 6) “si las personas siempre indican explícitamente el contexto en el cual están actuando” y “si es correcto asumir que las personas conocen el contexto en el cual sus actividades pueden ser mejor comprendidas para los propósitos de las explicaciones en ciencias sociales”.

Los ejemplos que usé en el inicio del capítulo incluían una referencia a la educación bajo el régimen del apartheid en Sudáfrica. ¿Podrían los sudafricanos blancos en la ciudad de Bloemfontein haber limitado el contexto cultural de sus instituciones educativas y prácticas, a las escuelas blancas nacionalistas afrikans para los chicos afrikanparlantes? ¿O deberían haber entendido como parte de su contexto cultural también a las escuelas para chicos negros de vecindarios pobres en la periferia de la ciudad, de cuyas privaciones dependía el lujo de la escolarización de los blancos? Con una perspectiva crítica marxista (ver Sharp, 1981) o neomarxista, tal como la que está asociada a la escuela de Frankfurt, las investigaciones etnográficas por lo general se focalizan en hechos locales y superfluos que son meramente sintomáticos de fuerzas estructurales más profundas y poderosas, en especial factores políticos y

económicos. Hace algunos años, Burawoy y otros (2000) han afirmado, con una mirada similar a la que he propuesto aquí, que el contexto más amplio de las investigaciones etnográficas debe ser entendido en relación con los procesos asociados con la globalización creciente.

Considerando la segunda pregunta, acerca de si los investigadores pueden obtener el conocimiento del contexto amplio que necesitan, Hammersley (2006, p. 6-7) se pregunta si los investigadores etnográficos deben confiar en una teoría social existente, o bien deben ser integrados a otra clase de investigación en ciencia social que esté mejor situada para estudiar la totalidad de los dominios institucionales, las sociedades nacionales y las fuerzas globales. Hammersley advierte, al mismo tiempo, que esto podría contradecir a la generación de teoría fundamentada en los datos. La integración de investigaciones entre culturas con teoría social contemporánea es ciertamente lo que he intentado sugerir en este capítulo. Esto, por supuesto, genera preguntas acerca de cuál perspectiva teórica sería la mejor para la investigación de educación comparada entre culturas.

Las investigaciones etnográficas con frecuencia han tomado aportes de diferentes perspectivas teóricas, incluyendo las funcionalistas, estructuralistas, el interaccionismo simbólico, la teoría crítica o las teorías del conflicto (marxistas o neomarxistas, feministas u otras). La elección entre ellas, desde mi punto de vista, está basada no tanto en evidencias (¿en qué evidencia podrían basarse los investigadores para hacer una elección?), sino más bien en los valores sostenidos por los investigadores al hacer su trabajo (ver Sikes y otros, 2003). Los investigadores podrían, por ejemplo, estar comprometidos con la equidad y la igualdad educativa y podrían, por ejemplo, tratar de encontrar con su trabajo el eje a lo largo del cual los bienes educativos están diferencialmente distribuidos. La mirada de Masemann respecto de la postura teórica más apropiada sitúa a los estudios etnográficos en el contexto más amplio del paradigma de la teoría del conflicto. Buscando una "etnografía crítica" (una metodología antropológica nutrida por la teoría crítica) que evite asumir la neutralidad y la objetividad de los enfoques funcionalistas y positivistas, Masemann (p. 115) sugería que:

aunque el enfoque etnográfico es necesario para explorar los trabajos de la cultura en el salón de clase, la escuela y la administración del sistema educativo,

esto no debería limitar al investigador principalmente a un enfoque fenomenológico o a un enfoque que sólo considere la experiencia subjetiva de los participantes (...) un enfoque crítico o neomarxista es necesario para considerar las conexiones entre el micronivel de la experiencia local en la escuela y el macronivel de las fuerzas estructurales globales que dan forma al "envío" y a la experiencia educativa en cada país, incluso en las regiones más remotas.

Conuerdo en dos puntos con Masemann: primero, en que la investigación en educación comparada en las culturas no debe ser restringida a lo fenomenológico, sino que debe ser situada en el contexto más amplio de la teoría social; y segundo, en que las perspectivas teóricas más productivas y con mayor justificativo moral son las que se basan en el conflicto y en la teoría crítica. En defensa de esta postura, Masemann (p. 120) contesta a Durkheim y a Bernstein:

La clase social de los estudiantes últimamente determina cómo experimentan cualquier forma de pedagogía. Las aparentes variaciones en los valores no están simplemente basadas en cuestiones culturales sino en cuestiones de clase. Además, en todas las sociedades existe un vínculo entre educación, cultura y clase (...). Las experiencias de los chicos y las reacciones a su educación no están basadas solamente en la cultura y en los valores que son percibidos en la tradición liberal como desconectados de la base material de la sociedad (el mundo del trabajo): (...) estas experiencias son fundamentalmente formadas por la base material de su vecindario, comunidad, región o país y, finalmente, por la economía global.

Agrego aquí que sería un error para los investigadores etnográficos asumir que en su generación inductiva de teoría fundamentada desde sus observaciones empíricas pueden ser capaces de proceder de manera atórica en primera instancia, como si pudieran entrar al sitio elegido para el estudio sin un marco teórico que lo sesgue. Para decirlo más claramente: no podemos ver sin una teoría.

Pero si los investigadores necesitan un marco teórico para interpretar lo que ven y si ellos eligen una perspectiva teórica, estas se encuentran, en definitiva, basadas en los valores compartidos y por ello, los investigadores deben ser prevenidos de los riesgos de un sesgo sistemático. Quizás no puedan apartarse de lo que Hammersley (2006, p. 11) vio como inherente a las tensiones de las aproximaciones etnográficas "entre tratar de comprender la mirada de la gente desde adentro

con más distancia, de manera que pueda ser vista como algo ajeno (y hasta quizás objetivable)". Mediar en esta tensión metodológica es uno de los propósitos de este capítulo, y un desafío en el que enseguida concentraré mi atención.

Un riesgo asociado yace en el error potencial de los investigadores de reconocer sus propias perspectivas etnocéntricas. No solamente los instrumentos necesitan ser desarrollados transculturalmente. En su libro *La invención de la cultura* (1981, p. 2-4), ya mencionado, Wagner advierte que:

Al hablar de la totalidad de habilidades de una persona como "cultura", los antropólogos usan su propia cultura para estudiar a los otros¹ y para estudiar a la cultura en general. Sin embargo, la mera conciencia de la cultura trae aparejado un importante respaldo al antropólogo y a su punto de vista como científico: la pretensión de absoluta objetividad del racionalismo clásico debe ser rechazada a favor de la objetividad relativa basada en las características de la propia cultura. Por supuesto, es necesario que un trabajador en investigación sea todo lo imparcial posible, como si estuviera enterado de sus propias suposiciones, aunque con frecuencia cada uno de nosotros lleva las suposiciones más básicas de la cultura tan internalizadas que ni siquiera las identificamos. La objetividad relativa puede ser alcanzada a través del descubrimiento de cuáles son esas tendencias, esos modos a través de los que una cultura permite comprender a otra y los límites de tal comprensión (p. 2). La idea de "relacionar" es importante aquí, dado que para considerar juntas dos entidades o puntos de vista equivalentes, es más apropiada que hablar de "analizar" o "evaluar", con las pretensiones de absoluta objetividad que traen aparejadas estas últimas (p. 3). La única forma en que los investigadores podrían posiblemente avanzar en su trabajo de recrear relaciones entre tales entidades sería a partir de saber de cada una de ellas simultáneamente, para reconocer el carácter relativo de las características de su propia cultura a través de la formulación concreta de la otra (...). Podríamos decir que un antropólogo "inventa" la cultura que él mismo cree estar estudiando, y que la cultura es más "real" por sus acciones y por las experiencias que "relata" (...). Sólo a través de esta clase de "invención" el significado abstracto de cultura puede ser captado, y sólo a través de experimentar el contraste con otra cultura, la propia se hace "visible". En el acto de inventar otra cultura, el antropólogo inventa la propia y, de hecho, reinventa la noción de cultura en sí misma (p. 4).

1. El subrayado es mío (N. del A.).

2. El destacado es del original (N. del A.).

Los investigadores deberían estar atentos a sus propias posiciones éticas y axiológicas más amplias. Deberían tener bien presentes sus propias miradas deontológicas hacia los valores y la moralidad, dado que es mejor usar en estudios de ética y teología su derecho a establecer qué es universal y trascendentalmente correcto. La investigación de educación comparada entre culturas involucra no un enfoque deontológico sino fenomenológico, la mirada filosófica que tiene que ver con entender el mundo a través de cómo lo hacen los ojos de otros y cómo lo experimentan los otros. Los estudios fenomenológicos sobre valores requieren investigadores que tengan ideológica y metodológicamente herramientas capaces de combatir el hecho de que sus propios valores asignarán determinado alcance a sus percepciones y observaciones, sus descripciones y clasificaciones, sus conceptualizaciones, inferencias, conclusiones y predicciones. Necesitan también conocer el modo en que su lenguaje ayuda a dar forma a su visión de la realidad. Las traducciones y transcripciones suman un nivel de complejidad a esta cuestión. Volver al texto o idioma original es una forma de verificar la igualdad de contenidos y la equivalencia de las versiones.

El libro de Hofstede (2001) *Consecuencias de la cultura* es otro hito en el campo de la comparación entre culturas, y pocas discusiones al respecto pueden ser resueltas sin hacer una referencia a él. Hofstede examinó las diferencias culturales con ejemplos de empleados de una gran corporación multinacional, IBM, en sus oficinas de 50 países. Consideró las diferencias culturales a partir de “cinco dimensiones independientes de la cultura nacional, cada una de ellas vinculada con un problema con el cual todas las sociedades deben enfrentarse” (p. 29):

- *distancia al poder*, por ejemplo, la magnitud con la que los miembros menos poderosos de una cultura aceptan y esperan que el poder sea distribuido desigualmente, incluyendo el grado de desigualdad humana que subyace en el funcionamiento de cada sociedad particular;
- *reducción de la incertidumbre*, vinculada con los niveles de tensión desplegados por los miembros de una sociedad de cara a la incertidumbre;

- *individualismo vs. colectivismo*, asociados a la relación entre lo individual y lo colectivo que prevalece en una determinada sociedad;
- *masculinidad vs. femineidad*, relacionadas con las implicaciones que las diferencias biológicas entre géneros tienen para los roles emocionales y sociales en cada sociedad en particular; y
- *orientación a corto plazo vs. a largo plazo*, que se juegan en las elecciones de foco: el futuro o el presente.

Si estas cinco dimensiones pueden proveer ventanas útiles a las consecuencias de la cultura, si hay otras dimensiones conceptual y estadísticamente independientes de estas cinco, y si otras lentes más focalizadas pueden servir a los investigadores en educación comparada son preguntas de menor interés que la metodología de Hofstede. Una crítica ha sido el uso de naciones como unidad de análisis para estudios culturales y Hofstede mismo admitió (2001, p. 23) que “las naciones modernas son muy complejas y culturalmente heterogéneas como para que las culturas sean [descritas] (...) a partir de las [diferencias inducidas de] pequeños ejemplos estudiados en gran profundidad, que es el enfoque de los estudios antropológicos clásicos. Jacob (2005, p. 515) concuerda con esto y apunta que:

La diversidad cultural puede existir dentro de un país tanto como entre naciones. Los estudios más importantes han postulado tipologías con las cuales tratar a los países como entidades culturalmente homogéneas (...) Dado que no hay algo que pueda pensarse como “pureza cultural”, lo que necesita ser enfatizado es que los países tienen diferentes mezclas culturales y las personas tienden a ser “híbridos” que simultáneamente sostienen membresías en diferentes grupos culturales.

No solamente la variación intracultural suele ser más grande que la intercultural: también existen universales transculturales, tales como que “los dirigentes considerados tienen mayor aceptación que los dirigentes no considerados independientemente de la cultura” (Jacob, 2005, p. 516). Si las variaciones intraculturales con frecuencia son mayores que las interculturales, y si los universales transculturales amenazan con despojar de sentido a las diferencias entre culturas, uno debería preguntarse si el análisis al nivel cultural tiene algún valor. Mi

respuesta, en defensa de lo que he argumentado hasta aquí, es que *puede* revelar algunas verdades acerca de las diferencias culturales en educación si es hecho de modo sensato y cuidadoso.

¿Cuáles son los posibles errores metodológicos? “Confundir culturas con individuos”, nos previene Hofstede (2001, p. 463), “es el primer escollo de la investigación entre culturas, especialmente tentador para los psicólogos de países individualistas”. Hofstede también remarcó (p. 17) que las culturas “no son individuos gigantes, las culturas son totalidades, y sus lógicas internas no pueden ser entendidas con los términos usados para analizar la dinámica de la personalidad de los individuos”. De gran importancia en relación con las discusiones anteriormente comentadas, Hofstede advierte acerca de confundir la cultura nacional con otros niveles de cultura como la cultura étnica o alguna cultura regional. Sería un investigador muy ingenuo quien tratase de comparar, por ejemplo, aproximaciones al estudio del aprendizaje en el Reino Unido con estudios en Asia del sur. No tendría sentido comparar –sostiene– estudios culturales de aprendizaje en las comunidades de inmigrantes pakistaníes que habitan el centro de Inglaterra con estudios de comunidades tradicionales de Pakistán en la zona rural de Waziristán. Como Mark Bray establece en otro apartado de este volumen, definir y redefinir la unidad de análisis es crítico. Notoriamente, es posible incluso en el intratable dominio de la cultura.

Hofstede (2001, p. 20) sugiere que un enfoque multidisciplinar es más apropiado para las comparaciones entre culturas por la simple razón de que:

En el nivel de las culturas nacionales, los fenómenos a todos los niveles (individuos, grupos, organizaciones y la sociedad en su conjunto) y los fenómenos vinculados a distintos aspectos (organización, política, intercambios) son potencialmente relevantes. Cruzar disciplinas es esencial.

Con el riesgo de sonar banales, los investigadores en el campo de la educación comparada probablemente estén mejor ubicados para emprender comparaciones entre culturas, precisamente porque la educación comparada es más un campo de estudio que una disciplina: sus investigadores con frecuencia están cómodamente ubicados por los estudios que informan más que por su perspectiva disciplinar. Quizás la educación comparada entre culturas es mejor comprendida por equipos que

abarcan gran cantidad de disciplinas y campos de estudios que incluyen filosofía, historia, geografía, economía, ciencias políticas, teoría social, antropología, cultura, psicología, teología y educación y lingüística.

Enfoques metodológicos para comparar la educación a través de las culturas

En su libro *Cultura y pedagogía*, Alexander (2000) emprende un análisis comparativo de la educación primaria en cinco países –Inglaterra, Francia, la India, Rusia y los Estados Unidos de América– que “exhiben los marcados contrastes que existen respecto de sus características geográficas, demográficas, económicas y culturales, a la vez que comparten un compromiso formal constitucional con los valores democráticos” (p. 4). Enfocándose en las políticas educativas y las estructuras de los sistemas, por un lado, y las prácticas en el aula y escuelas, por otro, Alexander apuntó a “desenmarañar la compleja interrelación entre políticas, estructuras, cultura, valores y pedagogía” (p. 4). Al hacerlo, descubrió que los investigadores de países y culturas distintos de los propios, con frecuencia se transforman en profundamente conscientes de lo poco que conocen y de que “tienden a aparecer como banales, presuntuosos o simplemente demasiado metódicos frente a lo que incluso personas entendidas ven como desconcertante o contradictorio”. Lo que es más escurridizo de captar, sugiere, es cómo “las prácticas de enseñar y aprender (...) se relacionan con el contexto de cultura, estructura y política en el que están inmersas” (p. 3).

Minuciosidad metodológica y recolección comprensiva de datos de tantas fuentes como sea posible subyacen al éxito de Alexander para resistir las acusaciones de ingenuidad, inmodestia, metodicidad o simplicidad. Ha recolectado datos de tres niveles: el sistema, la escuela y el aula. Ha usado una combinación de entrevistas, observaciones semiestructuradas, filmaciones y grabaciones de audio para una posterior transcripción y análisis. Complementó todo esto con documentación escolar y del país, fotos y artículos periodísticos.

Alexander hace una interesante puntuación acerca de cómo la cantidad de culturas o países elegidos para estudiar puede influir en la naturaleza de las conclusiones que se obtienen. Para responder por qué había elegido cinco países en lugar de dos o tres, afirmó (p. 44) que:

Al comparar dos, caemos en una polarización mental de la que es difícil escapar. Comparar tres nos insta a lo que Tobin (1999) llamó “Efecto Ricitos de Oro” (respecto de la educación primaria, la de un país es buena, la de otro es mala y sólo hay una correcta). Comparar cinco países es más difícil, pero tiene la ventaja vital de permitir presentar diferencias y semejanzas como continuidades más que como polos opuestos. Y si los cinco países son lo suficientemente diversos, se pueden descubrir universales educativos (...) una búsqueda realista.

También resultan relevantes las observaciones de LeVine (1966) sobre los juicios externos en los estudios culturales. LeVine destaca la importancia de las convergencias que produce el análisis de las miradas que los miembros de diferentes grupos tienen acerca de una cultura particular estudiada. Intentando llegar a la verdad en los juicios entre culturas, LeVine pretendió darles validez a partir de su método de triangulación. Tobin y otros (1989) usaron las ideas de LeVine para estudiar a los preescolares en Japón, China y los Estados Unidos de América. Empezaron un estudio de las tres culturas representadas por los países pero también de las tres culturas tal como son vistas a través de instituciones de preescolar. Siguiendo a LeVine, buscaron hacer una “etnografía polifónica” (1989, p. 4) para acrecentar por triangulación la validez de sus conclusiones acerca de los preescolares de los tres países estudiados. Esta etnografía incluía (p. 4-5):

Las voces de los maestros preescolares, de los padres y de los administradores, quienes nos contaron nuestras propias historias, creando nuestros propios textos, (producidos como descripciones de videos de los preescolares bajo estudio en su propia sociedad y en otras) que los investigadores discutimos, reconstruimos y criticamos de sus escuelas. Cada uno de esos textos responde a textos anteriores pero nunca los reemplaza completamente, los absorbe ni los niega.

Tobin y sus colegas luego buscaron equilibrar sus juicios con los de aquellos que formaban parte de la cultura y otros externos a ella.

Lo que los investigadores eligieron filmar en su etnografía visual de los preescolares bajo estudio fue resultado de las discusiones que tuvieron con sus huéspedes, “un compromiso entre lo que [los investigadores] habían ido a registrar al campo y lo que [sus] huéspedes sintieron que era importante y apropiado que los investigadores vieran”. En este sentido, los investigadores destacaron (1989, p. 5):

Lo que los maestros preescolares, administradores, padres y chicos sintieron libertad para decir en las visitas de los antropólogos, está en sí mismo culturalmente determinado. Las nociones acerca de las que se puede hablar honestamente, o las que se pueden mostrar y decir a los invitados o las que se pueden francamente criticar de uno mismo y de los demás, varían de una cultura a otra y reflejan los cambios en los climas políticos.

Tobin y otros destacan que la etnografía coral fue necesaria para aportar diferentes perspectivas a sus propias formas de mirar sus elecciones en base a sus propios criterios culturales y esto fue evidente en las filmaciones de los tres preescolares. Se dieron cuenta, luego de sus grabaciones, de que cuando los miembros norteamericanos de su equipo filmaban, tendían a concentrarse más en los estudiantes individuales dentro del salón de clase. Por el contrario, los investigadores chinos tendían a filmar en forma panorámica al grupo de estudiantes. Como resultado, llegaron a la conclusión de que (p. 7) “las tres filmaciones eran muy subjetivas, idiosincrásicas y culturalmente sustentadas”.

Al continuar con sus filmaciones de los tres preescolares en las tres culturas (las cuales constituyen la grabación de sus observaciones primarias externas como investigadores etnógrafos); Tobin y sus colegas vieron una segunda narrativa que ponía en perspectiva a la primera. “Estas son las explicaciones de los que están en el interior de los preescolares: las explicaciones de los administradores, maestros, padres y estudiantes japoneses, chinos y norteamericanos, y sus reacciones ante las filmaciones, los investigadores las lanzan al interior de las escuelas” (p. 7). Las audiencias fueron invitadas a ver las filmaciones de sus preescolares y a compartir comentarios –de la narrativa y del análisis– de las acciones que se muestran en ellas.

Los investigadores luego vieron una tercera narrativa en su etnografía a varias voces: las explicaciones secundarias de quienes están en las filmaciones podrían caer en el problema interminable de la generalización. Le preguntaron a otro público vinculado con el preescolar en el mismo país, cuán representativo era este preescolar de los demás en su sociedad, y cuán atípico era. Para convertir este problema en algo más tratable, Tobin y otros preguntaron sobre las tres narrativas de los participantes, y miraron las escenas de los videocasetes (hechos en las escuelas de su propia sociedad) que mostraban a los docentes tratando temas de disciplina, con preguntas como: “¿Los

maestros son demasiado estrictos, nada estrictos o lo necesariamente estrictos? (1989, p. 9). Presentaron los resultados de esta tercera narrativa de dos formas: estadísticamente (usando planillas para cuantificar respuestas según el grado de acuerdo o desacuerdo) y descriptivamente (solicitando responder cuestionarios acerca de los propósitos de los preescolares en la sociedad, qué deberían aprender los chicos allí, las características de un buen maestro preescolar, y sus gustos). Esta tercera narrativa de partícipes secundarios contextualizó y dio una mayor perspectiva que la de la primera narrativa de los investigadores, a quienes deberíamos referirnos como externos primarios y como narradores secundarios de los partícipes primarios. Tal estrategia ha dado un mejor sentido del grado de homogeneidad y de diferencia en las prácticas y creencias asociadas a una institución o acuerdo social en sociedades particulares.

Con respecto al problema de la “tipificación”, Alexander localiza la fortaleza de la metodología de Tobin y otros en su habilidad para extraer inferencias acerca de cuáles son los valores culturales, ideas y experiencias que yacen debajo de las prácticas observadas al aceptar que la cultura es “una parte integrante de”, más que “un factor que contribuye a” lo que sucede en las escuelas y aulas. Refiriéndose a sus observaciones en los preescolares de Japón, Alexander enfatiza que su método lo habilita para establecer la autenticidad de las prácticas observadas como distintivas y claramente típicas de los preescolares del país. El problema de la “tipificación” fue definido en relación con que las prácticas observadas fueran auténticamente distintivas y esto estuviera presente en las narrativas primera, segunda, tercera y cuarta de miembros internos y externos a cada cultura, primarios y secundarios. Alexander agrega (2000, p. 267) que:

Las prácticas en estos equipos de investigación particulares testimoniadas y reportadas en Kyoto fueron ciertamente no idénticas a aquellas que se tuvieron en una escuela maternal carretera abajo, aislada, a unos 300 kilómetros de distancia; pero su autenticidad como distintivas y su marca de típicas para los preescolares japoneses, se oponen a algunas diferencias superficiales pero dan cuenta de más profundas y más permanentes similitudes, que tienen sus raíces en las ideas, valores y experiencias que los docentes, padres y chicos de las escuelas tienen “en común”, ideas, valores y experiencias que la metodología cuidadosamente elaborada permitió explicar y examinar en profundidad.

Alexander (p. 266) menciona dos proposiciones, ambas implícitas en el párrafo que sigue:

Primero, debemos aceptar la proposición que afirma que la cultura en la que las escuelas de un país están situadas y que es compartida por sus docentes y alumnos, es un poderoso determinante del carácter de la vida de la escuela y de las aulas. Como la dinámica institucional, las circunstancias locales y la química interpersonal hacen de cada escuela y de cada aula un espacio distinto de otros. La cultura no es algo extraño a la escuela ni tampoco una de muchas variables que puede ser debidamente determinada para un análisis correlacional. La cultura dirige lo que sucede en las aulas, ya sea a través de lo que está escrito en las paredes así como en lo que no se ve pero que está sucediendo dentro de la cabeza de los chicos.

La segunda proposición de Alexander, hábilmente demostrada tanto en su estudio como en el de Tobin y otros, es que “los métodos de investigación usados [deberían] ser suficientemente minuciosos como para explorar por detrás de los movimientos y contramovimientos observables de la pedagogía los valores y los significados que estos encarnan” (2000, p. 266). La clave de la fortaleza de la conceptualización de los estudios que hacen tanto Tobin y otros como Alexander descansa en la habilidad de sus enfoques metodológicos para dar cuenta de las diferencias en los valores culturales, ideas y experiencias que subyacen a las prácticas observadas, debido a su aceptación de la cultura como una parte integral de lo que sucede en las escuelas y aulas, más que como un factor externo que influye en ellas.

Siguiendo las ideas de LeVine acerca de los juicios de personas externas a la cultura (1966), Tobin y otros luego vieron una cuarta perspectiva narrativa al mostrar al público de China, Japón y los EE.UU. los videos filmados en los preescolares de las otras dos sociedades distintas, y registrar la reacción ante estos videos. Esta cuarta perspectiva narrativa fue recogida por los mismos participantes que proveyeron las tres perspectivas como miembros secundarios de la proyección de los videos de los preescolares en su propia cultura, pero ahora, en el rol de proveedores de la cuarta perspectiva, los participantes deberían ser considerados como sujetos externos secundarios. Sus respuestas a los videos de las otras dos sociedades fueron estimuladas y grabadas del mismo modo que sus respuestas como miembros internos secundarios.

Este foco metodológico de las diferentes narrativas de los observadores debería impedir a los investigadores pasar por alto la importancia de las charlas y conversaciones de los individuos en sus observaciones primarias. Si el lenguaje es un aspecto integral para los significados en cualquier cultura, como he argumentado, los investigadores deberían analizar más detenidamente el lenguaje usado por los maestros, alumnos, administradores, padres y demás. En su estudio, Alexander (2000, p. 427) consideró “el carácter del lenguaje en el aula, la forma en que se les enseña a usar el lenguaje a los niños, la forma en que se promueve su aprendizaje y cómo estos tres temas se vinculan con otros más amplios tales como los discursos culturalmente instalados acerca de la naturaleza y los propósitos de la educación primaria”.

La cuarta perspectiva narrativa de participantes externos secundarios en el trabajo de Tobin y otros, por supuesto, provee otra forma de comprensión de las creencias y prácticas asociadas con la cultura que está siendo descrita, tanto como cierta comprensión de las creencias culturales asociadas a aquellos que están haciendo la descripción. Ambos acercamientos permiten a los investigadores cerrar el círculo, al volver a la perspectiva de los participantes externos primarios y aprender más de sus propias percepciones sesgadas culturalmente: aparece entonces el riesgo, al que he aludido, de una mirada etnocéntrica de parte de los investigadores. Como Tobin y otros (1989, p. 9) establecen:

Si los juicios etnográficos son suministrados por un lego o por un antropólogo, reflejan una mezcla entre la cultura que está siendo descrita y la cultura que está haciendo la descripción. Así, las exposiciones de los padres de preescolares norteamericanos y los de preescolares chinos tienen algo que enseñarnos acerca de las creencias y valores norteamericanos y chinos.

La investigación en educación comparada entre culturas quizás sea más fuerte si reconoce que no se trata sólo de investigar dos o más culturas, sino que implica cruzar culturas; inevitablemente esta clase de investigaciones es intercultural por naturaleza, y establece una relación entre las perspectivas de la cultura bajo estudio y la perspectiva de los investigadores. El trabajo de Tobin y otros es exitoso en ambos sentidos. Como se ha dicho, tuvo buena puntería en esta empresa. Al respecto,

los autores citan lo puntualizado por Marcus y Fischer (1986) acerca de que el estudio de otras culturas funciona también “como una forma de crítica cultural sobre nosotros mismos”.

En el diseño de sus trabajos, los investigadores deberían tener en mente el objetivo de realizar comparaciones entre culturas pero sólo en aquellos aspectos que son comparables. Deberían evitar comparar, por ejemplo, a los preescolares de China con los preescolares de Gibraltar. Tobin y otros tratan de grabar situaciones comparables con chicos de edades comparables, en instituciones comparables, en tres sociedades diferentes, pero admitieron (1989, p. 7) que la comparabilidad entre culturas sólo puede intentarse. En su búsqueda por grabar al menos una pelea entre chicos en cada cultura y al menos una instancia de un chico siendo disciplinado por su maestra en cada cultura, concluyeron que aquello que constituye la pelea o el disciplinamiento de la maestra, es decir, en otras palabras, la definición del significado de cada una de estas acciones, varía sustancialmente de una cultura a otra.

Conclusión: valores e intereses en la educación comparada entre culturas

La sección previa sobre las cuestiones metodológicas de la educación comparada entre culturas se enfocó sustancialmente en temas etnográficos y en sus métodos de investigación. En esta conclusión es apropiado considerar algunos puntos acerca de ambas cuestiones. Tobin y otros (1989, p. 9) expresan las siguientes ideas:

La etnografía como método de investigación y como modo de representación es vulnerable a acusaciones de ser estática, ahistórica o idealista/tipificadora y conservadora del statu quo. La etnografía tiende a encontrar orden, funciones y simetría en las instituciones y pierde de vista el conflicto y la disfunción. La etnografía destaca los rituales, creencias y caracteres, mientras que pone poca atención en cuestiones de clase, política y poder.

De manera similar, Hammersley (2006, p. 5) puntualizó las formas en que “las falencias de muchos estudios etnográficos de campo contemporáneos pueden conducir a una perspectiva ahistórica que des-

cuide lo local y la historia amplia en la que se inserta la institución que está siendo estudiada”. Esto, por supuesto, implica problemas del tipo: ¿cómo pueden los investigadores estar seguros de que el fragmento temporal que han elegido para estudiar es representativo de los patrones culturales a largo plazo? Luego, por supuesto, viene la pregunta obvia a cerca de cuál es la extensión a partir de la que es posible lograr una generalización.

En este sentido, Tobin y otros admiten que sus cintas de video, “como otras narrativas etnográficas, congelan a la gente y a las instituciones en el tiempo y las aíslan de su contexto más amplio” y le impiden entender que sus narrativas, a pesar de estar constituidas por las perspectivas de miembros primarios y secundarios, internos y externos, conllevan el riesgo de ser esencialmente destemporalizadas y descontextualizadas. Previendo estos riesgos, Tobin y otros inducen en sus estudios algo que llaman “sentido de tiempo, lugar y clase social” (1989, p. 10). Por ejemplo, con relación al contexto histórico de su estudio, sitúan su investigación en China cinco años después de que aquel país introdujera la política de “un solo hijo” y cuando educadores y padres estaban considerando cuál era la mejor forma de socializar a esta generación de chicos que crecían sin hermanos. En un sentido similar, ellos toman el contexto espacial y geográfico de las escuelas que han estudiado y también el contexto de las clases. Asimismo sitúan sus estudios con relación a cuestiones de género (ver, por ejemplo, la discusión del rol de las madres norteamericanas dentro y fuera de la casa, p. 179-182) y su cercanía o lejanía con respecto a cuestiones de raza y etnicidad.

Los autores admiten que “han tratado de privilegiar aquellos contextos que los participantes internos de cada cultura ven como los más importantes” (1989, p. 10). Esto, desde mi punto de vista, es un aspecto fuerte y a la vez defectuoso de su trabajo. Considero que es fuerte porque recupera seriamente la perspectiva de los integrantes de cada cultura. Pero también defectuoso, porque algunos integrantes podrían priorizar aquellos contextos funcionales, es decir, donde ellos ven agentes e instituciones de la sociedad vinculados esencialmente con el trabajo cooperativo para el bien de todos y de acuerdo con los fines convenidos socialmente en el último tiempo. Al preguntar a los blancos sudafricanos acerca de los acuerdos económicos, políticos, sociales y culturales

de la sociedad del apartheid, los investigadores podrían haber recibido respuestas funcionalmente conservadoras tales como que contribuyen de un modo más efectivo al desarrollo pacífico “separado” de los diferentes grupos raciales de la sociedad, dada la legalidad heredada tempranamente luego de tres siglos de colonialismo. Los investigadores podrían dejar de lado además a los miembros de las culturas cuyas perspectivas se basen en el conflicto y en la teoría social crítica, en la que los agentes e instituciones de la sociedad son entendidos a partir del conflicto, y las instituciones políticas, económicas, sociales y culturales están condicionadas por servir a los intereses y al bienestar presente de los grupos privilegiados de la sociedad.

Mi propia mirada aquí, como fue indicado antes, es que los investigadores no pueden observar otra sociedad o cultura “ateóricamente”, con una aparente buena puntería, como es expuesto en muchos trabajos de metodología etnográfica; no se puede generar una hipótesis inductivamente de una observación empírica “ateórica”. Lo que podemos ver y lo que no podemos ver es consecuencia de nuestras perspectivas teóricas implícitas y creencias, más allá de que queramos o no ver cada una de las perspectivas teóricas explícitas. Sin caer en una gran defensa de esta posición, simplemente cito lo mencionado por Berger en su clásico libro *Formas de ver* (1972, p. 8): “El modo en que vemos las cosas está afectado por lo que sabemos o por lo que creemos”. Los investigadores necesitan, además, “privilegiar aquellos contextos que los participantes de cada cultura ven como más importantes” (Tobin et al., 1989, p. 10). Deben admitir los propósitos implícitos y, particularmente, los propósitos morales y axiológicos más generales que subyacen en sus estudios. Necesitan responder por qué ellos están haciendo tal estudio, cuáles son los intereses que los motivaron a llevarlo a cabo y qué valores nutren en consecuencia a su trabajo de investigación. En esto, sigo la posición de Habermas, que ha tratado el tema de una manera más completa en su libro *Conocimiento e intereses humanos* (1971). Para él (p. 197), “el conocimiento no es un mero instrumento de un organismo que se adapta a los cambios del ambiente, ni un acto de pura racionalidad extraído de un contexto de vida en contemplación”. La preocupación de Habermas, en otras palabras, no era meramente epistemológica, sino que estaba vinculada con intereses cognitivos, concebidos más en términos generales como intereses de

individuos privados o de grupos políticamente motivados que influyen en la construcción del conocimiento. El autor identifica (1971, p. 308) tres intereses cognitivos primarios: el técnico, el práctico y el emancipatorio, que se corresponden con tres tipos de campos disciplinares:

El enfoque de las ciencias empírico-analíticas incorpora un interés técnico cognitivo, las ciencias histórico-hermenéuticas incorporan un interés práctico y el enfoque de las ciencias críticas incorpora el interés emancipatorio.

Como Bernstein (1976, p. 193) explicó:

Cada uno de los intereses cognitivos está basado en una dimensión de la existencia social humana: trabajo, interacción o poder. El trabajo corresponde al interés técnico que guía a las ciencias empírico-analíticas; la interacción corresponde al interés práctico que guía a las disciplinas histórico-hermenéuticas; y el poder comprende al interés emancipatorio que guía a las disciplinas de las ciencias sociales críticas.

Las ciencias empírico-analíticas y las ciencias histórico-hermenéuticas (a las que Habermas ha descrito como “ciencias sistemáticas de la acción social, que incluyen a la economía, la sociología y la política”, 1971, p. 310) tienen, desde la mirada de Habermas, la ventaja de producir conocimiento nomológico, de las leyes de la naturaleza. Pero, asevera, “una ciencia social crítica no se queda satisfecha con esto, tiene que seguir más allá de este triunfo para determinar [no sólo] cuando las declaraciones teóricas alcanzan regularidades invariantes en acciones sociales, sino [también y de un modo aún más importante] expresar relaciones ideológicamente congeladas de dependencia que *pueden ser en principio transformadas*” (1971, p. 310).

Mucho de lo que he considerado en este capítulo ha estado implícito en las ideas de interaccionismo simbólico, que debería permitirnos llegar a la conclusión de que el campo de la educación comparada debe ser entendido como una “ciencia histórica-hermenéutica” que incorpora un interés práctico en el campo de la interacción humana. De cualquier modo, quiero defender aquí que la mirada a la educación comparada es mejor si es conceptualizada como una ciencia social

2. El resaltado es mío (N. del A.).

crítica que incorpora un interés emancipatorio focalizado en la distribución del poder y sus atributos asociados: el bienestar económico, la influencia política, el capital cultural, el prestigio social y los privilegios, etcétera. La investigación en educación comparada, y no sólo entre culturas, desde mi punto de vista es una gran contribución al desarrollo de la educación. Además, como se ha argumentado (Stromquist, 2005) ha sido el área con mayor efecto en el campo de la comparación y la educación internacional.

Desde una “cruda” perspectiva epistemológica, además, los investigadores etnográficos son muy ingenuos si creen que pueden observar las prácticas y conductas de otra sociedad o cultura en forma atórica y lograr inferencias inductivas desde un punto de partida atórico acerca de sus creencias, acerca de patrones subyacentes a dichas prácticas y acerca de los significados que tales prácticas producen. Si recuperamos las ideas de Habermas y reconocemos que tal epistemología no puede ser desinteresada y contemplativa como si fuera “un puro acto racional extraído de un contexto de vida en contemplación” (1971, p. 197), entonces los investigadores en ciencias sociales son epistemológica y moralmente más responsables cuando se preocupan por identificar qué intereses cognitivos subyacen y motivan su trabajo de investigación. Mi respuesta a esta pregunta es que la educación comparada busca cosechar la mayor cantidad de logros en la búsqueda de igualdad y equidad, por ejemplo, cuando los investigadores intentan desde la conceptualización de sus proyectos identificar los ejes a través de los cuales los bienes educativos y de cualquier tipo son distribuidos, y desagregar su objeto de estudio a lo largo de tales ejes. Como Bernstein concluía (1976, p. 198-199), este interés cognitivo emancipatorio provee la base epistemológica para entender la idea de crítica de Habermas. El interés cognitivo emancipatorio resulta un logro para la ciencia social críticamente orientada de la comparación entre culturas con la finalidad de la equidad educativa.

LA COMPARACIÓN DE VALORES

LEE WING-ON

Traducido por Flavia Rosebaum Vales

A fines de los años '80, Cummings y otros pusieron de relieve el renovado interés en todo el mundo por la educación en valores. Su libro, titulado *The Revival of Values Education in Asia and the West* (Cummings et al., 1988, p. 3), contiene abundante información sobre cómo la educación en valores había penetrado los currículos en 90 países. Durante más de una década, la educación en valores prosiguió su "resurgimiento", lo cual condujo a Cummings y otro grupo de especialistas a editar un nuevo libro titulado *Values Education for Dynamic Societies* (2001). Esta obra, que presenta un estudio acerca de la educación en valores en 20 países de la cuenca del Pacífico, muestra cómo, de una manera u otra, la educación en valores sigue siendo una seria preocupación para las autoridades en la materia.

Si bien los valores son importantes para los educadores e investigadores, el concepto es a la vez amplio y huidizo. Tal como la filosofía atraviesa toda área de estudio, el tema de los valores aparece en casi cualquier disciplina y resulta prácticamente imposible definir sus alcances, que se extienden desde un nivel personal hasta un nivel colectivo, y oscilan entre varias formas de conocimiento. Por ejemplo, los valores pueden incluir autoactualización, verdad, bondad, individualidad, justicia y significatividad (Heffron, 1997, p. 17).

Aquellos que entienden los valores desde una óptica personal, consideran que la educación en valores es una forma de desarrollo moral y del carácter (Nucci, 1989). Por contraste, quienes piensan con una perspectiva colectiva tienden a focalizarse en valores sociales, culturales, políticos, ciudadanía, y creen en sistemas tales como las religiones y las ideologías (Cheng, 1997; Lee, 1997; Beck, 1998). Otros eruditos ven a los valores como formas de conocimiento. En otros términos, tienden a observar la naturaleza de los “dominios del valor” psicológico, económico, ético, estético, poético, literario, tecnológico y legal (Presno y Presno, 1980). Sin embargo, dada la amplitud del concepto, para cualquier autor es muy complicado limitar la exploración a un único marco de referencia. Aunque sean tratados colectivamente, deben ser confrontados con los valores individuales. Asimismo, aunque estén focalizados en individuos, no pueden separarse de la sociedad en su conjunto. Aun cuando los valores son discutidos en la perspectiva de categorías de valores, de un modo u otro están relacionados con preferencias individuales y colectivas, e incluso con diferencias temporales.

Los trabajos sobre valores y la educación en valores son siempre comparativos. Numerosas investigaciones tratan a los valores como indicadores, y miden sus fortalezas y debilidades en personas o grupos específicos. Muchos especialistas emplean instrumentos de medición, y algunos de ellos repiten los estudios con el objeto de comparar los nuevos hallazgos con los emanados de trabajos precedentes.

Este capítulo se concentra en los estudios comparativos, es decir los que analizan los valores en diferentes sistemas sociales y políticos –comunidades, naciones o países– y revisa debates en relación con métodos y aproximaciones. Los casos seleccionados aquí están principalmente ligados a lo cívico y a la ciudadanía, áreas en que los valores tienen una gran prioridad. Estos siete ejemplos ilustran las variaciones tipológicas, por supuesto sin proporcionar una visión exhaustiva del campo. Pueden ser agrupados en tres categorías: los de la Categoría A están relacionados con el tamaño, la escala y la complejidad del constructo de investigación; los casos de la Categoría B se focalizan en los valores convergentes y divergentes; y los casos de la Categoría C son comparaciones de estudios cualitativos.

Categoría A: tamaño, escala y complejidad del constructo de investigación

Caso uno: gran escala, varios investigadores y muchas dimensiones e instrumentos. Estudio sobre Educación Cívica de la AIE¹

Uno de los trabajos más extensos sobre valores es el Estudio sobre Educación Cívica llevado a cabo bajo los auspicios de la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA) entre 1995 y 2001. El estudio fue masivo en términos de la amplitud de la cobertura (tres campos y numerosas cuestiones), de la cantidad de países (24 en la Fase 1, y 28 en la Fase 2) y de la cantidad de encuestados (alrededor de 90.000). El estudio comenzó con una fase cualitativa, que requirió que los participantes proveyeran:

1. un resumen del estado actual de la Educación Cívica;
2. una reseña de la bibliografía empírica sobre la materia, y las actitudes y comportamientos sociales y políticos de la juventud;
3. información respecto de las políticas, prácticas y cuestiones relativas a la preparación para la ciudadanía organizada alrededor de una serie de 18 preguntas;
4. un análisis en profundidad de los tres dominios, a saber: democracia, identidad nacional, y cohesión social y diversidad; y
5. una selección de cuestiones por país, a partir de una lista que incluía mecanismos económicos, medios masivos de comunicación y educación medioambiental, y exigía también el examen de los métodos de enseñanza y del tratamiento de los libros de texto.

Tomando como base los datos recogidos en la Fase 1 y los subsiguientes análisis, para el estudio cuantitativo se diseñó un marco transversal que cubría tres dominios y cinco tipos de preguntas. Los tres dominios estudiados en la Fase 2 fueron democracia, identidad nacional y cohesión social; y los cinco tipos de preguntas fueron (1) cono-

1. En inglés IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

cimiento de los contenidos cívicos; (2) interpretación de la información cívica; (3) conceptos de democracia, ciudadanía y gobierno; (4) actitud hacia la nación, el gobierno, los inmigrantes y los derechos políticos de las mujeres; y (5) acciones participativas actuales y esperadas de los estudiantes en relación con la política. El cuestionario era muy complejo y poseía tres secciones. La sección 1 contaba con 76 ítems para medir los conocimientos y habilidades cívicos. La sección 2 tenía 17 ítems para recoger las opiniones de los estudiantes sobre la participación en organizaciones juveniles, y otras variables de background. La sección 3 tenía 178 preguntas para evaluar los conceptos cívicos de los estudiantes, el compromiso, las actitudes y las percepciones del clima del aula. Se solicitó a los estudiantes que completaran los cuestionarios entre dos horas de clase (Torney-Purta et al., 2001, p. 14-30).

El estudio fue supervisado por un comité de dirección internacional bajo la inspección de la oficina central de la AIE. La presidencia del comité de dirección internacional debió proporcionar informes de avance a la oficina central con el fin de obtener la autorización para continuar con el estudio. La recolección y el tratamiento de datos debieron ser aprobados por un consultor técnico designado por la oficina central, y como resultado no se permitió la utilización en el análisis comparativo de determinados datos que no cumplieran con los requerimientos de la AIE. Cada país participante tenía un coordinador nacional, asistido por un equipo de investigación y asesorado por un panel consultivo nacional. Además, el Centro Internacional de Coordinación y el Centro de Procesamiento de Datos fueron integrados a través de un concurso abierto. Dichos centros proveyeron pautas detalladas a los países participantes, con el objeto de garantizar la estandarización del proceso de recolección de datos.

Caso dos: pequeña escala, varios investigadores e instrumentos sencillos. Estudio comparativo en 5 países de las percepciones de los docentes sobre el concepto de buen ciudadano

Pocos proyectos comparativos pueden alcanzar la escala del estudio de la AIE; sin embargo, no todos los eruditos aprueban su enfoque. Los trabajos de la AIE han sido objetados en virtud de su interpretación relati-

vamente simplista de la complejidad, y de la enorme cantidad de datos recogidos en muchos países, surgidos de una gran variedad de contextos culturales, sociales, económicos y políticos.

Un enfoque alternativo extremo utiliza un instrumento lo más sencillo posible, para minimizar las variaciones de interpretación de los datos de los países participantes. Lee y Fouts (2005) en su estudio sobre las percepciones de los docentes acerca de la buena ciudadanía en los Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Rusia y China, llevado a cabo durante el período 1995-1999, plantearon deliberadamente esta cuestión (p. 11-12):

Existen dos desafíos específicos y estrechamente relacionados con este tipo de estudio. El primero tiene que ver con el problema de las limitaciones conceptuales y el segundo, con el problema de la medición. Las dificultades en relación con las limitaciones conceptuales han sido indicadas sucintamente por Thomas (1990): "Muchos conceptos educacionales [y de otro tipo] carecen de significado equivalente en distintos grupos sociales o culturales, o en distintas naciones". En efecto, este hecho constituye la base del proyecto "Buen ciudadano", lo que significa diferentes cosas para diferentes personas. Pero en un sentido más acotado, el problema reside en asegurar que todos estemos hablando de la misma cosa, no sólo en lo que se refiere a "buena ciudadanía", sino también en lo que respecta a los conceptos empleados para definir "buena ciudadanía", como la educación moral y el patriotismo...

Al seleccionar los instrumentos y las preguntas para este estudio, lo hicimos sabiendo que cuanto más complejos fueran, más alta sería la probabilidad de encontrar dificultades de traducción y de perder la "comparabilidad" de los datos. Por esta razón, hemos intentado mantener los cuestionarios lo más sencillos y directos que nos fue posible. Aunque pueden no ser ideales o tan elaborados como los utilizados en los estudios de un único país, creemos que serán —con algunas limitaciones— adecuados para nuestros propósitos, y que tendrán en cuenta las traducciones que permitirán la comparación entre países.

En marcado contraste con el trabajo de la AIE, para este estudio en 5 países se adoptó un sencillo cuestionario de dos páginas, que se administró a una muestra de alrededor de 500 docentes en cada ciudad participante, sumado a entrevistas complementarias a algunos de los maestros. En lugar de desarrollar un complejo esquema con conceptos de varias dimensiones, se restringió a cuatro preguntas: (1) las cualidades de un buen ciudadano; (2) las influencias de una persona sobre

la ciudadanía; (3) las amenazas al civismo de un niño, y (4) las actividades de clase que podrían ser útiles para el desarrollo del civismo de un niño. Las cuatro preguntas fueron obtenidas a partir de una serie más amplia, de la que se descartaron muchas en el proceso de prueba piloto y ensayo de campo, con la intención de incrementar la posibilidad de comparación entre los datos obtenidos, que fue extendida a las entrevistas cualitativas complementarias. El equipo de los Estados Unidos comenzó los ensayos, y su experiencia fue consolidada y distribuida al resto de los países participantes como una especie de modelo a seguir lo más rigurosamente posible, para que de esta manera los datos fueran comparables entre sí.

Caso tres: gran escala, un solo investigador, varias dimensiones e instrumentos. Estudio comparativo sobre la socialización política en 5 países

Mientras que muchos estudios comparativos sobre valores han sido emprendidos por equipos de investigación, Hahn (1998) realizó uno en Inglaterra, Dinamarca, Alemania, los Países Bajos y los Estados Unidos. En su libro *Becoming Political*, la autora utiliza la primera persona del singular, una grata transgresión al protocolo. Por ejemplo, explica (1998, p. 1-5) que:

Enfrenté² el difícil desafío de identificar una muestra de adolescentes en cinco países. Comencé a contactar personas que había conocido en diversas conferencias internacionales sobre estudios sociales, ciudadanía, y educación global (...). Solicité y obtuve grupos de estudiantes cuyas edades variaban fundamentalmente entre los 15 y los 19 años, en diversos tipos de escuelas secundarias de cinco países (...). Elaboré un cuestionario con escalas capaces de medir actitudes políticas de interés, eficacia, verdad y confianza (...). Realicé entrevistas a docentes y estudiantes para lograr una comprensión más profunda de las actitudes y creencias políticas de un adolescente dentro del proceso de educación para la ciudadanía en cada país. Llevé adelante entrevistas con pequeños grupos de 2 a 8 alumnos, y hablé con clases enteras (...). Examiné los datos cuantitativos utilizando análisis de factores, análisis de ítems, distribuciones de frecuencia por ítem, promedios de ítems y de escalas, análisis de la varianza entre

2. Los subrayados son míos (N. del A.).

promedios (...). Estudié cada uno de los componentes de la serie de datos cualitativos (notas de campo, entrevistas, documentos y mi diario de campo) utilizando un análisis comparativo constante para generar temas a partir de los datos en crudo (...).

Vista la envergadura del estudio, no es extraño que hayan sido necesarios 10 años para concluirlo. Por supuesto, Hahn contó con el apoyo de sus contactos en los distintos países, y aceptó la ayuda de varios asistentes durante el proceso de análisis de los datos. No obstante, representó un esfuerzo individual en cuanto a la toma de decisiones respecto a cuándo, dónde y cómo trabajar. La limitación de Hahn fue al mismo tiempo su fortaleza. Ella no contaba con un equipo internacional que la apoyara, y estuvo, por tanto, carente de personal y de la diversidad de ideas que un gran estudio como este supone; pero no necesitó lidiar con un equipo intercultural, ni preocuparse por la coordinación, ni asegurar la uniformidad entre los países participantes como en los dos casos mencionados anteriormente. Hahn misma ejerció de variable integradora y se desempeñó como mediadora.

A diferencia de Lee y Fouts, quienes redujeron su escala y sus instrumentos al mínimo a fin de lograr la unidad necesaria para la comparación que percibían como posible, Hahn adoptó una aproximación bastante exhaustiva con métodos complejos, tanto cualitativos como cuantitativos. Con respecto al estudio cualitativo, la autora analizó cada uno de los componentes de la serie usando el análisis comparativo constante, con el objeto de generar temas a partir de los datos en crudo (incluyendo observaciones de clase, entrevistas a los docentes y estudiantes, y documentos, notas de campo y diario de campo). Con respecto al estudio cuantitativo, adaptó varias escalas y desarrolló algunas de su autoría. Las escalas adaptadas incluyeron la Escala de Certidumbre Política, la Escala de Eficacia Política, la Escala de Fiabilidad Política y la Escala de Interés Político. Las escalas, elaboradas por la misma Hahn, incluían los Ítems de Futura Actividad Política, Experiencia Política, Libertad de Expresión, Tolerancia Cívica y Clima de Clase. Estas escalas fueron utilizadas para medir también los comportamientos políticos tales como el hecho de seguir las noticias y discutir sobre política; las actitudes de diversos grupos hacia la libertad de expresión y la libertad de prensa; la creencia en la igualdad de derechos políticos de mujeres y

hombres, y las percepciones de un clima de clase en el cual se alienta a los estudiantes a expresar sus opiniones sobre temas controvertidos (Hahn, 1998, p. 3-4). El descubrimiento más importante (p. 17-18) de su estudio comparativo multimétodo fue el de las diversidades dentro de las uniformidades:

Aunque a menudo hablamos de democracias de Occidente (...) existe una gran variedad entre sus sistemas políticos y culturas. Al mismo tiempo que las formas de las estructuras y procesos democráticos varían considerablemente, los ciudadanos de estos países han heredado los valores de libertad individual de la Ilustración (...). [No obstante] características únicas de cada sistema educativo nacional evolucionaron dentro de ideas compartidas sobre los propósitos y la forma fundamental de educación.

Categoría B: estudios de valores convergentes y divergentes

Caso cuatro: valores convergentes. Estudio Delphi sobre creadores de políticas en 9 países

Cogan y otros (2000) realizaron un estudio comparativo sobre ciudadanía en Inglaterra, Alemania, Grecia, Hungría, los Países Bajos, Tailandia, Japón, Canadá y los Estados Unidos, de 1993 a 1997. Su método era una adaptación transcultural del Modelo Etnográfico Delphi de Investigación de Futuro, comúnmente utilizado para explorar las proyecciones de largo plazo a fin de implementar directivas políticas apropiadas. El método también es conocido por desarrollar procedimientos que permiten condensar datos diversos en datos consensuados, y buscar formas de interpretación de esos datos, tanto de los sujetos encuestados como de los investigadores. El estudio obtuvo respuestas de 182 expertos en política y generó 900 borradores de afirmaciones Delphi, organizadas como tendencias, características y estrategias/aproximaciones/innovaciones educacionales. El equipo de investigación desarrolló un enfoque preciso para determinar ponderaciones significativas para agrupar datos (Kurth-Schai et al., 2000).

El proceso desarrollado concordaba con el propósito establecido de identificar la convergencia, particularmente con respecto a la fija-

ción de criterios específicos para la selección de compañeros de investigación y de los sujetos a encuestar. Se desarrollaron cuatro criterios para seleccionar los líderes del equipo de investigación, a saber: probada pericia en educación para la ciudadanía y/o metodología de la investigación, visión orientada hacia el futuro, interés en el estudio y compromiso de no abandonar el proyecto, y otros cuatro para seleccionar a los integrantes de los equipos: orientación hacia el futuro, liderazgo en su campo de especialización, interés en las áreas de asuntos cívicos y públicos y conocimiento de las tendencias y cuestiones globales.

El criterio común a ambos grupos condujo a un patrón en el cual los investigadores orientados hacia el futuro estudiaron a los líderes orientados hacia el futuro. Utilizando el concepto de Berg-Schlosser's (2002), esto pertenece a un enfoque "sistemas similares, resultados similares". Así, se identificaron ocho atributos cívicos y se desarrolló un esquema de 4 dimensiones, en base al cual se construyó un modelo multidimensional. Sin embargo, el equipo de proyecto no ignoró los datos diversos. Un capítulo específico del informe examina las afirmaciones de disenso y el grado de desacuerdo. En general, el equipo identificó muchas diferencias Oriente-Occidente, y notó que los líderes en Oriente poseían un grado de acuerdo más que sus contrapartes de Occidente (Karsten et al., 2000).

Caso cinco: valores divergentes. Estudio Sigma de líderes en 11 países

En 1996, Cummings y otros iniciaron un proyecto sobre el futuro foco de la educación en valores en la cuenca del Pacífico. El estudio duró 3 años y comprendió 11 países. Comenzó con un marco sencillo que se centraba en cuatro cuestiones esenciales (Cummings, 1998, p. 1):

¿Por qué los valores están cambiando, qué valores deberían recibir mayor atención, quiénes deberían integrar la población objetivo y cómo deberían desarrollarse y transmitirse los valores?

En un principio, el equipo propuso un estudio Delphi, puesto que era un enfoque obvio para el estudio de la orientación de los líderes

acerca de los valores (Cumplings et al., 1996). No obstante, cuando el proyecto comenzó, y los representantes de los países se encontraron, los miembros del equipo cambiaron de opinión. El informe de trabajo de Cummings indicaba (1998, p. 1) que:

Este grupo [de representantes nacionales] tuvo muy presentes las tendencias recientes, y fue particularmente consciente de las posiciones divergentes que existían en la región. Al principio, el grupo consideró diferentes formas de promover un mayor consenso regional. Pero luego, en un sorpresivo cambio de opinión, concluyó que las tendencias divergentes constituían un reflejo de la complejidad emergente de la vida contemporánea. Entonces, el grupo reajustó su foco y aceptó unir fuerzas para desarrollar una metodología capaz de analizar los diversos patrones. Dicha metodología incluía una combinación de casos nacionales con la encuesta internacional Sigma.

Al haber reconocido a la divergencia como la naturaleza definida para el estudio de los valores en distintos países, el equipo argumentó que una metodología capaz de resaltar las diferencias requería un nuevo enfoque, abandonó la idea del estudio Delphi, y en su lugar llevó adelante un estudio Sigma. En el informe final, los autores (2001, p. 14) hicieron hincapié en que:

La letra [griega] sigma es utilizada por los estadísticos para simbolizar la varianza. El enfoque Sigma desarrollado en este estudio busca resaltar las diferencias o varianza. Debería ser contrastado con el enfoque Delphi, que busca desarrollar consenso y así reducir la varianza.

Las características especiales del estudio Sigma son:

- la selección intencional de una muestra de cada uno de los entornos que represente importantes puntos de variación en términos de afiliación política/ideológica, posición social, género, y ubicación regional;
- la formulación de preguntas que reflejen las preocupaciones particulares de cada entorno;
- el uso de un formato de pregunta que solicite a los encuestados aclarar cuál es su posición (por ejemplo, establecer una clasificación a partir de una lista con muchas opciones); y

- el uso de preguntas complementarias a determinados sujetos que hayan evidenciado posiciones excepcionales en determinadas respuestas.

Habiendo decidido que el trabajo no buscaba convergencia, el proyecto adoptó un enfoque que permitiese estudiar valores divergentes (Cummins et al., 2001, p. 8):

Al reconocer la imposibilidad de desarrollar una definición rigurosa de los líderes, que se ajustara a los diversos países y entornos en consideración, no se realizó ningún esfuerzo para elegir una muestra aleatoria. Más bien se esperaba que cada equipo eligiera esos líderes que mejor reflejaran su entorno, teniendo en mente el compromiso común para con la diversidad. Por posición social, el 6 por ciento de la muestra son líderes políticos; el 17 por ciento, autoridades de la educación central; el 5 por ciento, líderes religiosos; el 11 por ciento pertenecen a ONG [organizaciones no gubernamentales] bien relacionadas; el 17 por ciento son líderes intelectuales; el 12 por ciento, académicos; el 18 por ciento, líderes de escuelas locales, y el 20 por ciento, diseñadores de currículos o docentes de educación por valores; el 21 por ciento son mujeres. Esta distribución era más o menos similar en todos los entornos (...). En total, se obtuvieron respuestas de 834 líderes.

De acuerdo con Berg-Schlosser (2002), este arreglo adhirió al enfoque “diferentes sistemas, diferentes resultados”. El resultado del análisis fue la identificación de patrones de variación entre los países participantes. El equipo llevó a cabo una escala multidimensional de 15 razones para educar en valores, y ubicó a los países entre los extremos de dos continuos: individualismo - colectivismo, y diversidad - nacionalismo. Más adelante, clasificó a los países participantes según cuatro patrones: Liberales del Lejano Oeste, Moralistas del Sudeste Asiático, Vía Intermedia Confucionista y ExSocialistas/Centristas. Sin embargo –como Cogan y sus colegas, que en la aplicación del estudio Delphi no podían ignorar que existían disensos dentro del consenso– Cummins y su equipo no pudieron ignorar la convergencia en el proceso de estudio de la divergencia en valores. El estudio concluyó que las áreas de valores que recibían el apoyo más grande eran: autonomía personal, valores morales, valores cívicos, y democracia. Las áreas de valores en el segundo nivel de apoyo eran trabajo, ecología,

familia, paz, identidad nacional y diversidad. Las de menor importancia, igualdad de género, conciencia mundial y religión (Cummings, 2001, p. 289-290).

Categoría C: casos comparados en estudios cualitativos

Caso seis: estudio en escuelas de seis sociedades

Cogan et al. (2002) compararon la educación cívica de seis sociedades: Nueva Gales del Sur (Australia), Hong Kong, Japón, Taiwán, Tailandia y el Medio-oeste americano, entre 1997 y 2000. A diferencia de los estudios mencionados antes, que emplearon una combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos, este aplicó básicamente enfoques cualitativos, que incluían un resumen histórico, análisis de políticas y documental, y estudios de caso en escuelas de cada sociedad participante. La cantidad de casos seleccionados osciló entre 2 en Hong Kong y 4 en Nueva Gales del Sur. Las características resultantes de la comparación también difirieron de las de los estudios mencionados, ya que, obviamente, no existían datos cuantitativos para comparar. En su lugar, había una descripción y un análisis detallado para cada sociedad participante, en tanto la comparación global fue hecha en forma de yuxtaposición de afirmaciones. En el informe final se incluyeron tres cuadros-resumen comparativos sobre (1) políticas de gobierno, (2) conocimientos/valores promovidos, (3) valores cívicos, resaltando los puntos considerados como importantes para el equipo de investigación. En el capítulo dedicado al resumen comparativo, el equipo usó la expresión “análisis cruzado” para denominar una clase de comparación muy distinta de la de los estudios antes mencionados. Este consistió en una comparación de casos comparativos, o un estudio de caso de casos. Cada sociedad participante identificó los casos de escuelas a ser comparados y, más adelante, el equipo comparó las sociedades participantes como unidades de caso individuales. Avanzando un poco más, los convirtieron en casos culturales, bajo las categorías “las sociedades asiáticas” y “las sociedades occidentales” (Morris et al., 2002).

Dicho análisis cruzado reveló tanto los valores convergentes como los divergentes. Del lado de la convergencia, los investigadores identificaron ocho grupos de valores, a saber: autodidactismo, valores familiares, valores democráticos, gobierno justo, vida económica, cohesión/diversidad social, vida civil y comunidad, e identidad nacional. No obstante, el estudio identificó más divergencia que convergencia. Los investigadores identificaron cuatro series de tensiones en todas las sociedades (Morris et al., 2002, p. 174):

- los derechos del individuo vs. los intereses de la comunidad;
- mantenimiento de la estabilidad social vs. cambio/reconstrucción social;
- cohesión social vs. diversidad social; y
- un cuerpo de conocimientos aceptados vs. el conocimiento como algo provisional y construido.

Además, en el resumen comparativo figuraban expresiones de divergencia muy ricas, como “emergieron grandes diferencias”, “patrón de variación”, “diversas concepciones de la educación cívica”, “marcada amplitud de la variación” (p. 177). Otro rasgo de su trabajo fue que, en vez de predeterminedar los parámetros de comparación, eligieron el concepto de ciudadanía mínima y máxima como un marco para ubicar sus casos de sociedad.

Caso siete: análisis secundario de caso cualitativo

Otro caso de comparación de análisis cruzado en el AIE es el Estudio de Educación Cívica. Como fue explicado más arriba, se dividió en dos etapas, donde la Fase 1 constituía el componente cualitativo que ayudaría a la construcción del instrumento para el estudio cuantitativo de la Fase 2. El equipo de investigación formuló 18 preguntas-guía para unificar el suministro de la información, y los representantes de países acordaron restringir sus análisis a los dominios de la democracia, la identidad nacional, y la cohesión y diversidad sociales. Como resultado, se produjeron 24 informes cualitativos. A fin de dar sentido a estos informes de caso, y especialmente para alimentar la Fase 2 del estudio, el Comité de Dirección Internacional invitó a numerosos expertos a

analizarlos. Los diferentes métodos y enfoques adoptados por dichos expertos proporcionaron un profundo entendimiento para la comparación cualitativa de los casos.

Estos análisis fueron publicados en un informe editado por Steiner-Khamsi et al. (2002). Los editores proveyeron un interesante debate sobre los diversos métodos y enfoques comparativos. Una de las observaciones se vinculaba con la selección de casos. La mayor parte de los autores desarrollaron criterios contextuales de muestreo que les permitieron concentrarse en unos pocos casos. La mayoría redujo contenidos para centrarse en dominios elementales específicos de la educación cívica (democracia, identidad nacional, diversidad/cohesión social), o bien en los niveles de análisis (política, práctica, currículos, etc.). Otro método utilizado para reducir la amplitud del análisis estaba influido por una revisión de las controversias sobre las teorías de civismo y educación cívica. Se adoptaron dos enfoques al producir el marco de interpretación. Uno era teórico, basado en (1) la identificación de palabras clave en los informes de caso, (2) la selección de unos pocos temas de análisis, (3) la elección de un foco desarrollado a partir de este proceso, mediante el descarte de los temas que no fueran comparables, y la posterior elección de un tema surgido a lo largo del proceso, y (4) la revisión en la bibliografía de los temas que contuvieran conceptos relevantes. Unos pocos autores desarrollaron marcos interpretativos basados en dichas reseñas, intentando examinar si estos casos correspondían con el modelo teórico. Uno se dedicó a un análisis abarcador, y reflejó cómo fueron recogidos los datos cualitativos y cómo ese proceso difería de otros estudios de la investigación cualitativa o de la educación comparada (Steiner-Khamsi et al., 2002, p. 12-14).

Cuando llevaban adelante la comparación, estos autores poseían diferentes visiones acerca de qué constituía un caso. Algunos de ellos trataban los estudios de caso de país como unidades de análisis para comparaciones cruzadas entre naciones, mientras que otros estimaban que los estudios de caso de país constituían sistemas cerrados que representaban distintos modelos de ciudadanía o educación cívica. Casi todos utilizaron criterios de muestreo que reflejaban claramente el diseño del análisis por contraste: seleccionaron los casos que percibían como “los más diferentes” entre sí, en lo que se refiere al sistema político, educativo, u otros criterios. Los autores que redujeron la muestra de casos apli-

caron un método de contraste basado en el diseño de “los sistemas más diferentes y resultados diferentes”. Steiner-Khamsi, por ejemplo, eligió los casos de los Estados Unidos, Rumania, Alemania y Hong Kong porque juzgó que dichos casos representaban concepciones de civismo, y ella esperaba encontrar diferentes resultados en lo que se refiere a los currículos de la Educación Cívica (p. 26).

Los editores estimaron que el análisis cualitativo cruzado entre países daba lugar al abordaje de hallazgos inesperados y que el material del estudio de caso “funcionaba”. Mientras recibían la base de datos cualitativa, tres de los autores juzgaron que el marco conceptual original del Estudio sobre Educación Cívica de la AIE era muy limitado. Basándose en los análisis de estudios de caso que llevaron a cabo en forma independiente, sugirieron ampliar el marco conceptual original a fin de cubrir aspectos económicos y supranacionales de la ciudadanía.

Steiner-Khamsi et al. (2002, p. 34) comentaron que, en muchos sentidos, los investigadores cualitativos comparten con los cuantitativos los retos metodológicos del análisis cruzado entre países. Por ejemplo, ambos lidian con problemas de muestreo, reducción de datos, validez y confiabilidad. Sin embargo, cuando los comparatistas cualitativos analizaron su material de estudio de caso en forma cruzada por nacionalidad, tuvieron que asegurarse de que la “textura” del material no estuviera siendo dañada. El material necesitó un tratamiento diferente del procurado a las preguntas abiertas en una encuesta. Steiner-Khamsi et al. concluyeron (2002, p. 34) que:

Los estudios de caso son historias coherentes, envueltas en la teoría. Nos dicen algo acerca de las relaciones causales en un sistema cerrado, y son mucho más contextuales que todas las preguntas abiertas de una encuesta combinadas. El hecho de no perder de vista el contexto parece un desafío que sólo los investigadores comparatistas cualitativos tienen el privilegio de afrontar.

Debate y conclusiones

La revisión presentada muestra que en valores comparados, a pesar de las diferencias en la elección de la metodología (cuantitativa y/o cualitativa), en la escala de los estudios (cantidad de países, casos y tamaños

de las muestras), en qué valores buscar (convergentes y/o divergentes), y en los enfoques de investigación (inductivo [observación proveniente de los datos] o deductivo [verificación de teorías]), invariablemente estos estudios examinan los valores en términos de:

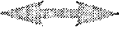
- ¿Cuáles son los valores preferidos en la sociedad?
- ¿Cuáles son las interacciones entre los valores personales y los sociales?
- ¿Por qué se hace hincapié en ciertos valores (y a menudo se los entiende en términos de tradición cultural y cambio social)?
- ¿Qué herramientas explicativas pueden adoptarse para entender estos escenarios en términos de teorización?
- ¿Cómo se diseminan estos valores en el sistema educativo?
- ¿Existe una brecha entre las políticas (en términos de valores propugnados por los elaboradores de políticas) y la implementación (en términos de valores apreciados por los individuos, como los estudiantes y los docentes, y la escuela)?

De todos modos, al emprender un estudio comparativo, los expertos siempre enfrentan dilemas en la elección de los métodos y enfoques. Levi-Faur (2004) expresó sus consideraciones sobre algunos de estos dilemas, incluyendo la cuestión del tamaño de la muestra (pequeño o grande), la lucha entre lo cuantitativo y lo cualitativo, y la elección de priorizar la atención hacia la dimensión práctica o hacia las ideologías (Gráfico 8.1). Los siete casos reseñados en este capítulo muestran variaciones significativas en lo que a enfoques se refiere. En términos de tamaño de la muestra, la cantidad de países osciló entre 5 y 28. A excepción del de Hahn, todos los estudios revisados adoptaron una aproximación en equipo. Si bien muchos favorecieron el estudio de varias dimensiones –lo cual exigió el diseño de instrumentos complejos–, uno de los trabajos los redujo a sus formas más simples a fin de facilitar la comparación.

Los casos también representaron los dos extremos de los paradigmas de investigación. Un extremo, enteramente cuantitativo, estandarizaba las variables utilizando métodos numéricos; el otro, completamente cualitativo, buscaba revelar los significados del civismo y los valores a través de estudios de caso. En los que adoptaron el enfoque cuantitativo, los

temas fueron restringidos mediante métodos estadísticos, tales como el análisis factorial. En el caso uno, por ejemplo, los temas finales fueron conocimiento de los contenidos cívicos, interpretación de la información cívica, los conceptos de democracia, ciudadanía y gobierno, y actitudes hacia la nación, el gobierno, los inmigrantes y los derechos políticos de las mujeres. Estos temas fueron construidos a partir de un foco inicial amplio, y con posterioridad se llevó a cabo una encuesta detallada. Los casos cuatro y cinco son similares. Al contrario, los métodos cualitativos, como los de los casos seis y siete, utilizaron entrevistas a grupos focales y análisis de contenido de los libros de texto y de los currículos.

Gráfico 8.1. Diversos énfasis metodológicos en estudios comparativos sobre valores

<ul style="list-style-type: none"> • Cuantitativo • Cuantitativo-cualitativo • Gran muestra, gran escala • - - - - • Varias capas de conceptos y cuestiones • Equipos de investigación • Caso como unidad • Estandarización para lograr la comparación de lo comparable • Orientado a variables • Análisis orientado a la teoría • Convergencia-convergencia • Convergencia-divergencia 		<ul style="list-style-type: none"> • Cualitativo • Cualitativo-cuantitativo • Pequeña muestra, pequeña escala • Pequeña muestra, gran escala • Preguntas elementales sencillas • Investigador único • Caso como sistema cerrado • Análisis contextual para comprender lo no comparable • Orientado a casos • Teorización impulsada por el análisis • Divergencia-divergencia • Divergencia-convergencia
---	---	---

No obstante, algunos de los estudios utilizaron ambos enfoques y quedaron entre los dos extremos. Ellos reflejaron o representaron los esfuerzos realizados en investigación comparativa en el campo de las ciencias sociales, con el objeto de combinar métodos en lugar de plantearlos en forma dicotómica. Como lo indica Coppedge (1997, p. 1), los estudios con una gran muestra y una pequeña muestra pueden ser complementarios:

Las comparaciones de pequeñas muestras tienden a desarrollar conceptos y teorías "densos" (complejos, multidimensionales, contextualizados o ricos),

apropiados para describir y hacer inferencias de causalidad simple en una escala pequeña o en unos pocos casos; pero cuando se trata de generalizaciones o de la prueba rigurosa de hipótesis complejas, los conceptos y teorías densos resultan poco manejables. Por otro lado, el análisis cuantitativo es criticado con fundamento por sus “delgados” (reduccionistas o simplistas) conceptos y teorías, sin embargo es el mejor método disponible para probar generalizaciones, especialmente aquellas relativas a relaciones causales complejas.

Más adelante, Coppedge argumentó que los conceptos densos pueden ser traducidos al formato delgado de los datos cuantitativos, y que los conceptos delgados pueden ser engrosados mediante la utilización de métodos cualitativos para complementar los estudios cuantitativos.

Tal como lo ilustraron los casos revisados en este capítulo, los estudios comparados sobre valores tienden a inclinarse hacia el lado del análisis cualitativo, aunque el componente cuantitativo también puede estar accentuado. En la investigación cuantitativa, especialmente en el gran estudio de la AIE, a menudo un país constituye una unidad dentro del marco analítico, y es incluido en el grupo de otros países que obtuvieron resultados similares. No obstante, esto no parece ser lo que la mayor parte de los estudios comparados sobre valores buscan. El solo hecho de saber dónde está situado un país en relación con otros no parece ser suficiente para satisfacer a los investigadores, quienes tienden a interrogarse sobre lo que los valores *significan* para los países y sociedades interesados. Esta cuestión lleva a dar un mayor énfasis al enfoque cualitativo y contribuye a enfatizar la “ontología de tipo” antes que la “metodología de tamaño” (Levi-Faur, 2004).

Algunos estudios comparativos buscan la convergencia, pero otros intentan encontrar la divergencia. Parece obvio que los puntos de partida influyen en la elección de los enfoques, el muestreo de los sujetos encuestados y la predicción de los resultados. Sin embargo, dos casos reseñados en este capítulo muestran que los estudios convergentes tienen que aceptar la divergencia, y viceversa. El análisis de Berg-Schlusser sobre diseños de investigación comparativa cualitativa (2002, citado por Steiner-Khamsi et al., 2002) identificó una matriz de 2 x 2 que hace la distinción entre similitud de los sistemas (casos) y predicciones en lo que se refiere a resultados (variables), como puede verse en el Gráfico 8.2.

Gráfico 8.2. Diseño de muestreo en el formato de investigación de estudio de caso

Sistemas similares + resultados similares	Sistemas diferentes + resultados similares
Sistemas similares + resultados diferentes	Sistemas diferentes + resultados diferentes

Por su parte, Levi-Faur (2003) observó que los estudios comparativos orientados a casos pueden ser agrupados en una matriz de diferencia-acuerdo, tal como puede verse en el Gráfico 8.3.

Gráfico 8.3. Cuatro estrategias de inferencia en la investigación comparativa orientada a casos

	Diferencia	Acuerdo
Diseño de investigación de sistemas similares	Lidiar con diferencias en casos similares: minimizar la varianza de las variables de control, maximizar la varianza de las variables dependientes	Lidiar con diferencias en casos diferentes: maximizar la varianza de las variables dependientes y de control
Diseño de investigación del sistema más diferente	Lidiar con similitudes en casos similares: minimizar la varianza de las variables dependientes y de control	Lidiar con similitudes en casos diferentes: maximizar la varianza de las variables independientes y de control; minimizar la varianza de las variables dependientes

Fuente: Levi-Faur, 2004.

En los análisis cualitativos secundarios del Estudio sobre Educación Cívica de la AIE, la mayor parte de los autores eligieron el enfoque “sistemas más diferentes, resultados más diferentes”. Parece que, de los casos seleccionados en este capítulo, cuanto más pertenecía el estudio a un caso cualitativo, mayor era el nivel de divergencia identificado. Es revelador que en el análisis cruzado de casos realizado por Morris et al. (2002), el término “variaciones” aparezca numerosas veces por página. Esto muestra también que cuanto más se investiga el contexto, más alta es la tendencia de los investigadores a rebajar con “descripciones densas”

en la textura de los casos; y por lo tanto, mayor es el grado de divergencia. Este fenómeno refleja hallazgos relativos a los enfoques orientados a casos en investigación en ciencias sociales, que se caracterizan por una “pequeña muestra, muchas variables” (Steiner-Khamsi et al., 2002).

Los enfoques para analizar casos cualitativos también pueden diferir. El análisis cualitativo secundario de los casos de la AIE incluyó tanto enfoques basados en la teoría fundamentada, como análisis basados en hipótesis. El primero intentó un enfoque de restricción continua del campo de análisis, hasta que el investigador encontrara un foco distintivo relacionado con conceptos de civismo. Más adelante, el análisis contextual de los conceptos fue comparado con teorías existentes para verificarlos. El segundo comenzaba con una cierta teoría o hipótesis según la cual se efectuaba la selección de países, y luego se intentaba verificar estos casos en relación con la teoría (o viceversa). Por ejemplo, Steiner-Khamsi (2002, p. 21) eligió cuatro países para la comparación, basándose en su modelo hipotético, que distinguía cuatro esferas de ciudadanía diferentes: constitucional, económica, cívica y moral. Ella descubrió que, de hecho, aquello que había anticipado no emergió de los datos recogidos:

En Hong Kong, los currículos de Educación Cívica no son particularmente moralistas; los alemanes y rumanos no enfatizan los aspectos constitucionales más que otros países, y los programas de educación cívica de los Estados Unidos no otorgan una prioridad especialmente alta a dar clases sobre la economía, ni tampoco captan estudiantes para acciones cívicas. Además, en todos los casos examinados, las esferas política y económica se encuentran ligadas inextricablemente.

Este capítulo muestra que los estudios comparados sobre valores han enriquecido el campo de la educación comparada al mostrar las complejidades en torno a los valores en contexto, cómo la educación interactúa con esos valores y cómo los valores pueden ser agrupados por países, y los países por valores. La atención al contexto es una orientación natural en los estudios sobre valores, lo cual ha conducido a varias sorpresas durante los procesos de comparación, incluyendo el hecho de hallar divergencia en la convergencia y convergencia en la divergencia. Además, la comparación, tanto a partir de los enfoques fundamentados como de los basados en teorías, es rica en teoría, y el

avance de esta última tiene lugar durante el proceso de verificación. Los comentarios de Levi-Faur (2004) presentan mejor los rasgos de los estudios revisados en este capítulo:

Celebrar la investigación comparada es buscar nuevos lenguajes, nuevos términos, nuevos procedimientos y nuevos instrumentos de inferencia; en pocas palabras, es innovar y seguir adelante con una visión crítica del predominio de ambos estudios de caso y enfoques estadísticos. Esto también implica un esfuerzo para salvar la brecha entre la investigación orientada a casos y la orientada a variables.

En realidad, en todos los estudios comparativos sobre valores reseñados en este capítulo, pueden observarse intentos de encontrar nuevos lenguajes, nuevos términos, nuevos procedimientos y nuevos instrumentos de inferencia. Ellos han enriquecido la comprensión, tanto en lo que se refiere a contenidos como a métodos, y particularmente en lo vinculado a las diversas formas de considerar cuestiones similares en relación con los valores.

LA COMPARACIÓN DE RENDIMIENTOS EDUCATIVOS

T. NEVILLE POSTLETHWAITE y FREDERICK LEUNG

Traducido por Jimena Pereyra

La primera vez que George Bereday, experto en educación comparada de la Universidad de Columbia, Nueva York, escuchó hablar a comienzos de 1960 de la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement), dijo que sus investigadores comparaban lo incomparable.

Tal vez quiso decir que era imposible comparar alumnos y escuelas de diferentes culturas. Tal vez quiso decir que había tantas diferencias entre los sistemas educativos que es imposible compararlos. Después de todo, los alumnos comienzan la escuela a distintas edades, los currículos son diferentes, la formación docente es diferente, etcétera.

Bereday podría haber preguntado si, por ejemplo, es “justo” comparar el rendimiento educativo de un niño japonés con el de uno holandés de la misma edad.

Por un lado, no es justo porque tienen una cantidad de años de escolaridad diferente, currículos diferentes, van a grados diferentes a causa de la repitencia. Por otro lado, tienen la misma edad y lo que realmente debe juzgarse es aquello que el sistema educativo hace con los niños de una generación. Estos son algunos de los temas que serán abordados en este capítulo.

¿Por qué comparar el rendimiento educativo?

Antes de comenzar a examinar algunos de los problemas asociados con la comparación, sería conveniente preguntarse por qué los investigadores y los creadores de políticas educativas desean comparar el rendimiento educativo entre países. La mejor razón puede ser enunciada a través del ejemplo de un ministro de Educación, cuando se interroga sobre el problema del siguiente modo.

- ¿Nuestro rendimiento es superior, igual o inferior al de otros sistemas?
- ¿Cómo los inputs y procesos en otros sistemas, especialmente en aquellos que alcanzan un rendimiento más elevado, se comparan con nuestros inputs y procesos? ¿Cuáles son los costos?
- ¿Cuán diferentes o similares son las escuelas en otros países comparadas con las nuestras? ¿Hay mucha variación entre las escuelas?
- ¿Cuáles son las diferencias entre los distintos subgrupos de estudiantes (según género, nivel socioeconómico, ubicación geográfica urbana/rural, etc.) en otros países, y cómo estas diferencias se comparan con las nuestras?
- Existen otras preguntas, pero estas son las principales. Todas ellas pueden ser resumidas en una sola: “¿Qué podemos aprender de otros países?”.

Mientras que los estudios internacionales siempre comparan países, otros hacen comparaciones al interior de los países. Las preguntas para comparar países se focalizan en las diferencias de rendimiento entre las clases, entre las escuelas y entre los distintos grupos de género. Comparar rendimientos implica un entendimiento común de la naturaleza del tema que se está comparando. También implica que se están comparando grupos comparables de alumnos o escuelas.

¿Cuáles son los procedimientos para medir el rendimiento?

Comparar el rendimiento en las escuelas puede parecer a primera vista un ejercicio sencillo. Si el objetivo del estudio es comparar el rendi-

miento en matemáticas de los estudiantes de un grado X en Alemania y Chile, ¿se trata simplemente de evaluar con una prueba de matemáticas a algunos alumnos del grado X en los dos países y después comparar los resultados? En la práctica, esto no es tan simple como eso. Las siguientes páginas se consagrarán a este tema, ya que es frecuentemente desestimado por los muchos pedagogos de la educación comparada.

En cualquier estudio de los rendimientos, sea nacional o internacional, el primer paso es crear un marco que describa y defina la disciplina y elabore la matriz de la prueba. El segundo paso es elaborar la prueba, y el tercero, obtener un resultado por cada estudiante. Esta sección desarrolla cada uno de estos aspectos, comenzando por las preguntas que siguen:

- ¿Cómo es definido el tema en cuestión?
- ¿Qué tipo de resultados se necesitan?
- ¿Cómo es la matriz?
- ¿Qué tipo de ítems se usan?
- ¿Quién escribe y evalúa los ítems?
- ¿Cómo se traducen los ítems?
- ¿Cómo son evaluados los ítems?
- ¿Cómo son las pruebas finales?

¿Cómo se define el tema?

Si tomamos como ejemplo los logros en matemáticas, el primer paso es definir “matemáticas”. ¿Quiere decir lo mismo en Alemania y en Chile? Debe haber un común entendimiento en cuanto a aquello que se está midiendo.

En algunos de los tradicionales estudios de IEA (ver por ejemplo Husén, 1967; Comber y Keeves, 1973), el trabajo comenzó con un análisis del contenido del currículum en cada uno de los grados relevantes de cada país. Después de un largo debate, fue elaborado un marco que describía la disciplina en cuestión. Un ejemplo del tipo de debate que tuvo lugar en el Tercer Estudio Internacional sobre Matemática y Ciencia (TIMSS) proviene de las matemáticas. Para el área de la geometría, algunos países incluyeron la geometría euclidiana, otros la transformacional e

incluso algunos lo que se conoce como “abordaje intuitivo”. ¿Cuáles debían ser considerados?

En función del marco, se debe producir la matriz de la prueba. En el primer estudio de matemáticas y ciencias de la IEA, esta consistía en diferentes contenidos en el eje de la X y un conjunto de taxonomías de comportamiento en el eje de la Y. En estudios posteriores como el TIMSS, se añadió la dimensión de las “perspectivas” (Rabitaillé et al., 1993, p. 44). Otro ejemplo es el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el cual un exhaustivo ejercicio fue llevado a cabo para llegar a un acuerdo sobre los conocimientos y competencias requeridos a jóvenes de 15 años en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias (OCDE, 1999). Por ejemplo, según un requisito (OCDE, 2001b, p. 23), “las actividades en el área de las matemáticas en PISA requieren que los alumnos estén familiarizados con conceptos clave de las matemáticas, reproduzcan operaciones matemáticas estándar, establezcan relaciones y utilicen un amplio pensamiento matemático en diversas situaciones de la vida real”. Esto es diferente del abordaje utilizado por los estudios del IEA. En los proyectos del Consorcio del África Meridional para el Monitoreo de la Calidad de la Educación (SACMEQ), la atención se focaliza también en las categorías jerárquicas de las competencias y habilidades en lectura y matemáticas, debido a que los usuarios del informe de investigación fácilmente pueden ver qué porcentaje de estudiantes ha alcanzado un determinado nivel. Esto tiene más sentido que dar –digamos– un resultado de 487. Varios ejemplos de competencias y habilidades han sido dados en dicho informe (véase también Postlethwaite, 2004) del tema. La definición es determinada por los especialistas en currículum que participan en el estudio. Obviamente, al momento de interpretar los resultados, es importante referirse a la definición del tema en cuestión. Sabiendo que es imposible construir una matriz justa para todos los países, suele decirse que la matriz final es “igualmente injusta para todos los países”.

¿Qué tipo de resultados se necesitan?

Si no se espera sólo obtener un resultado total, sino también resultados en función de las áreas, entonces es importante asegurarse de que haya

suficientes ítems en las áreas relevantes para poder generar resultados parciales en cada una de ellas. Por lo tanto, es importante identificar el tipo de resultados que se necesitan, pues esto determinará el tipo de ítems a redactar y su nivel de dificultad.

Por ejemplo, si tienen que medirse la lectura y las matemáticas, entonces se adopta un resultado total para la lectura y un resultado total para las matemáticas. También es usual tener resultados por áreas, tales como prosa narrativa, prosa argumentativa y lectura de documentos en la alfabetización; y número, medida y espacio en las matemáticas de la escuela primaria. La noción de habilidades por nivel es menos conocida. Las habilidades por nivel son jerárquicas en complejidad. Por ejemplo, las habilidades en lectura en un estudio realizado en Vietnam en 5° grado, a cargo del Banco Mundial en 2001, se muestran en la Tabla 9.1.

Tabla 9.1. Jerarquía de competencias lingüísticas relacionadas con la lectura

Nivel de competencia en lectura	
Nivel 1	Relaciona un texto (una palabra, una oración) ayudado por imágenes. Restringido a un limitado vocabulario vinculado con imágenes.
Nivel 2	Reconoce un texto expresado en frases cortas y repetitivas sin la ayuda de imágenes. El tipo de texto se limita a frases cortas o con formato repetitivo.
Nivel 3	Lee y entiende pasajes más extensos. Puede buscar información en el texto. Entiende el fraseo. Su vocabulario le permite entender oraciones con alguna complejidad estructural.
Nivel 4	Vincula información de distintas partes del texto. Selecciona y relaciona partes del texto e infiere distintos significados posibles.
Nivel 5	Relaciona inferencias e identifica la intención del autor a partir de información indicada de distintas formas, en distintos tipos de textos y en documentos donde el mensaje no es explícito.
Nivel 6	Asocia el texto con información externa para inferir varios significados, incluyendo aquellos no explícitos. Reconoce la intención, actitudes, valores, creencias, motivos, suposiciones y argumentos tácitos del autor.

Fuente: Banco Mundial, 2004.

En este tipo de evaluación, se da cuenta del porcentaje de estudiantes que alcanzan cada nivel. Este tipo de resultado se considera más importante que el total de los resultados o de los resultados por área, porque informa a los hacedores de políticas educativas y a quienes desarrollan currículos los tipos de lectura que se han logrado o no.

¿Cómo es la matriz?

Mientras que el marco provee el alcance de la prueba, la matriz pone énfasis en varias partes del marco. Una matriz consiste en las áreas que serán evaluadas (teniendo en cuenta el marco), el tipo de preguntas (ítems) que serán utilizadas y el énfasis relativo puesto en cada parte del marco (cantidad de ítems y puntaje en cada área). Un ejemplo de matriz de TIMSS de 1999 se muestra en la Tabla 9.2.

Tabla 9.2. Tipos de ítems y puntajes obtenidos en matemáticas, por categoría. Población 1

Categoría	Multiple-choice	Respuesta corta	Respuesta extensa	Total ítems	Puntos
Números enteros	19	5	1	25	28
Fraciones y proporciones	15	2	4	21	28
Medidas, estimaciones y sentido numérico	16	3	1	20	21
Representación y análisis de los datos, y probabilidad	8	2	2	12	15
Geometría	12	2	-	14	14
Figuras, relaciones y funciones	9	1	-	10	10
Total	79	15	8	102	116

Fuente: Martin & Kelly, 1996, Tabla 3.6.

¿Qué tipo de ítems se utilizarán?

Pueden ser utilizados distintos tipos de ítems, desde los completamente abiertos hasta los de opción múltiple. Los diseñadores de la evaluación

deben decidir qué tipo de ítems desean utilizar. Muchos estudios internacionales utilizan ítems de opción múltiple. Estos ítems no son fáciles de elaborar, especialmente cuando son también de diagnóstico, es decir, que permiten, a partir de una respuesta errónea, deducir un tipo de pensamiento erróneo.

A mediados de los años '90, hubo un movimiento a favor del denominado "ítem de rendimiento". Se decía que los ítems de opción múltiple sólo requerían que los alumnos reconocieran la respuesta correcta o que la adivinaran, mientras que lo importante era que la generaran. Sin embargo, las preguntas de opción múltiple presentan la ventaja de ser fáciles de evaluar, a pesar de que sean difíciles de elaborar. Los ítems de respuesta corta se han vuelto más frecuentes, y los aparatos que poseen una buena óptica para hacer un escáner permiten obtener resultados por computadora. Los ítems verdadero/falso raramente son utilizados, para evitar que los alumnos adivinen la respuesta correcta.

El problema con los ítems de rendimiento es que deben ser corregidos por un equipo, a menudo con un sistema de puntaje complejo. Esto requiere un gran entrenamiento de correctores y es muy costoso.

¿Quién escribe y controla los ítems?

En un estudio internacional es normal que haya equipos de diseño dentro de cada centro nacional. Una vez que la matriz se da a conocer, se solicita a los equipos nacionales que contribuyan con la elaboración de ítems, ya sea retomando ítems de evaluaciones existentes o redactando nuevos. Los ítems son enviados a un comité internacional que se ocupa de seleccionarlos, tal vez con algunas modificaciones. Luego son nuevamente controlados por los comités nacionales y finalmente se eligen luego de una negociación.

¿Cómo se traducen los ítems?

La traducción de los instrumentos (los ítems de la prueba y las preguntas) es más que un simple aspecto técnico a tener en cuenta, ya que la exactitud de la traducción afecta tanto la sustancia de aquello que se evalúa, como la posibilidad de comparar los resultados. En un estudio internacional debe elegirse un idioma de trabajo, y la prueba (y otros

instrumentos como los cuestionarios) debe ser redactada en esa lengua. Cuando se traducen los ítems a otro idioma es importante asegurarse de que el sentido, el nivel de dificultad del idioma y los procesos cognitivos requeridos a los estudiantes para responder a la pregunta sean iguales o similares.

Este trabajo no es fácil, especialmente cuando muchos países están implicados. Por ejemplo, en TIMSS 1995, se trabajó en 31 idiomas y el centro de estudios internacionales tenía equipos de traductores que controlaban la exactitud, la fiabilidad y la equivalencia de la traducción. En el proyecto PISA, numerosos controles de calidad fueron implementados para asegurar la equivalencia entre todas las versiones nacionales de la evaluación y los cuestionarios utilizados por los países participantes (Adams y Wu, 2002; Grisay, 2003; OCDE, 2004a, 2004b). Estos controles incluían:

- proveer dos versiones paralelas del material, en dos idiomas (inglés y francés) y recomendar a cada país que desarrollara dos versiones diferentes en su propio idioma (una por cada idioma-fuente) y que luego elaborara, a partir de las dos versiones, una definitiva;
- añadir información sistemática sobre la intención de cada pregunta a la evaluación y al material que debe traducirse para aclarar el alcance y las características de cada ítem. Las notas de traducción son utilizadas para llamar la atención sobre posibles problemas de equivalencia y adaptación;
- desarrollar líneas directrices detalladas para la traducción/ adaptación de los materiales y para la revisión de la prueba en el terreno, como parte relevante del Proyecto Nacional de Gestión de Manuales de PISA;
- entrenar a personas clave de cada equipo nacional, en los procedimientos de traducción recomendados;
- seleccionar y formar a un grupo internacional de revisores (traductores profesionales competentes en inglés, en francés y en la lengua nativa) para verificar la equivalencia entre las versiones originales (en inglés y francés) y las nacionales.

Cabe señalar que la traducción no es fácil ni poco costosa, pero constituye un aspecto que los expertos en el diseño de pruebas no pueden ignorar.

¿Cómo son evaluados los ítems?

Normalmente, para cada celda de la matriz se requieren de 3 a 5 veces más ítems de los que realmente se utilizarán en la evaluación final. Estos ítems están divididos en formularios de evaluación, y cada formulario de evaluación será suministrado a una muestra de 200 estudiantes de la población escogida.

Los datos de la evaluación son ingresados en una base de datos, y se realiza un análisis de los ítems. Estos análisis responden habitualmente a la teoría clásica y de respuesta a ítems. La verificación se hace para comprobar que el ítem mida el rasgo específico propuesto en la pregunta y que no favorezca a un grupo sobre otro (por ejemplo, niños vs. niñas, niños urbanos vs. rurales). Los resultados deben ser válidos y confiables. En algunos casos, es necesario redactar nuevos ítems y evaluarlos. Los ítems definitivos son acordados al final de este proceso.

¿Cómo es la prueba final?

Los ítems son introducidos en la evaluación en sentido ascendente de dificultad. Dependiendo de la disciplina, la cantidad de ítems requeridos para cubrir el contenido de la matriz puede ser muy elevada, por ejemplo, para cubrir una prueba de 60 a 90 minutos. En este caso, se pueden utilizar pruebas rotativas. Se crean entonces varias pruebas, pero con ítems comunes a todas ellas, lo que luego permite calibrarlos. Estas pruebas son intercambiadas entre grupos de alumnos dentro de las escuelas. A través de este método, es posible crear resultados por escuela, pero no crear resultados individuales sobre los mismos ítems. Cuando las evaluaciones no forman parte de la cultura escolar, a veces es difícil realizar una buena rotación de pruebas.

¿A quiénes comparar?

Después de haber decidido qué se comparará, la pregunta fundamental que sigue es: ¿a quiénes comparar? Esto requiere considerar la edad versus el grado de escolaridad, y suscita preguntas con respecto a la población escogida.

Edad vs. grado de escolaridad

Los estudios comparativos especifican habitualmente la edad o el grado de escolaridad de la muestra y, a veces, una combinación de ambos. El programa PISA, por ejemplo, selecciona alumnos de 15 años. Evaluar un grupo de edad proporciona información acerca de la influencia del sistema educativo sobre una generación. Sin embargo, en algunos países, la edad de ingreso a la escuela es relativamente temprana (por ejemplo, 4 años en los Países Bajos) y en otros, los alumnos ingresan mucho más tarde (6, 7 y hasta 8 años en algunos sitios de Sudamérica y África). ¿Es justo, entonces, comparar niños holandeses de 9 años, que han recibido una escolaridad de 5 años, con niños sudamericanos de la misma edad, pero que acaban de comenzar su escolaridad?

La definición de los grupos de edad presenta además complicaciones prácticas. Para el estudio PISA, los alumnos de 15 años deberían estar en segundo grado al momento de la evaluación. Sin embargo, en países con altas tasas de repitencia, no es así. Esto hace que el muestreo y las pruebas sean complejos y costosos.

Mientras que el concepto de “edad” no es ambiguo, el concepto de “grado” sí lo es. ¿“4° grado” significa lo mismo en distintos países? En algunos sistemas educativos, el 1^{er} grado es precedido por años de preescolar y es sólo una tradición que se llame “primero” al primer año de la escuela primaria o elemental. Si, al contrario, los investigadores decidieran evaluar a los alumnos en el último año de su escolaridad (como fue el caso del segundo estudio internacional de matemáticas del IEA), debe tenerse en cuenta que la educación secundaria en algunos países termina en 10° grado, y en otros en 13°. Tres años de diferencia pueden traer aparejadas diferencias en relación con los logros educativos, y por esta razón, suele decirse que no son comparables.

Asimismo, las tasas de abandono son muy distintas entre sistemas. Aunque los sistemas puedan tener la misma cantidad de años de escolaridad, los porcentajes de alumnos de la misma edad que permanecen en la escuela son diferentes. En los Estados Unidos, el 90% de los alumnos están hasta 12° grado, pero en otros países este porcentaje es sólo del 20%. Sin embargo, si se considera una disciplina como la Física, incluso en los Estados Unidos, sólo 5% se especializa en ella. En otros países, este mismo porcentaje puede variar entre 7 y 35%. ¿Son

entonces verdaderamente comparables estas partes específicas de un grupo de edad o de un grado?

En TIMSS 1995, y para superar estas dificultades, se utilizó una definición de grado/edad en las primeras dos de las tres poblaciones evaluadas. La primera, por ejemplo, fue definida como la integrada por aquellos alumnos en dos grados adyacentes que tenían en su mayoría 9 años. Sin embargo, tampoco esto era totalmente satisfactorio, pues –como se ha dicho– los estudiantes de 9 años de un país tenían sustancialmente menos años de escolaridad que los de la misma edad en otros países. En la elección de la definición del grupo por el grado o por la edad, la pregunta esencial que debe hacerse es si los investigadores están más interesados en los efectos de la escolaridad (en cuyo caso utilizarán el parámetro de grado), o de la maduración (si es así, elegirán el parámetro de edad).

La definición de la población

Aun cuando se haya encontrado una definición suficientemente satisfactoria de las poblaciones que se compararán, tal como “todos los alumnos en 5° grado en escuelas públicas y privadas al 25 de abril”, todavía existe el problema de saber qué significa “todos los alumnos”. Por ejemplo: ¿deberían ser incluidos los siguientes?:

- alumnos que viven en áreas remotas, para quienes el acceso al sistema educativo es muy difícil y los costos de la evaluación, muy elevados;
- grupos minoritarios que hablan dialectos o idiomas diferentes que la mayoría de la población;
- alumnos que siguen un currículum diferente del resto de la población (por ejemplo, porque están inscritos en una escuela internacional); y
- niños con discapacidades severas, tales como algún tipo de retraso mental.

Normalmente, las exclusiones están permitidas, teniendo en cuenta los costos. Sin embargo, la población excluida no debe nunca exceder el 5% de los alumnos de la población a estudiar. Determinar la

población requerida (por ejemplo, la deseada, menos la excluida) requiere un buen experto en educación comparada que conozca los sistemas a comparar.

Una vez que la población ha sido identificada, puede o no realizarse un muestreo. En un estudio llevado a cabo por el SAQMEC en las Islas Seychelles, no fue necesario, debido a que en un pequeño país es relativamente fácil acceder a todos los niños. En este caso, los investigadores evaluaron a toda la población de alumnos de 6° grado, compuesta por 1.500 chicos (Leste et al., 2005). Sin embargo, en otros países, la población es más grande y es muy costoso evaluar a todos, lo que hace necesario realizar un muestreo.

La cantidad de alumnos de la muestra dependerá del error estándar del muestreo requerido. En la mayoría de los estudios internacionales es común utilizar un error estándar que implique un desvío estándar de 0,05 con respecto a la medida. En este caso, es necesaria una muestra equivalente a por lo menos 400 alumnos seleccionados al azar. Teniendo en cuenta que es imposible crear al azar una muestra de estudiantes de un grado en particular en un país determinado, se utiliza un muestreo en dos etapas. En la primera, la unidad de la muestra es la escuela, y en la segunda, es el alumno. Las escuelas son elegidas con una probabilidad proporcional a la inscripción en el grado que es el foco del estudio.

En algunos estudios se considera la totalidad de una clase de alumnos de una escuela, mientras que en otros, se considera una muestra de alumnos de distintas clases. En el primer caso, pueden ser llevados a cabo análisis multivariados más significativos, pero la varianza entre escuelas es inevitablemente desestimada. También existe el problema de definir una clase: cuando la enseñanza de todas las materias se realiza en una única clase, la respuesta es fácil; pero en algunos países, los alumnos son agrupados de formas diferentes según las materias. Estos problemas deben ser resueltos y debe acordarse un procedimiento común.

Cuando la información ya ha sido recolectada, registrada y depurada, el siguiente problema consiste en el déficit de alumnos (o escuelas) en uno o más de los estratos utilizados en el marco del muestreo. Si se producen déficits, entonces deben realizarse reajustes utilizando el ponderador de la muestra para corregir la desproporción entre los estratos. Los ponderadores serán calculados y agregados al archivo con la información.

Comparación de niveles y equidad del rendimiento

Alumnos dentro de las escuelas

La mayoría de los profesores (y de los padres) desean conocer las fortalezas y debilidades de los alumnos en diferentes disciplinas. Esto ocurre tanto en investigaciones nacionales como internacionales. Es muy importante para los investigadores dar una devolución a los docentes y las escuelas. Entre otros beneficios, esto aumenta la buena voluntad de las escuelas para cooperar en futuros estudios. También los profesores podrían preguntarse: ¿cuáles son los resultados de los alumnos en áreas específicas de las matemáticas y de las ciencias?

Cuando la totalidad de las clases han sido evaluadas, es posible hacer una devolución a las escuelas de los resultados parciales y de los resultados en función de las competencias de los alumnos de una clase, pero ese no es el caso cuando se ha realizado una rotación de clases.

En la Tabla 9.3 se presenta un ejemplo de la devolución de los resultados de los primeros cuatro alumnos de una clase. A partir de este cuadro, podemos observar que el alumno 1 fue el mejor en ambas materias y que el alumno 3 tuvo un mejor resultado en matemática que en lectura. Sería también posible comparar esta clase con otras similares en el país y con el promedio de notas de clases en un estudio internacional.

Tabla 9.3. Resultados parciales de los primeros alumnos de una clase

Alumno	Resultados parciales en lectura			Resultados parciales en matemáticas		
	Resultado parcial	Resultado parcial	Resultado parcial	Resultado parcial	Resultado parcial	Resultado parcial
	A	B	C	A	B	C
	(Máx. = 20)	(Máx. = 20)	(Máx. = 20)	(Máx. = 15)	(Máx. = 15)	(Máx. = 15)
1	17	15	10	12	13	12
2	10	9	9	7	8	9
3	6	5	7	12	14	13
4	7	8	9	10	12	11

Niveles de rendimiento de las escuelas

La pregunta que un director de escuela podría hacerse, sería: “¿En qué área o disciplina, y en qué grados, mi escuela está obteniendo buenos o malos resultados en comparación con otras escuelas similares de mi país o con la totalidad de las escuelas de mi país?”.

Para responder este tipo de pregunta, el director necesita uno o más puntos de comparación. Uno sería el nivel “relativo” de rendimiento que se focaliza en el rendimiento de la escuela con respecto a establecimientos similares o incluso con respecto a todas las escuelas de la población estudiada en el país.

La Tabla 9.4 ilustra este punto con información de Hong Kong, y muestra la media y la desviación estándar de los resultados de TIMSS 1999 (con una media de 150 y una desviación estándar de 10) de matemáticas y ciencias para 8° grado, en una escuela determinada. Estos resultados permiten al director comparar el rendimiento de su escuela con otras similares y con otras de la población determinada.

En este caso, los resultados obtenidos por la escuela en matemáticas y en ciencias son mejores que el promedio de los resultados de las escuelas de Hong Kong, y por tanto el director debe estar satisfecho. Sin embargo, cuando se compara con escuelas similares, se observa que los alumnos de la escuela tuvieron un buen rendimiento en matemáticas, pero no tan bueno en ciencias.

Un director poco ambicioso se conformará con el buen rendimiento de los alumnos, especialmente en matemáticas. Pero un director ambicioso que desea que su escuela sea reconocida, intentará comprender las causas del menor rendimiento de los alumnos en ciencias y determinar cómo puede ser mejorado. ¿Se deberá esto a los métodos de aprendizaje, o a que la escuela no posee buenos laboratorios de ciencias? El director debería llevar a cabo diferentes investigaciones. Esto le requerirá rever el programa de ciencias y el equipamiento, así como visitar escuelas similares para ver lo que están haciendo allí que valga la pena imitar.

Cuando examinamos las diferencias de género, se observa que en esta escuela, las diferencias entre matemáticas y ciencias son comparables con las de las escuelas similares. Sin embargo, cuando comparamos todas las escuelas en Hong Kong, la diferencia de género es mayor en esta escuela. Que esta diferencia sea tolerable va a depender de la filosofía de la escuela y del director.

Tabla 9.4. Resultados para una comparación relativa de una escuela con escuelas similares y con todas las escuelas de Hong Kong

Escuelas	Matemáticas		Ciencias	
	Media	DE	Media	DE
Esta escuela				
Niños	160,3	8,1	158,6	7,2
Niñas	162,5	8,3	154,6	8,3
Total	161,4	8,2	156,7	7,9
Escuelas similares				
Niños	159,1	7,9	159,0	8,6
Niñas	157,4	8,5	154,8	7,8
Total	158,4	8,2	157,4	8,5
Todas las escuelas				
Niños	150,5	10,4	151,4	10,7
Niñas	150,4	9,5	149,3	9,0
Total	150,5	9,9	150,4	10,0

Cabe señalar también que, comparada con otras escuelas, esta se destaca, ya que las niñas tienen un mejor rendimiento en matemáticas que los niños. El hecho de que las alumnas tengan un buen rendimiento en matemáticas implica que la escuela tiene un buen programa en matemáticas, pero que de algún modo los varones no obtienen del programa tantos beneficios como las chicas.

Teniendo en cuenta que TIMSS es un estudio internacional, las autoridades se interesan frecuentemente en cómo sus escuelas se comparan con otras escuelas del estudio o, al menos, con escuelas de países vecinos. Pero si se considera que los resultados internacionales fueron calculados utilizando valores convincentes (con una media de 500 y un desvío estándar de 100), mientras que los resultados Rasch fueron utilizados para la comparación entre escuelas en Hong Kong, no podemos simplemente agregar líneas de resultados al mismo cuadro. Sin embargo, el director puede comprender el sentido de la posición a nivel internacional de una escuela particular combinando la información de la Tabla 9.4 en la Tabla 9.5 (extraída de Martin et al., 2000; Mullis et al., 2000).

Tabla 9.5. Resultados de los alumnos de Hong Kong en TIMSS 1999. Comparación con promedios internacionales

Promedios de Hong Kong	Matemáticas		Ciencias	
	Media	Error estándar	Media	Error estándar
Niños	581	5,9	537	5,1
Niñas	583	4,7	522	4,4
Total	582	4,3	530	3,7
Promedios internacionales				
Niños	489	0,9	495	0,9
Niñas	485	0,8	480	0,9
Total	487	0,7	488	0,7

Niveles del rendimiento regional

Es probable que las autoridades deseen saber si existen diferencias entre las regiones. Las preguntas clásicas serían:

- ¿Cómo se compara nuestra provincia/región con otras provincias/regiones del país?
- ¿Existen diferencias entre las escuelas de zonas aisladas, rurales y urbanas en nuestra región/provincia?

La Tabla 9.6 presenta un ejemplo de las diferencias en los resultados a nivel regional en 5° grado en Vietnam. Existen ocho regiones en Vietnam y tres tipos de ubicación geográfica de las escuelas: aisladas, rurales y urbanas. Los resultados presentados son Rasch, con una media de 500 y un desvío estándar de 100. Sin entrar en una definición precisa de este tipo de escuelas, puede observarse que los alumnos de las urbanas tienen mejores resultados en lectura (537,9) que los alumnos en las zonas rurales (494,3), quienes, a su vez, tienen mejores resultados que los alumnos de las escuelas aisladas (465,4). El panorama es similar para matemáticas. Asimismo, entre las ocho regiones, los alumnos del Delta del Río Rojo tienen mejores resultados en lectura (529,6) que los alumnos del Delta del Mekong (466,1).

LA COMPARACIÓN DE RENDIMIENTOS EDUCATIVOS

Tabla 9.6. Vietnam: resultados en lectura y matemáticas según la ubicación de la escuela y la región, Vietnam

Región	Ubicación de la escuela	Lectura		Matemáticas	
		Media	EE	Media	EE
Delta del Río Rojo	Aislada	493,1	13,80	497,3	23,71
	Rural	520,7	3,76	520,5	4,51
	Urbana	574,4	5,51	577,8	5,53
	Total	529,6	3,42	530,2	4,05
Noreste	Aislada	467,7	9,64	471,9	9,03
	Rural	499,4	3,46	505,5	4,08
	Urbana	554,8	7,75	558,5	9,86
	Total	503,2	2,91	508,6	3,46
Noroeste	Aislada	450,9	13,69	460,2	14,56
	Rural	484,5	7,88	494,4	10,78
	Urbana	524,5	9,14	527,9	11,02
	Total	478,6	6,18	487,3	7,90
Centro-Norte	Aislada	494,4	16,76	514,7	18,15
	Rural	503,4	5,90	514,6	5,94
	Urbana	537,8	8,29	537,8	10,38
	Total	507,5	4,62	518,0	4,95
Costa Central	Aislada	450,5	13,38	461,7	9,45
	Rural	483,8	3,75	488,3	3,72
	Urbana	532,0	7,52	529,4	7,34
	Total	491,9	3,75	495,4	3,63
Highlands Centrales	Aislada	454,0	13,48	485,7	16,32
	Rural	504,0	11,05	506,7	11,34
	Urbana	532,2	11,47	531,2	9,74
	Total	500,9	7,45	508,8	7,01
Sudeste	Aislada	476,2	7,05	470,5	9,52
	Rural	491,2	3,93	472,4	4,22
	Urbana	533,2	5,03	526,5	4,87
	Total	506,8	3,24	494,7	3,38
Delta del Mekong	Aislada	454,7	6,46	444,7	5,91
	Rural	457,9	2,86	450,4	2,21
	Urbana	508,3	7,19	497,3	7,59
	Total	466,1	2,44	457,6	2,27
Vietnam	Aislada	465,4	3,92	469,9	4,16
	Rural	494,3	1,54	494,4	1,52
	Urbana	537,9	2,25	534,9	2,68
	Total	500,0	1,30	500,0	1,34

En la Tabla 9.6, el error estándar de la muestra ha sido presentado junto con las estimaciones de las medias. Estos errores estándar son importantes cuando se generaliza la muestra a la población. Por ejemplo, si los investigadores desean evaluar la precisión de una media de 466,1 para el Delta del Mekong, y estar seguros 19 veces sobre 20 –o tener un 95% de certeza–, entonces deben multiplicar el error estándar por 2. El error estándar es 2,44 y, por lo tanto, dos errores estándar serán 4,88. Así, los investigadores podrán estar seguros 19 veces sobre 20 de que el valor de la media se encuentra realmente entre $466,1 \pm 2$ (2,44) y $466,1 \pm 4,88$, o entre 461,22 y 470,98. Esto les permitirá comparar resultados y comprobar si difieren con respecto al error del muestreo.

Uno se podría preguntar si los alumnos de la región Noroeste tienen mejores resultados en lectura que los alumnos del Delta del Mekong. La media de la población para la región Noroeste se sitúa entre $478,6 \pm 2$ (6,18), o entre 466,24 y 490,96. Como se ha señalado, la población media en el Delta del Mekong se sitúa entre 461,22 y 470,98. El límite menor del valor real de la media de la población para la región Noroeste se encuentra en los límites del Delta del Mekong, por lo tanto, los investigadores no podrían afirmar que la diferencia es mayor que el error de muestreo. Entonces, no existe una diferencia significativa en los resultados en lectura de las dos regiones. Por otro lado, hay una diferencia entre el resultado medio en lectura para las regiones del Valle del Río Rojo y del Delta del Mekong.

Información relevante a nivel nacional

Las preguntas clásicas que pueden hacerse a nivel nacional son las siguientes.

- ¿Qué porcentaje de alumnos en nuestro sistema educativo alcanza diferentes niveles de competencias?
- ¿Qué porcentaje de alumnos alcanza puntos de referencia tales como “poder desempeñarse en la sociedad” o “poder estudiar sin dificultad en el nivel educativo siguiente/posterior”?
- ¿Cómo se comparan los resultados de nuestro país con los resultados de alumnos similares en otros países?

En cuanto a los niveles de habilidades, en la Tabla 9.7 se presenta un ejemplo de Vietnam. Para 5° grado, el nivel varía desde tareas muy simples a tareas complejas. En lectura, puede observarse que el 19% de los alumnos no llega más allá del nivel 2, y suele decirse que la lectura es eficaz para desempeñarse plenamente en sociedad a partir del nivel 3. Estos niveles fueron identificados por expertos en lectura y matemáticas del Ministerio de Educación. Ellos estudiaron los niveles de dificultades Rasch para los ítems de la prueba, y luego pudieron examinar el grupo de ítems de un nivel de dificultad particular y determinar qué era lo que los ítems estaban evaluando. La ventaja de este tipo de análisis es que los especialistas en el currículum pueden fácilmente determinar el tipo de habilidades que dominan y no dominan los alumnos del país. El cálculo puede también hacerse por región y por provincia.

El segundo tipo de información a la cual se refieren las preguntas nacionales es la llamada información “de puntos de referencia”. Nuevamente, lo ilustra un ejemplo de Vietnam. En el estudio de 5° grado, se establecieron dos puntos de referencia. El primero se basó en la capacidad del alumno para usar un conjunto de habilidades en la lectura y la escritura, necesarias para desempeñarse en la sociedad vietnamita. Aquellos que se encuentran por debajo de los puntos de referencia pueden considerarse “prefuncionales”. El segundo se basó en una estimación de la capacidad del alumno para realizar tareas de lectura y matemáticas en el siguiente año de escolaridad (6° grado), que es el primer año del secundario. Estos dos puntos de referencia ayudaron a identificar tres grupos de estudiantes. Los alumnos que se hallaban por debajo del primer punto de referencia, necesitaban una considerable ayuda para desempeñarse y participar plenamente en la sociedad vietnamita.

Los que estaban por arriba del primer punto de referencia, pero por debajo del segundo, iban a necesitar ayuda para hacer frente a la lectura y las matemáticas en la escuela secundaria. Se esperaba que los alumnos que estaban por arriba del segundo fueran capaces de realizar las tareas de lectura y matemáticas correspondientes al secundario.

Tabla 9.7. Porcentajes de los alumnos vietnamitas de 5° grado en diferentes niveles de habilidad en lectura y matemáticas

Nivel de habilidad en lectura		%	ee
Nivel 1	Relaciona un texto (una palabra, una oración) ayudado por imágenes. Restringido a un limitado vocabulario vinculado con imágenes.	4,6	0,17
Nivel 2	Reconoce un texto expresado en frases cortas y repetitivas sin la ayuda de imágenes. El tipo de texto se limita a frases cortas o con formato repetitivo.	14,4	0,28
Nivel 3	Lee y entiende pasajes más extensos. Puede buscar información en el texto. Entiende el fraseo. Su vocabulario le permite entender frases con alguna complejidad estructural.	23,1	0,34
Nivel 4	Vincula información de distintas partes del texto. Selecciona y relaciona partes del texto e infiere distintos significados posibles.	20,2	0,27
Nivel 5	Relaciona inferencias e identifica la intención del autor a partir de información indicada en distintas formas, en distintos tipos de textos y en documentos donde el mensaje no es explícito.	24,5	0,39
Nivel 6	Asocia el texto con información externa para inferir varios significados, incluyendo aquellos no explícitos. Reconoce la intención, actitudes, valores, creencias, motivos, suposiciones y argumentos tácitos del autor.	13,1	0,41
Nivel de habilidad en matemáticas		%	ee
Nivel 1	Lee, escribe, compara números naturales, fracciones y decimales. Utiliza operaciones simples de +, -, x y / de números enteros; trabaja con medidas simples como el tiempo; reconoce formas simples en tres dimensiones.	0,2	0,02
Nivel 2	Convierte fracciones con denominador 10 en decimales. Realiza cálculos con números enteros utilizando una operación (x, -, + o /) en un problema de un paso. Reconoce figuras de dos y tres dimensiones.	3,5	0,13

LA COMPARACIÓN DE RENDIMIENTOS EDUCATIVOS

Nivel 3	Identifica valores; determina los valores en una serie simple de números; comprende las fracciones equivalentes; suma y resta fracciones simples; lleva a cabo operaciones múltiples en el orden correcto; convierte y calcula unidades de medidas comunes y familiares para resolver problemas.	11,5	0,27
Nivel 4	Lee, escribe y compara números más extensos; resuelve problemas que incluyen calendarios, tipo de cambio, área y volumen; utiliza gráficos y cuadros para realizar cálculos; resuelve desigualdades y transformaciones con figuras en tres dimensiones; conoce ángulos en figuras regulares; comprende transformaciones simples de figuras en dos y tres dimensiones.	28,2	0,37
Nivel 5	Resuelve operaciones simples y variadas; reconoce reglas y modelos en una secuencia de números; calcula el perímetro y el área de figuras irregulares; mide objetos irregulares; reconoce figuras transformadas después de reflexionar; resuelve problemas con múltiples operaciones que implican la medición de unidades, porcentajes y promedios.	29,7	0,41
Nivel 6	Resuelve problemas que incluyen unidades de tiempo, longitud, superficie y volumen; resuelve operaciones algebraicas; desarrolla fórmulas; reconoce figuras rotadas de tres dimensiones; encuentra figuras regulares y ángulos rectos en figuras irregulares y organiza datos en gráficos y cuadros.	27,0	0,6

Cada ítem fue calculado dos veces. Primero, se evaluó la probabilidad de que una persona que podía desempeñarse en la sociedad vietnamita, pudiera obtener un resultado correcto en cada ítem. Segundo, la probabilidad de que un alumno con las habilidades adecuadas para cursar 6° grado pudiera dar una respuesta correcta en cada ítem. En cada caso, las probabilidades fueron resumidas utilizando el método de Angoff para establecer los puntos de corte. El estudio de alumnos de 5° grado en Vietnam (Banco Mundial, 2004) ofrece una descripción de la

conceptualización y el cálculo de los puntos de referencia, que fueron los siguientes.

1. *Punto de referencia 1*: un grupo de alumnos fue considerado como “prefuncional” porque todavía no había alcanzado un punto de referencia que demostrara el nivel de lectura y matemáticas requerido para desempeñarse en la vida cotidiana en Vietnam. La etiqueta “prefuncionales” no significa que los niños sean analfabetos o que no cuenten con conocimientos básicos de matemáticas. Pueden demostrar competencias básicas, pero su nivel no es considerado por los expertos como suficiente para ser un miembro efectivo de la sociedad vietnamita, lo que sí fue demostrado por el segundo grupo. Este superaba el primer punto de referencia, pero todavía no había alcanzado el segundo. Estos alumnos fueron considerados como “funcionales” por su capacidad para participar en la sociedad vietnamita. Sin embargo, este grupo necesitaban algún tipo de ayuda para responder a las exigencias de 6° grado en el área de lectura y matemáticas.
2. *Punto de referencia 2*: estos alumnos, cuyo rendimiento se encuentra por encima del segundo punto de referencia, demostraron poseer el tipo de habilidades necesarias para aprender en forma independiente en el último nivel de escolaridad, sin ningún tipo de ayuda. La calificación utilizada para ellos en los cuadros es “independiente”.

Los resultados de los alumnos de 5° grado han sido presentados en la Tabla 9.8. Las expectativas en lectura, tal como fueron medidas en la evaluación, fueron mayores que para matemáticas. Sin embargo, sólo el 51% de los alumnos fueron considerados capaces de estudiar en forma independiente en 6° grado, teniendo en cuenta sus habilidades de lectura. Esta fue una importante devolución para el Ministerio de Educación acerca de cómo el sistema estaba preparando a los alumnos para la sociedad y para el siguiente nivel de escolaridad. Sin embargo, no fue una sorpresa para las autoridades de Vietnam, quienes vienen revisando el currículum desde hace tiempo para mejorar el nivel de lectura de los alumnos de 5° grado. La Tabla 9.9 da cuen-

ta de cómo estos puntos de referencia fueron alcanzados en distintas regiones del país.

Tabla 9.8. Vietnam: porcentajes y errores de muestreo de los alumnos que alcanzan niveles de funcionalidad en lectura y matemáticas

<u>Funcionalidad</u>		<i>Lectura</i>		<i>Matemática</i>	
		%	EE	%	EE
Independiente	Alcanzó un nivel en lectura y matemáticas necesario para lograr un aprendizaje autónomo en 6° grado.	51,3	0,58	79,9	0,41
Funcional	Alcanzó un nivel que le permite desempeñarse en forma funcional en la sociedad vietnamita.	38,0	0,45	17,3	0,36
Prefuncional	No alcanzó el mínimo nivel requerido para desempeñarse en forma funcional en la sociedad vietnamita.	10,7	0,3	2,8	0,13

En la Tabla 9.9 se agregó una columna. Para la región del Delta del Río Rojo puede observarse que el 95% de los alumnos (31,6% de “funcionales” + 63,4% de “independientes”) superaban el nivel de “prefuncional”. Puede observarse que los problemas de lectura están presentes en las regiones del Noroeste y del Delta del Mekong.

A pesar de que esta información sea importante, debe reconocerse que sólo los ministerios más valientes llevan a cabo este tipo de cálculos. Esta es una información muy valiosa para un ministerio, aunque puede fácilmente estimular a algún miembro opositor a preguntar por qué después de cinco años de escolaridad, el 10% de los alumnos está todavía en un nivel “prefuncional” de lectura.

Tabla 9.9. Vietnam: porcentajes y errores de muestreo de los estudiantes en cada punto de referencia según región

	Prefuncional		Funcional		Independiente		
	----- Lectura -----						
	%	EE	%	EE	%	EE	%
Delta del Río Rojo	5,0	0,37	31,6	1,10	63,4	1,35	95,0
Noreste	12,0	0,63	34,8	0,95	53,2	1,13	88,0
Noroeste	16,6	1,92	38,6	2,26	44,9	2,79	83,5
Norte-Centro	8,8	0,95	35,7	1,52	55,5	2,09	91,2
Costa Central	10,9	0,91	41,2	1,23	48,0	1,65	89,1
Highlands Centrales	12,2	1,78	33,9	2,16	53,9	2,95	87,8
Sudeste	7,0	0,56	39,9	1,34	53,1	1,51	93,0
Delta del Mekong	17,6	0,66	46,3	0,81	36,1	1,06	82,4
Vietnam	10,7	0,30	38,0	0,45	51,3	0,58	89,4
	----- Matemáticas -----						
Delta del Río Rojo	1,7	0,24	11,2	0,67	87,1	0,83	98,3
Noreste	3,6	0,32	18,0	0,72	78,4	0,88	96,5
Noroeste	7,8	1,42	19,3	1,82	72,9	2,72	92,2
Norte-Centro	1,8	0,40	12,0	1,00	86,3	1,22	98,2
Costa Central	1,6	0,24	15,5	0,85	82,9	0,96	98,4
Highlands Centrales	2,9	0,60	13,7	1,59	83,5	2,05	97,1
Sudeste	1,9	0,21	15,9	0,78	82,2	0,85	98,1
Delta del Mekong	4,6	0,30	28,6	0,86	66,8	0,93	95,4
Vietnam	2,8	0,13	17,3	0,36	79,9	0,41	97,2

La tercera pregunta que los ministerios se hacen a menudo es: “¿Qué tan bien funciona nuestro sistema en comparación con otros países?”.

A partir de este interrogante los estudios internacionales cobran importancia. Como se ha indicado, el PISA tuvo en cuenta a los alumnos de 15 años que se encuentran en el sistema educativo.

En la Tabla 9.10 se presentan algunos resultados del estudio PISA. Estos resultados son de interés, porque los países desean saber cuál es el nivel general de educación de la futura fuerza de trabajo. Es claro que los países asiáticos aventajan a sus homólogos europeos y americanos. Alemania, conocida por el buen nivel de su educación técnica, se encuentra por debajo. Estos resultados han provocado un gran debate educativo en ese país.

Esta clase de resultados sólo informan a un país cómo está en relación con otros, pero no explica cómo mejorar su sistema educativo ni qué factores están asociados con la variación en el rendimiento de los alumnos. Pero si esta información es procesada según el enfoque de niveles de habilidad, el abordaje de puntos de referencia y el análisis multivariado, entonces los estudios pueden producir información útil para los responsables del sistema educativo.

Tabla 9.10. Resultados seleccionados del estudio PISA

	Matemáticas		Lectura		Ciencias	
	Media	EE	Media	EE	Media	EE
Japón	557	5,5	522	5,2	550	5,5
Corea	547	2,8	525	2,4	552	2,7
Alemania	490	2,5	484	2,5	487	2,4
Reino Unido	529	2,5	523	2,6	532	2,7
Estados Unidos	493	7,6	504	7,1	499	7,3
OCDE Promedio	500	0,7	500	0,6	500	0,7

Retomando un punto anterior, debe tenerse sumo cuidado cuando las proporciones de una cohorte en la escuela son muy diferentes. Este es el caso de la población 3 en los estudios IEA. Este es generalmente el último año de la escuela secundaria, pero el grado en sí mismo difiere entre países. En algunos, el último año es el 10° y, en otros, el 13°, aunque en la mayoría de los países suele ser 12°. Algunos países tienen cerca del 100% del grupo de edad en la escuela. Otros tienen menos del 20%. Cuando la especialización tiene lugar en un tema, los porcentajes también difieren. Por ejemplo, el porcentaje de aquellos que estudian ciencias en el último año de la escuela en el segundo estudio de ciencias de IEA (Postlethwaite & Wiley, 1992) que presenta la Tabla 9.11.

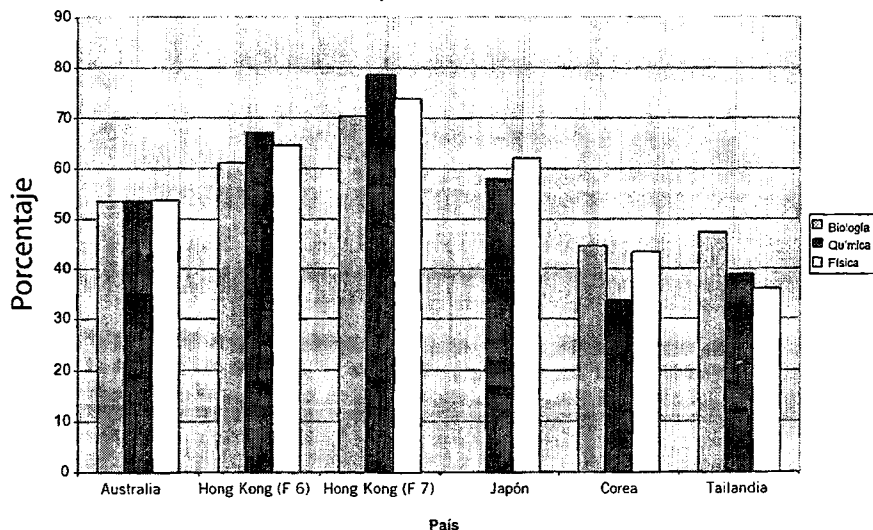
Los resultados promedio de cada país en las tres materias científicas fueron presentados en el Gráfico 9.1. La información para este estudio fue recolectada en 1985 y, por eso, no refleja el rendimiento en el último año de la escuela.

Tabla 9.11. Porcentajes en ciencias de un grupo de edad (sis)

	Todos los alumnos en el grado final		Biología	Química	Física	No científicas	Promedio de materias estudiadas	
	Grado	% en escuela	% en escuela	% en escuela	% en escuela	% en escuela		
Australia	12	39	17,3	18	12	11	10	5
Hong Kong (Forma 6)	12	27	18,3	12	20	20		6
Hong Kong (Forma 7)	13	20	19,2	7	12	12	-	5
Japón	12	63 (89)*	18,2	12	16	11	35	7
Corea	12	38 (83)*	17,9	38	37	14	-	9+
Tailandia	12	14 (29)*	18,3	7	7	7	7	6

* Las cifras entre paréntesis son los porcentajes cuando se incluyen los estudiantes de enseñanza técnica. Sin embargo, estos no han sido evaluados en el estudio.

Gráfico 9.1. Logros en ciencias en una selección de países asiáticos



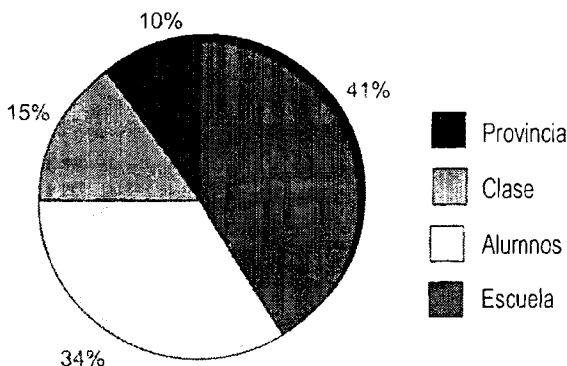
Nota: La información corresponde a 1985.

¿Cuán equitativo es el rendimiento entre escuelas?

Los resultados mencionados se refieren a los niveles de rendimiento en escuelas similares, en una región y en un país. Los planificadores del Ministerio de Educación tienen interés en saber el grado en que las escuelas difieren en un mismo país. ¿En qué medida las diferencias en los resultados de los alumnos están determinadas por diferencias entre escuelas y entre los alumnos de una misma escuela? Cuando se han evaluado clases enteras, el foco de interés pasa entonces al grado en que las diferencias en los resultados entre alumnos existen en función de las diferencias entre escuelas, entre clases dentro de las escuelas y entre los alumnos.

En el primer caso, una medida estadística resumen es la correlación intraclases. En la encuesta de 5° grado en Vietnam, esta medida fue de 0,58, lo que indica que el 58% de la varianza fue entre escuelas; por lo tanto, sólo el 42% fue al interior de las escuelas. En cambio, si el énfasis fuera puesto en las diferencias entre provincias, entre escuelas, entre clases dentro de escuelas, entre alumnos al interior de las clases, con el uso de un análisis multinivel sería posible mostrar el logro en lectura en 5° grado en Vietnam, como se muestra en el Gráfico 9.2.

Gráfico 9.2. Vietnam: varianza en logros en lectura de los alumnos según provincia, escuela, clases en la escuela y alumnos dentro de las clases



En este caso, puede observarse que el 10% de la varianza se debe a las diferencias entre las provincias, el 41%, a la varianza entre las escuelas, el 15%, entre las clases dentro de la escuela y el 34%, a los alumnos dentro de las clases. Esta es una imagen más diferenciada. Fundamentalmente, la mayor diferencia en Vietnam se da entre escuelas. Dentro de cada uno de estos niveles del sistema educativo, es posible determinar qué variables tales como la provincia, la escuela, la clase o el alumno explican la varianza al interior de cada nivel.

Contrariamente, IEA y otras investigaciones han demostrado que la variación entre escuelas es relativamente pequeña en los países escandinavos y Japón en los primeros años de la escuela secundaria. En estos países es menor que el 10%, lo que significa que el 90% de la variación se produce dentro de las escuelas. En Japón es del 50% en 12º grado. En otros países, es de alrededor del 20% en los primeros años de la escuela secundaria, excepto en Alemania y los Países Bajos, donde es de alrededor del 50%. Estos países tienen un sistema de educación secundaria diferenciado con el cual están satisfechos. En muchos países en desarrollo, la variación entre escuelas es frecuentemente del 30% en la educación primaria, del 50% en los primeros años de la secundaria y del 70% en los últimos años de la educación secundaria. Cuando el problema de la equidad es considerado a nivel político, con frecuencia los países desean saber qué diferencias existen entre las escuelas.

Conclusiones

Este capítulo proporcionó información sobre el problema de la medición que se utiliza para comparar alumnos, escuelas, provincias o regiones dentro de un país y entre países. A nivel nacional, se trabajó con información relacionada con habilidades, puntos de referencia y resultados generales.

La construcción de los parámetros para calcular el rendimiento es muy difícil. Si este obstáculo es superado y el muestreo y la recolección de datos se realizan correctamente, la información obtenida puede ser muy útil para los planificadores de la educación. Sin embargo, debe tenerse sumo cuidado cuando se comparan países, especialmente en

los últimos años de la escuela secundaria, en los que muchas de las características de la población bajo estudio son diferentes.

Mientras que la comparación del rendimiento es importante en este tipo de estudios, sólo debe considerarse como un primer paso. Ningún país es bueno en todo: todos tienen sus puntos fuertes y débiles. Los países desean saber qué deben hacer para mejorar la educación en uno o más aspectos. Para esto, necesitan conocer qué variables están asociadas con la variación en el rendimiento, de modo que puedan pensar qué acciones deben emprenderse para mejorar la situación. Esto significa que el estudio debe ser diseñado de tal manera que mida factores en el sistema que puedan estar asociados con la variación en el rendimiento entre alumnos, entre escuelas, entre regiones y entre países. Pero cómo hacerlo, ¡es otra historia!

LA COMPARACIÓN DE POLÍTICAS

YANG RUI

Traducido por Natalia Benasso

La palabra política¹ es comúnmente utilizada en documentos del gobierno, trabajos académicos y conversaciones cotidianas. No obstante, la naturaleza de las políticas y las formas en las que pueden ser investigadas, interpretadas y producidas están abiertas al debate. La bibliografía que puede ayudar en esta materia es diversa, dividida y, hasta cierto punto, inconclusa. En palabras de Ball (1994, p. 15), contiene “incertidumbres teóricas”; y las respuestas a algunas preguntas hacen surgir otras tantas.

Sin embargo, es importante direccionar estas preguntas, en parte porque los debates sobre políticas educativas se están tornando más intensos en muchas partes del mundo. Una creciente dualidad se hizo evidente. Por un lado, la forma en que las políticas son hechas está altamente contextualizada y sus implementaciones son aún más dependientes del contexto; por otro, las políticas viajan globalmente y tienen profundos efectos en lugares muy alejados de sus orígenes.

1. Mientras que en el idioma inglés existen distintas palabras que representan las diferencias en los significados, en castellano utilizamos para todos ellos el polisémico “política”. En el presente artículo lo empleamos en singular, para referirnos a aquellos procesos y actividades orientadas, ideológicamente, a la toma de decisiones de un grupo para la consecución de objetivos (en inglés, *politics*), y en plural para remitirnos a las acciones en las que se plasma aquella toma de decisiones, esto es, las políticas públicas (en inglés, *policies*). (Nota de la traductora.)

En tales circunstancias, la investigación comparada en política educativa está creciendo en relevancia e interés.

Este capítulo trata sobre temas teóricos y metodológicos en el análisis comparado de políticas educativas. Comienza con una descripción del contexto político internacional, y luego se mueve hacia debates sobre las definiciones de las políticas. También ilustra maneras en las que las políticas educativas pueden ser comparadas.

El cambiante ámbito de las políticas internacionales

Las políticas no existen aisladamente. Desde la Segunda Guerra Mundial, los dramáticos cambios en el ámbito político internacional tuvieron un efecto directo en cómo son hechas, implementadas e investigadas las políticas sociales. Por supuesto, los cambios fueron distintos en diferentes partes del mundo. Los señalamientos que siguen son aplicables particularmente a los países industrializados.

El primer cambio ha sido económico. La Segunda Guerra Mundial fue seguida de un *boom* sin precedentes en el que muchas sociedades experimentaron un fuerte crecimiento económico durante casi 30 años. El período terminó a mediados de la década de 1970 y fue sucedido por un crecimiento lento o un estancamiento. Durante tiempos de crecimiento lento, los ciudadanos se volvieron cada vez más reacios a pagar impuestos. Desde finales de la década, primero en los Estados Unidos y luego en algunos otros países de habla inglesa, hubo levantamientos y protestas al respecto. En tal clima, los políticos intentaron reducir los gastos públicos.

El segundo cambio ha sido demográfico, en tanto modificó significativamente la composición de las poblaciones en las sociedades más ricas. Un fenómeno fue la relevancia del *baby-boom* (personas nacidas entre 1946 y 1964). Como bebés, como adolescentes y como adultos jóvenes, los integrantes de esta generación tuvieron una enorme influencia en las naciones. Cuando alcanzaron los 50 años de edad y comenzaron a pensar en su retiro, los líderes políticos tuvieron que calcular los costos de los servicios de salud. Fondos significativos, tanto públicos como privados, tendrán que invertirse en las

poblaciones cada vez más ancianas durante los siguientes 25 años, por lo tanto se reduciría el dinero disponible para otros servicios públicos.

El tercer cambio ha sido ideológico. En los últimos 20 años, tuvo lugar un importante viraje en las ideas políticas, primero en los Estados Unidos y el Reino Unido, luego en otras partes del mundo angloparlante y después en muchos otros lugares. En general, el foco de las políticas viró de igualdad a excelencia, responsabilidad y elección. Los líderes empresariales a menudo incorporaron estas ideas en los debates sobre políticas. A veces suenan como si no discernieran entre instituciones públicas y privadas, y critican los servicios públicos por una alegada ineficiencia e insensibilidad al mercado. Las ideologías, tanto de la comunidad empresarial como de la derecha religiosa, los conducen a ser escépticos ante las iniciativas del gobierno. Los servicios públicos son parte del gobierno y, por lo tanto, automáticamente definidos como componente del problema.

El cuarto cambio ha sido el del marco del Estado-Nación. La globalización ha esfumado los límites entre naciones y civilizaciones. El sistema mundial global contemporáneo es diferente del tradicional sistema mundial internacional en el que los Estados nacionales eran los actores más importantes y poderosos. Hoy, ya no pueden controlar de cerca el flujo global de gente, información y capital. Cada vez más, los acontecimientos internacionales están fuera del control de los Estados, que, en consecuencia, tienen menos poder. Algunas formas de política de gobierno tradicionales sólo pueden operar correctamente dentro del marco del Estado-Nación. Las políticas nacionales han sufrido cada vez más limitaciones, mientras que las fuerzas y los actores transnacionales han recibido creciente prominencia.

El quinto cambio ha sido la individualización, que amenaza a las agencias y políticas públicas. La era del pos-Estado-Nación enfrenta una declinación de las fuerzas políticas y un incremento de la individualización. La primera es causada por el capitalismo global y allana el camino a más individualismo, mientras que la última acentúa la declinación de las fuerzas políticas. Hoy en día no existen claras identidades de los partidos políticos y Estados-Nación, ni confianza social universal. En este contexto, las estructuras de gobierno tradicionales están perdiendo su capacidad de integración.

El último cambio ha sido una sensación de incertidumbre y falta de confianza en quienes toman las decisiones. En las décadas recientes, las personas, en particular en Occidente, han abandonado gradualmente su sólida creencia en la racionalidad humana y en la noción según la cual el conocimiento es poder o fuerza. En cambio, crecen las incertidumbres –algunos incluso creen que el conocimiento humano es una fuerza desastrosa– y el escepticismo hacia las autoridades y los tecnócratas.

Comprender las políticas: dos perspectivas

El término *política* pertenece a la ciencia política, que es en sí misma una disciplina profundamente dividida (Almond, 1990). En parte por los conflictos filosóficos acerca de la naturaleza de los individuos y la sociedad, la gente tiene diferentes formas de comprender el significado del poder y los correspondientes roles de gobierno y, por consiguiente, también difieren sus percepciones de los significados de las políticas y su implementación (Fowler, 2000).

En la bibliografía, y también en la práctica, no hay una única receta para el análisis de las políticas (Taylor et al., 1997, p. 36). En cambio, se adoptaron diversas aproximaciones al analizar las políticas, de acuerdo con los diferentes propósitos del analista. Qué se entiende por políticas claramente determina las formas de analizarlas (Ball, 1994, p. 15). A los efectos de comparar políticas, resulta importante comprender qué son. Se trata de un concepto complejo, difícil de definir. Cunningham (1963, p. 229) sugirió en una oportunidad que las políticas son como un elefante: se reconocen cuando se ven, pero no es fácil describirlas, la misma metáfora de la fábula india “Seis ciegos y un elefante”. Hogwood y Gunn (1984) identificaron nueve contextos en los que puede usarse la palabra política, como política pública: el límite para un campo de acción, una expresión de propósito general o deseado en un tema, propuestas específicas, decisiones de gobierno, autorización formal, teoría o modelo, programa, producto y resultado. Ellos proponen una décima categoría de “política como proceso” (p. 19).

Las políticas pueden cubrir una muy amplia arena y ser entendidas y usadas de diversas maneras, incluyendo planes, decisiones, docu-

mentos y propuestas. Como complemento a las formas escritas, las políticas pueden incluir acciones, prácticas e incluso la inacción de los gobiernos. Las más populares de estas definiciones, entre los investigadores y el público en general, son aquellas que las entienden como documentos. Al expandir la amplia identificación de documentos de políticas, estas representaciones pueden tomar varias formas en varios niveles: la más obvia es la de los textos legales y los documentos oficiales; los comentarios producidos formal o informalmente que tratan de dar sentido a textos oficiales; los discursos y el desempeño público de políticos y funcionarios relevantes; y los videos oficiales (Bowe et al., 1992, p. 20-21).

Taylor et al. (1997) clasifican las políticas en distributivas o redistributivas, simbólicas o materiales, racionales o incrementales, sustanciales o procedimentales, regulatorias o desregulatorias, y ascendentes o descendentes. Mucho depende de cómo se ubican los recursos o cómo se logran los beneficios, el nivel de compromiso en la implementación y la existencia o no de etapas prescriptivas para el desarrollo de la política. Tal clasificación ayuda a definir las políticas, aunque algunas partes pueden resultar un tanto arbitrarias.

Otra clasificación, a pesar de que es cada vez más difusa, es la que se produce entre políticas públicas y privadas. El sector público representa un grupo de instituciones que se apoyan en sus actividades, o las justifican, en términos de la autoridad del Estado. El sector público está más expuesto a la dirección política y el escrutinio que el sector privado. Se caracteriza por la rendición de cuentas, que se extiende al desempeño de todas las funciones del Estado, y se fortalece de varias formas que van desde lo administrativo a lo electoral. Al menos teóricamente, el sector público está basado en el principio de la igualdad de tratamiento a los ciudadanos. Los conceptos de propiedad del emprendimiento y ganancias han sido tradicionalmente borrados del sector público. Finalmente, la idea de un sector público corporiza el principio de que toda autoridad pública debe ser utilizada únicamente para el interés público. Esto contrasta con el ámbito de los individuos y las empresas del sector privado, en los que es posible hacer cualquier cosa que no esté prohibida por la ley para maximizar la propia ventaja.

El foco de este capítulo está sobre las políticas públicas en educación, que son producidas por el gobierno o brazos del gobierno, para

el beneficio del público. Las políticas públicas por lo general son colectivas y no pueden ser fácilmente separadas en sus aspectos económicos, ambientales y educacionales. Están en el centro de las principales luchas políticas entre aquellos que sólo ven los resultados instrumentales y aquellos que ven su potencial emancipatorio para las personas.

Como Dahrendorf (1959) explica, la sociedad tiene dos fases: el conflicto –esto es, enfrentamiento de intereses–, y el consenso –esto es, integración de valores–. Por lo tanto, las teorías sociológicas pueden ser clasificadas, según su perspectiva, en teorías del consenso y teorías del conflicto (Jary y Jary, 2000). De la misma manera, los investigadores tienen una perspectiva racional y una perspectiva del conflicto para ver las políticas.

La perspectiva racional

La perspectiva racional, el modelo tradicional de desarrollo y análisis de políticas, busca desde lo técnico el mejor curso de acción para implementar una decisión o lograr una meta. Tal tecnología de toma de decisiones en el sector público permite a los gobiernos tomar las mejores decisiones costo-efectivas. Esta mirada positivista confía en una manera neutral en cuanto a valores se refiere, para evitar o simplificar las complejidades políticas. Ignora ampliamente el tema del poder y la forma en la que el Estado puede ejercerlo. Su base teórica proviene de Augusto Comte (1798-1857), quien llamó a la sociología “física social” e insistió en que el método de las ciencias naturales, incluyendo observación, experimento y comparación, debía ser utilizado en el estudio de la sociedad.

En el análisis de los procesos de toma de decisión, Simon (1960) propuso una teoría de la producción racional de las políticas estrechamente relacionada con las etapas de solución de problemas descritos primeramente por Dewey (1910, p. 3): “¿Cuál es el problema? ¿Cuáles son las opciones? ¿Cuál es la mejor opción?”. Este método supone seleccionar entre las posibilidades que “llevarán al más completo logro de las metas” (Simon, 1945, p. 240), lo que implica la elección del “mejor” curso de acción entre todas las opciones posibles, lograda a través de un proceso sistemático y secuencial.

La perspectiva racional ve el proceso de las políticas como una secuencia de hechos que ocurren cuando un sistema político considera diferentes aproximaciones a problemas públicos, adopta una de ellas, la prueba y la evalúa. Sugiere que el proceso de las políticas es ordenado y racional. Refleja supuestos funcionalistas sobre la forma en la que la sociedad trabaja: fundamentado por un consenso de valores y de diversas instituciones de la sociedad, contribuye a una estabilidad continua del todo. Conceptualiza las políticas en fases distintas y lineales desde su desarrollo o formulación hasta su implementación y evaluación.

Anderson (1984, p. 26) distinguió los siguientes pasos en la versión del modelo racional en el contexto de la ciencia política: (1) formulación del problema, incluyendo cuál es, qué lo hace un problema público y cómo llega a la agenda de gobierno; (2) identificación de opciones para lidiar con el problema y de quiénes participan en la elaboración de la política; (3) adopción o promulgación de una decisión, incluyendo qué requisitos deben satisfacerse y quién la lleva a cabo; (4) implementación, incluyendo qué se hace para ponerla en práctica y qué efecto tiene esto en su contenido; (5) evaluación, incluyendo cómo se mide la efectividad de una política, quién la evalúa, cuáles son las consecuencias de la evaluación y qué demandas hay para modificarla o repetirla.

Al señalar a “las políticas como proceso” como su definición preferida, Hogwood y Gunn (1984, p. 19) comparan los nueve usos de las políticas que ellos identifican como fotografías estáticas—la declaración de un objetivo, el momento de la decisión, una propuesta se transforma en acto, etc.—y sugieren que es preferible el equivalente a una película, que permitiría estudiar las complejidades de elaboración de las políticas a lo largo del tiempo. Avanzan en la prescripción de un marco para la realización de las políticas y dividen el proceso en nueve etapas: decidirse a decidir (búsqueda del tema o establecimiento de agenda); decidir cómo decidir (filtro de temas); definición del tema; pronóstico; establecimiento de objetivos y prioridades; análisis de opciones; implementación, monitoreo y control de la política; evaluación y revisión; y mantenimiento, continuidad o terminación de la política.

A pesar de que esto parece proveer un marco claro para entender e investigar los procesos de las políticas y cómo estas se llevan adelante,

el modelo racional ha recibido muchas críticas, porque sugiere que el proceso de las políticas es más ordenado, tiene etapas claramente definidas y también es más racional de lo que realmente es (Lindblom, 1980; Ball, 1990; Cibulka, 1995; Taylor et al., 1997).

La idea de dividir el proceso en etapas claramente definidas despierta críticas sustanciales, porque cada etapa en sí misma involucra procesos complejos. Incluso en la primera etapa —el establecimiento de la agenda—, diferentes personas con diferentes valores e intereses van a tener diferentes ideas sobre qué debe estar en la agenda política, qué lógica debe subyacer a dicha agenda, quién decide sobre sus prioridades y cómo se toman las decisiones y por qué. En consecuencia, los responsables de tomar las decisiones no se enfrentan con problemas concretos, claramente definidos, porque el modelo racional descuida la naturaleza política de la toma de decisiones (Lindblom, 1980).

Más aún: no es realista considerar todas las opciones posibles y elegir una, porque siempre hay lugar para mejorar. Además, en la realidad algunas decisiones son tomadas de manera arbitraria e ilógica. Estos análisis de las primeras dos etapas muestran que están íntimamente relacionadas entre sí y que el acuerdo entre diferentes personas no es fácil de conseguir. Sus muchas incertidumbres y complejidades implican que es casi imposible separarlas.

En cuanto a la última etapa de las políticas, mientras que algunas pueden ser “terminadas” a propósito por otras decisiones o nuevas políticas, los efectos o influencias de políticas terminadas no suponen necesariamente un fin abrupto. Algunas veces sus influencias pueden durar un tiempo bastante largo y algunos de sus efectos, una vez ejercidos, son difíciles de revertir. Incluso nuevas políticas pueden verse muy influidas por viejas políticas, o haber derivado de ellas. Por otra parte, los efectos de algunas políticas se diluyen debido a varias razones, aun cuando quienes las aplican sean reacios a admitirlo.

En un intento de evitar las desventajas del modelo racional, Lindblom (1959) propuso una aproximación incremental a la toma de decisiones. La diferencia principal entre una aproximación incremental y una racional es que quien toma las decisiones considera sólo algunas opciones para lidiar con el problema, y por cada una sólo se evalúa una cantidad limitada de consecuencias importantes. Lindblom argu-

menta que el incrementalismo fue una buena descripción de cómo realmente se tomaban las decisiones y se creaban las políticas. Sostuvo que una ventaja de “ingeniárselas para avanzar” fue que podían evitarse errores serios si sólo se realizaban cambios incrementales, porque era más fácil lograr un acuerdo cuando existían varios grupos en disputa. El incrementalismo es más realista que el modelo racional, porque reconoce las limitaciones de tiempo, inteligencia y otros recursos en el proceso. Lindblom (1980) señaló que el proceso de las políticas era extremadamente complejo, sin comienzo ni final, y con límites inciertos.

La aproximación incremental también ha sido muy criticada por ser demasiado conservadora, inútil para lidiar con situaciones de crisis, y por poner una barrera a la innovación. A fin de intentar evitar las debilidades de los modelos racional e incremental mediante la combinación de las características más fuertes de ambos, Etzioni (1967, p. 389) impulsó la “revisión combinada”. Su estrategia era incluir elementos de ambas aproximaciones a través del empleo de dos lentes: una gran angular que cubriría todo el cielo pero no con gran detalle, y una segunda que haría foco en aquellas áreas que, según había revelado la primera, requerían un examen más profundo. Smith y May (1980) la llamaron “tercera aproximación”; esta proveía las dos opciones—racional e incremental—, según la situación, a los realizadores de políticas; algo lógico, porque en la práctica no es fácil decidir cuál es más apropiada.

Algunos sostienen que las políticas son tanto un producto como un proceso, es decir, algo continuo y dinámico, complejo, interactivo y con más niveles que los modelos racionales (Taylor et al., 1997; Wildavsky, 1979). Estos autores sugieren que los procesos de las políticas se extienden desde antes hasta después de la producción de su enunciación, a través de las etapas de implementación y reinterpretación (Taylor et al., 1997, p. 25). Esto significa que el texto de una política, a menudo en forma de documentos escritos, no es de modo alguno el final de su diseño. El proceso de creación de un texto final es muy difícil. Generalmente es muy difícil decir las razones o intenciones específicas para iniciar determinada política; e incluso si estas son claramente explicitadas, pueden no ser las reales.

La investigación de Bowe et al. (1992) enfatiza la importancia del contexto y muestra que las políticas cambian según el contexto. En el

contexto de influencia, las políticas pueden comprenderse como intenciones, ideas, metas, propósitos, objetivos o planes; en el contexto de producción del texto, las políticas pueden ser escritos, productos, documentos y artículos; y en el contexto de la práctica, pueden ser acciones, desempeños y actividades. De hecho, las políticas pueden significar incluso más que estas cosas específicas e involucrar diversas acciones y procesos. Los autores argumentan que al reconocer las políticas como procesos, se ubican en contextos continuos, interrelacionados y recíprocamente influidos, lo cual también debe ser tenido en cuenta en su diseño y análisis. Como resultado de fuerzas agregadas, los efectos del contexto en las políticas son diferentes. Por ejemplo, la influencia del contexto de la práctica a menudo no es tan notable como la del contexto de influencia. Tales diferencias y desigualdades de peso en el diseño de las políticas se derivan de su naturaleza, constituyen un acto de la misma política, algo bien explicado en la perspectiva “del conflicto”.

La perspectiva del conflicto

Los teóricos críticos eligen una aproximación desde el conflicto. Ven a la sociedad como formada por grupos en competencia con diferentes valores y posibilidades de acceder al poder. De acuerdo con ellos, las políticas no emergen en el vacío, sino que reflejan compromisos entre intereses en competencia (Taylor et al., 1997, p. 5). Como resultado, los problemas de las políticas son demasiado complejos como para ser resueltos de maneras tecnicistas simples, y los procesos políticos son interactivos y tienen varios niveles. Los teóricos críticos enfatizan que los dos vocablos en inglés *policy* (“políticas”, ver nota 1) y *politics* (“política”) provienen de la misma raíz y que las primeras necesariamente incluyen a la segunda. En este sentido, la política es la imposición de los intereses de uno sobre los de otro, no restringida a los partidos.

Una visión del conflicto sostiene que la autoridad “se convierte invariablemente en el factor determinante de los conflictos sociales sistemáticos” (Dahrendorf, 1959, p. 165). Los teóricos del conflicto destacan el rol del poder en el mantenimiento del orden social. De acuerdo con ellos, las diversas posiciones que los individuos ocupan

dentro de la sociedad contienen diferentes niveles de autoridad. Sin embargo, una persona que tiene autoridad en un escenario, no tiene necesariamente la misma autoridad en otros escenarios. El conflicto de intereses está latente todo el tiempo y “la legitimidad de la autoridad es siempre precaria” (Dahrendorf, 1959, p. 268). La sociedad experimenta un conflicto continuo, porque está compuesta de individuos, grupos e instituciones con intereses distintos y enfrentados. La autoridad se mueve constantemente entre diferentes escenarios (Ritzer, 1996). Las políticas nunca son estáticas o permanentes. Sólo son válidas en ciertos contextos y dentro de determinados períodos de tiempo.

Fowler (2000) señala muchas similitudes entre los procesos de las políticas y los juegos, a saber: ambos tienen reglas y jugadores; ambos son complejos y, a menudo, desordenados; ambos se juegan en muchas arenas e involucran el uso de poder; y ambos pueden tener ganadores y perdedores (véase también Bourdieu y Wacquant, 1992). Mientras que “el juego limpio” es lo que los participantes buscan en los juegos reales así como en el juego de las políticas, “lo que es justo” no siempre es decidido por los actores. Lo que es justo para algunos puede no serlo para otros. Las políticas son definidas por las “reglas del juego” (Offe, 1985, p. 106). Pero preguntas como quién hace las reglas, cómo se hacen, por qué se hacen de esa forma y si son o no justas generan nuevos interrogantes sobre los valores, intereses y prioridades individuales.

En el nivel institucional, las relaciones de poder de los acuerdos de las políticas son “sistemáticamente asimétricas”, esto es, “distintos individuos o grupos tienen capacidades diferentes para incidir de manera significativa” (Thompson, 1984, p. 132). Grupos particulares de personas son institucionalmente dotados de poder, mientras que otros grupos son excluidos o permanecen imposibilitados de acceder al poder. Debido a la naturaleza política de las políticas, “sólo ciertas influencias y agendas son reconocidas como legítimas, sólo ciertas voces son escuchadas” (Ball, 1994, p. 16). Las políticas son el resultado de conflictos y disputas de intereses en un contexto dado.

Las políticas sólo representan los valores del grupo que posee la autoridad para diseñarlas, a pesar de que a menudo son presentadas como universales y generalizadas. Sus intereses e influencia son inva-

riablemente parciales (Gale y Densmore, 2003, p. 38). Entonces, tiene sentido representar a las políticas como la locación autorizada de valores. Como dice Prunty (1985, p. 136), esta visión de las políticas “dirige nuestra atención a la centralidad del poder y el control en el concepto de políticas; y requiere que consideremos no sólo a quién pertenecen los valores que las políticas representan, sino también cómo estos valores han sido institucionalizados”.

Adoptando una visión del conflicto, Ball (1990) ha argumentado que de ninguna manera las políticas sostienen una opinión consensuada de todos los miembros sociales. El diseño de las políticas, afirma, nunca sigue una secuencia racional o lógica. Más bien, las políticas se derivan como consecuencias de disputas sin fin y compromisos entre diversos grupos de interés, hasta que se transforman en un símbolo de los valores dominantes del grupo con autoridad. Los valores no flotan libres en su contexto social y por ello es importante preguntarse de quién son los valores que son legitimados y de quién no. De hecho, sería teóricamente ingenuo y políticamente aberrante sugerir que los procesos de las políticas son democráticos y que las políticas son producto de un acuerdo entre representantes elegidos (Gale, 2003, p. 52). El conflicto entre diversos grupos es la dinámica permanente que conduce al cambio en la sociedad. Quien toma las decisiones públicas es generalmente confrontado con una situación de conflicto antes que con un acuerdo de valores.

La investigación de Bowe et al. (1992) revela además que la interpretación de una política es un tema de debate. Los profesionales interpretan las políticas a través de sus propias historias, experiencias, valores y propósitos. Sus respuestas a los textos a menudo se construyen sobre la base de “interpretaciones de interpretaciones” (Rizvi y Kemmis, 1987, p. 14). Es muy difícil controlar o predecir el efecto de una política y sus futuras posibilidades y oportunidades. Esto confirma la visión expresada por teóricos del conflicto acerca de que los profesionales que trabajan con políticas tienen autoridades desiguales en diferentes contextos. Los legisladores que tienen autoridad en el contexto de influencia pueden perder parte de su autoridad en el contexto de la práctica. La autoridad se mueve de contexto a contexto y este es el motivo de que los efectos de las políticas sean a menudo inesperados y diferentes de las intenciones originales. La autoridad con la

que los profesionales se han dotado les da el poder de interpretar las políticas de acuerdo con su propio entendimiento, que puede ser bastante diferente e incluso opuesto al de los iniciadores de las políticas.

En resumen, la perspectiva del conflicto a menudo ve el diseño de las políticas en sociedades complejas como algo ilógico y no empírico, a pesar de que los diseñadores de las políticas casi siempre reclaman lo contrario. Esta postura es coherente con el análisis crítico de las políticas que apunta a identificar quién tiene ventajas y quién no, a través de nuevos arreglos. Existe una necesidad fundamental de explorar los valores y supuestos que subyacen a las políticas educativas mediante preguntas como quiénes son los ganadores y perdedores y cómo son institucionalizados sus valores (Taylor et al., 1997, p. 37).

Dar sentido a la comparación de políticas educativas: usos y abusos

En el contexto de la globalización, el concepto de apropiación de políticas siempre fue central para el trabajo de los investigadores en educación comparada (Phillips y Ochs, 2003). Las agendas de políticas globales están conduciendo a la investigación educativa a dar forma al desarrollo socioeconómico dentro de los países. Un sólido cuerpo bibliográfico trata el crecientemente intenso traslado de políticas educativas entre naciones. Estos textos conciernen a modelos en los que el conocimiento sobre políticas, arreglos administrativos, instituciones e ideas en un escenario político es utilizado en el desarrollo de políticas, arreglos administrativos, instituciones e ideas en otros escenarios políticos.

Los cambios contemporáneos en las relaciones geopolíticas, combinados con las implicaciones de la intensificación de la globalización, han elevado la relevancia de tales relaciones, al extremo en que la conceptualización de los problemas en investigación comparada e internacional necesita un cambio fundamental (Crossley y Watson, 2003, p. 48). La globalización provee un nuevo desafío empírico y un nuevo marco teórico para la educación comparada.

Se puede identificar una variedad de usos y abusos de los estudios de políticas en educación comparada, a pesar de la falta de una clara

línea divisoria entre ellos. Los mejores usos y los abusos absolutos son dos extremos del mismo continuo. Los usos de los estudios de políticas en educación comparada tienen sus prerrequisitos. Si estos no se satisfacen, por lo general los usos se transforman en abusos, como puede verificarse fácilmente en los estudios comparados contemporáneos en políticas educativas. Los ejemplos utilizados aquí se concentran en el estudio de políticas educativas en China. En la siguiente sección se abordan cuatro temas que dan sentido a la comparación de políticas educativas: el contexto, la dominación del conocimiento angloamericano, el uso limitado de los métodos estadísticos y las tendencias persistentes.

La gran importancia del contexto

El contexto es de gran importancia en la investigación comparada en políticas educativas. Muchos distinguidos comparatistas han señalado desde hace tiempo que los problemas principales yacen en una transferencia simplista de las políticas educativas y las prácticas, de un contexto sociocultural a otro. Citando a la clase de seminario de Sadler (1900, p. 310):

No podemos deambular según nos plazca entre los sistemas educativos del mundo, y –como un niño que camina por un jardín– recoger una flor de un arbusto y algunas hojas de otro, y luego suponer que si las pegamos en el suelo de nuestras casas, tendremos una planta viva.

Este pensamiento es tan conocido en el área, que generalmente se considera que el período moderno de la educación comparada comienza con su autor. El campo siempre prestó especial atención a los contextos sociales, culturales, económicos y políticos. Al mirar al futuro, las diversas y multidisciplinarias tradiciones de la educación comparada e internacional la dejan muy bien posicionada para lidiar con los temas crecientemente complejos, globales y transculturales que caracterizan al siglo XXI. En la disciplina se ha reconocido desde hace tiempo la relevancia de las fuerzas globales en la investigación y el desarrollo educativos, y se han examinado consistentemente los dilemas relacionados con la transferencia de políticas y prácticas educativas de un contexto cultural a otro.

La globalización ha desafiado seriamente la forma en que las políticas educativas son comparadas. Esto es así porque la globalización contemporánea está reconstituyendo o aplicando un proceso de reingeniería al poder, las funciones y la autoridad de los gobiernos nacionales (Held et al., 1999, p. 8). Dado el cambiante orden global, las formas y funciones del Estado se han adaptado mientras los gobiernos buscan estrategias coherentes para encajar con un mundo globalizado. Los gobiernos se han volcado a mirar hacia afuera en tanto buscan estrategias comparadas (Rosenau, 1997). Al mismo tiempo, las agendas globales sólo pueden tener efecto cuando se insertan en los procesos de políticas y de gobierno de los dominios establecidos de la toma de decisiones dentro de los Estados. Como lo señala Arnove (2003, p. 3), está funcionando una dialéctica por la que estos procesos globales influyen en los actores nacionales y locales e intervienen en los contextos a ser modificados. Hay un proceso de toma y daca, un intercambio por el que las tendencias internacionales son reformadas para fines locales.

Tal juego, denominado “nexo global local” en la bibliografía sobre globalización (Robertson, 1992, p. 100), da mayor espacio a ambos contextos en los estudios de políticas educativas comparadas. Las políticas sólo pueden ser comprendidas, hechas y analizadas en ciertos contextos. Por lo tanto, el análisis de políticas procura comprenderlas en sí mismas y sus procesos, tanto como comprender su contexto.

Con una presencia creciente de las redes de políticas y el traspaso de los límites geográficos y conceptuales de las elites de las políticas, los esfuerzos para globalizar las instituciones educativas han traído consigo convergencias en el discurso sobre el tema. Sin embargo, esto no implica necesariamente una convergencia transnacional de las políticas y las prácticas en las instituciones educativas. Cuando las tendencias globales se encontraron con el contexto local, dieron como resultado algunas formas híbridas, desde la combinación de elementos hasta el maquillaje del paquete final de programas de transferencia de políticas (Well, 2005). La convergencia y la divergencia que se ven en la educación son el producto de la adaptación consciente, la imitación ciega y la presión para concordar (Stromquist, 2002). Las políticas han atravesado muchas transformaciones para el momento en que alcanzan las instituciones educativas locales. Los elementos

sustantivos de un programa, pese a ser exitosos en un lugar, pueden requerir un mecanismo de aplicación fundamentalmente distinto para ser efectivos en otro. Esta “pieza faltante” puede ser copiada o emulada de un segundo lugar.

Entonces, es erróneo ver un crecimiento exponencial de las transferencias internacionales de las políticas y entender la convergencia como la tendencia global en educación. Por ejemplo, la toma en préstamo de políticas de fuera de los límites nacionales de manera acrítica ha sido evidente en la educación superior de China. Sin embargo, debe subrayarse la importancia de no omitir las complejas y a menudo contradictorias mediaciones nacionales y locales de las tendencias de las políticas “globales”, en tanto se forjan otras diferencias en las políticas derivadas de contextos específicos. Los investigadores de políticas de China se comprometieron activamente con la problemática de la globalización, pero quizás de una manera relativamente acrítica. Esto sugiere la necesidad de tener cautela y hacer un examen cuidadoso de las trayectorias de las políticas educativas en China. Existe la necesidad constante de guiar lo local dentro de lo global a medida que las políticas evolucionan. Los procesos de globalización son complejos, competitivos y a menudo contradictorios. El concepto de globalización, cuando implica homogeneización de las políticas, puede ser visto como un instrumento demasiado difuso para el análisis crítico de las reformas educativas. Muy pocos estudios sobre los procesos de globalización se basan en exámenes detallados de los tiempos históricos y los espacios geográficos particulares (Yang, 2002).

El rol crítico del contexto también pone en cuestión a los Estados-Nación como la unidad de análisis dominante en los estudios comparados en política educativa. La transferencia de políticas no es un proceso independiente, sino parte de un proceso de políticas más amplio, en el que toma forma. La transferencia de políticas implica primariamente al Estado, pero también entran en juego otros factores clave, incluso las organizaciones internacionales.

La noción de Estado-Nación está cada vez más expuesta a objeciones, y la globalización intensificada desafió su prominencia como unidad de análisis primaria en los estudios comparados de política educativa. Las fuerzas globales están cambiando drásticamente el rol del Estado en educación, y demandando creciente atención a los factores

que operan a niveles supra y subnacionales. Las culturas nacionales pueden jugar un papel significativo en la mediación de influencias globales, y lo hacen, pero se están reconociendo más otras unidades de análisis (Bray y Thomas, 1995; Bray, 2003b). Se les debería dar prioridad a las unidades de análisis que prestan atención a los efectos locales.

Por ejemplo, puede ser muy inconducente tratar a China como una entidad única en estudios comparados de educación superior. Las disparidades que se dan en educación superior entre las diferentes áreas geográficas y clases sociales de ese país son evidentes. Mientras que entre el 30 y el 40% de los grupos etarios en las ciudades principales tienen la oportunidad de recibir educación superior, el porcentaje en zonas alejadas se encuentra entre el 3 y el 5%. Las disparidades entre las áreas urbanas y rurales y entre los ricos y pobres son un tema histórico en China. La brecha se ha ensanchado desde finales de la década de los '70, cuando China se abrió al mundo y empezó a aprovechar la costa oriental.

El desarrollo de la educación superior también es desequilibrado: mientras que entre 1978 y 2000 la proporción de alumnos creció rápidamente en Beijing, Shanghai y Tianjin, se profundizaron las diferencias entre estos centros principales y las regiones aisladas, como Tibet, Gansu, Qinghai, Ningxia y Guizou. Con el movimiento hacia la "marketización", la capacidad de los gobiernos locales para financiar el desarrollo de su educación superior en áreas de mayor afluencia como Shanghai y Guangdong fue a menudo tres veces mayor que en las provincias del interior (Xie, 2001, p. 215). La educación superior se desarrolló mucho más vigorosamente en las exitosas zonas costeras orientadas a la exportación, que en el interior del país.

La dominación continua del conocimiento angloamericano

El sistema internacional de conocimiento de personas e instituciones que crean el conocimiento y de estructuras que lo comunican ha dividido a las naciones en centro, semicentro y periferia (Altbach, 1998, p. 193). Su función fue sustancialmente reforzada por el crecimiento exponencial de Internet (Farquhar, 1999), y por el hecho de que el inglés se transformó en un idioma mundial (Crystal, 1997; Watson,

2001c; Yang, 2001). En muchas formas, el conocimiento que no es parte de las redes occidentales en las principales revistas, libros y otros indicadores de producción académica, no es considerado un conocimiento real. Las más recientes innovaciones en comunicaciones científicas, bases de datos y redes de información se localizan también en las naciones industrializadas, especialmente en los Estados Unidos. El sistema mundial de comunicaciones científicas está centralizado y dominado por las naciones productoras de investigaciones.

La desigualdad de la red internacional de conocimiento se manifestó en estudios comparados de política educativa. Es irónico que esta área de investigación que proclama ser una búsqueda transcultural, pueda seguir siendo “impresionantemente parroquial” (Cowen, 1996, p. 165). Esto refleja la sustancial dominación del conocimiento angloamericano en el idioma inglés. Como señaló Welch (2003, p. 303), el hecho fue largamente lamentado por los educadores europeos, latinoamericanos y asiáticos cuya primera lengua no es la inglesa. Significa que los atributos teóricos significativos como las regiones, e incluso más si refieren al Oriente Medio y África, a menudo son sólo parcialmente visibles y luego de demoras significativas. Muchas contribuciones teóricas indígenas de tales regiones son marginales a las principales corrientes de estudios comparados en educación.

En tanto los efectos de la globalización difieren de lugar a lugar, debe dirigirse la atención a la naturaleza e implicaciones de los efectos diferenciales, incluso a nivel nacional. No obstante, como se ha indicado, algunos estudios basados en datos empíricos compararon estas diferencias en una forma sustantiva. Los que se han llevado a cabo hicieron foco en las sociedades industriales occidentales. El impacto de la globalización en los más pobres, las sociedades poscoloniales del “sur”, recibieron mucha menos atención, a pesar de las dramáticas consecuencias para el desarrollo de procesos en tales contextos. Por ejemplo, en el actual mundo conectado e interdependiente, el compromiso de las universidades de avanzar en el conocimiento humano significa que deben encarar una cooperación internacional más alta. La escolarización y la enseñanza requieren una aproximación internacional, para evitar el parroquialismo, estimular el pensamiento crítico e investigar los temas e intereses complejos que sostienen las relaciones entre naciones, regiones y grupos.

Mientras tanto, contra el telón de fondo de la mencionada jerarquía de conocimiento angloamericano y el idioma inglés, los países asiáticos, incluida China, compiten por el liderazgo en la economía del conocimiento, global y tecnológicamente orientada. Una masa crítica de educación no occidental está emergiendo y comienza a forzar una reconsideración de los conceptos y teorías tradicionales (Masemann, 1997; Bray y Gui, 2001). Ahora como nunca antes se realizan importantes investigaciones en más centros de educación, lo que ayuda a contrarrestar la hegemonía europea y norteamericana (Arnove, 2003).

Es útil, por lo tanto, estudiar las políticas de educación superior en distintos países, especialmente en Asia, para facilitar la comprensión de sus escenarios cambiantes. El gran éxito económico de los países de Asia del Este incluye un foco clave sobre educación, y planea especialmente el desarrollo de universidades de escala internacional. El crecimiento de las universidades asiáticas tiene potencial para alterar el escenario mundial de la educación superior.

Con la dominación del conocimiento angloamericano, los investigadores de políticas chinos están mirando crecientemente a América del Norte en busca de ideas sobre instituciones y políticas y sobre cómo estas trabajan en otras jurisdicciones. Sus referencias también ilustran esto. De los 114 artículos sobre investigaciones en política educativa escritos durante 2003-04 por el *China Renda Social Science Information Centre-Education*, una significativa publicación china que selecciona los mejores artículos de una amplia gama de revistas de educación nacionales y los reimprime mensualmente, cada artículo contenía un promedio de 7,1 referencias. Entre los ítems citados, el 20,5% eran trabajos traducidos, de los cuales 159 (el 19,8% de las 803 referencias registradas) estaban originalmente en inglés. Las referencias en idiomas extranjeros llegaban a 71, de las que 67 estaban en inglés (Yang, 2006). El incremento de referencias en lenguas extranjeras fue significativo, y la creciente cantidad de artículos dependía casi exclusivamente de recursos en lengua inglesa.

Mientras que la investigación en políticas y las construcciones teóricas dominantes en Occidente (principalmente, estadounidenses) han impulsado la investigación en políticas de China, una falta de estudios comprensivos y sistemáticos de las teorías y métodos occidentalizados importados han conducido a interpretaciones superficiales y

fragmentarias. En la práctica, la aplicación de estas teorías y métodos aparentemente “avanzados” a menudo termina con una mezcla (Chen, 2000). Sin un conocimiento profundo de las localidades, el uso indiscriminado de las teorías y métodos occidentales no ayudó a China a definir, reconocer y formular los problemas de las políticas, ni a determinar qué soluciones efectivas proveer (Hu, 2000). La identificación de problemas equivocados puede ser un error fatal en el análisis de políticas (Dunn, 1988; Dryzek y Riply, 1988).

Este esquema amenaza al muy necesitado movimiento hacia la indigenización en China. La investigación en políticas en ese escenario necesita comprender tanto las fortalezas como las limitaciones de las teorías y métodos occidentales, resultantes de sus tiempos y espacios específicos. En lugar de hacer aclaraciones como foráneos, los investigadores de políticas chinos necesitan desarrollar perspectivas únicas y valores basados en la rica experiencia local. Esto implica una toma de conciencia de su propia sociedad y cultura. Tal sentido de localismo permitiría a los investigadores de políticas chinos ajustar la iniciativa e identificar las necesidades reales de sus sociedades y establecer sus propias agendas y objetivos de investigación.

El uso limitado de métodos estadísticos

Los estudios comparados en políticas educativas conforman un campo caracterizado por el eclecticismo, a pesar de los reclamos de coherencia en el foco y el método (ver, por ejemplo, Cummings, 1999). Incorporan un abanico de teorías y métodos de las ciencias sociales y los cruzan con un espectro de subcampos que incluyen las ciencias políticas, la sociología, la antropología y la economía (Wilson, 1994; Rust et al., 1999). Las posiciones van desde certezas modernistas con visiones esencialistas de la realidad y la identidad, hasta desestabilizaciones posmodernistas con visiones de la identidad como algo mutable; de aproximaciones que problematizan los sistemas a aquellas en las que se problematizan los actores; y desde paradigmas que enfatizan las relaciones estructurales hasta aquellos que se concentran en simulaciones e hiperrealidades (Paulston, 1999).

Las dos últimas décadas del siglo xx estuvieron dominadas en muchas formas por preocupaciones económicas que influyeron mucho

en las tendencias y prioridades sociales y educativas del mundo entero. El foco de muchas investigaciones en ciencias sociales reflejó la naturaleza y el tono del discurso económico dominante, y la evaluación competitiva y la cultura de *accountability* que se generó. Los estudios comparados en políticas educativas se orientaron progresivamente hacia las necesidades de capacitación, estrategias de desarrollo de habilidades, y promoción de una fuerza de trabajo eficiente y adaptable (Marginson y Mollis, 2001). Los diseñadores de políticas han prestado mucha atención, en una variedad de contextos tanto en el norte como en el sur, a la implementación de reformas educativas, lo que proveía la base de muchas de las investigaciones comparadas sobre políticas educativas.

Algunas figuras líderes en el campo enfatizaron esto. Por ejemplo, Bray y Gui (2001) desafiaron mucha de la bibliografía en inglés demostrando las limitaciones transculturales de las fases genéricas occidentales formuladas para representar la historia del campo como un todo. Recuerdan el trabajo de Gu (2001) que, en franco contraste con el paradigma “científico” más empírico, solía representar el período post Segunda Guerra Mundial por muchos autores, como Noah y Eckstein (1969, 1998).

El carácter de las políticas, su diseño y la naturaleza de su análisis determinan que los datos estadísticos *no* son muy utilizados en los estudios comparados de políticas educativas. Esto se debe a varias razones principales. Primero, las estadísticas crudas ignoran las dimensiones humana y cultural de las sociedades, que para muchos comparatistas son el corazón de lo que están estudiando. Segundo, los datos sobre el producto interno bruto y el ingreso per cápita, utilizados por agencias como el Banco Mundial y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo para clasificar a los países, son datos nacionales y esencialmente agregados, ignoran las variaciones regionales y las disparidades étnicas y lingüísticas. Tercero, muchas predicciones se hacen basándose en la creencia de que la fuente de datos clave sobre figuras de la población –los censos nacionales– es precisa, algo que no puede ser garantizado (Ninnes y Burnett, 2003).

De acuerdo con Neuman (2003, p. 140) “la investigación cualitativa confía ampliamente en las aproximaciones interpretativa y crítica a las ciencias sociales” y los investigadores críticos generalmente “dan al

contexto histórico un rol principal, cuestionan las condiciones sociales y revelan sus estructuras profundas”. Taylor et al. (1997) argumentan que “la investigación de políticas apunta a develar las complejidades de los procesos de las políticas” y que “una aproximación cualitativa es más adecuada al análisis de las políticas” (p. 41). Los investigadores cualitativos construyen teoría a través de comparaciones. “Enfatizan el contexto social para comprender el mundo social” (Neuman, 2003, p. 146). El significado de la acción o declaración social depende ampliamente del contexto en el que aparece. El significado social y su importancia se distorsionan si no se toman en consideración los contextos sociales. Las políticas pueden ser bastante diferentes en contextos diferentes.

En el círculo chino de estudios de políticas educativas, sin embargo, la mayoría de los investigadores mantienen una visión objetivista. Creen que entendimientos y valores son objetivados en las personas que los estudian. Las publicaciones académicas y los textos oficiales sobre políticas así lo probaron: si se toman las aproximaciones correctas, se argumenta, se puede descubrir la verdad objetiva. Esto es coherente con la postura oficial (Shi, 2004), a pesar de que la realidad de la investigación en política educativa de China es una mezcla del sermón ético confuciano, la interpretación china del marxismo y la explicación y/o justificación de las políticas en la línea del gobierno (Xu, 2002, p. 450).

Internacionalmente, la preponderancia del positivismo y la inadecuada conceptualización del rol de la percepción y el juicio subjetivos han sido reconocidas de manera creciente como un defecto en la bibliografía (Dolowitz y Marsh, 1996). La gente está cada vez más insatisfecha con la incapacidad de la ciencia occidental para describir lo que ocurre en las experiencias de las personas del mundo. Algunos han atacado apasionadamente la “tiranía paradigmática” de las ciencias naturales (Rahnema, 2001), volviendo sus pensamientos a la indigenización. Mientras las llamadas de la indigenización les otorgan una oportunidad única a los científicos sociales chinos, los estudios de políticas educativas de China han desplegado una imagen positivista, y demostrado que los investigadores chinos están intentando emular a la epistemología objetivista occidental.

Tendencias persistentes

Un tema principal que necesita ser reconocido por quienes llevan adelante estudios comparados de políticas educativas es el de las tendencias. Durante gran parte del siglo xx, el campo de la educación comparada estuvo dominado por el eurocentrismo. A comienzos del siglo xxi, la fluidez asociada con el incremento de la globalización requiere una mayor apreciación de perspectivas alternativas que direccionen las tendencias inherentes en aquellas antes dominadas por Europa y América del Norte. Muchos estudiosos tuvieron su origen en Occidente, mientras que muchos investigadores no occidentales fueron entrenados en instituciones occidentales. Sus intereses de investigación fueron, en su mayoría, motivados por las preocupaciones normativas de mejorar sus propios sistemas educativos y los deseos modernistas de ayudar al “sur” a lograr el desarrollo.

Las tendencias pueden estar basadas en prejuicios de los investigadores o sus valores y preconcepciones implícitos. Por ejemplo, Pan (1999, p. 1676) utilizó los trabajos chinos más influyentes sobre educación superior comparada traducidos al inglés, japonés y ruso, como ejemplos para mostrar en forma convincente que todos los autores estaban sujetos a sus posturas ideopolíticas. Todos los investigadores de educación comparada en políticas están condicionados por su crianza, cultura, educación, medio, estatus y percepciones de cómo los otros los ven, así como por sus valores y actitudes políticos, sociales y religiosos. Todos los investigadores, pero especialmente aquellos involucrados en investigaciones sobre el pasaje de las políticas educativas entre culturas y a través de las fronteras nacionales, necesitan ser conscientes de este potencial de las tendencias y presunciones que traen con ellos. Inevitablemente influirá cómo ellos ven al “otro” y cómo documentan las similitudes y divergencias que perciben en diferentes culturas. Tales tendencias no son siempre fáciles de ser reconocidas, ni, menos, de superar.

Las tendencias también pueden brotar de la forma en que es presentada la información existente. En otras palabras, puede ser a la vez personal y “oficial”. Las estadísticas del gobierno, los folletos publicitarios y las publicaciones oficiales a menudo retratan sistemas o países bajo la luz más favorable. En la arena internacional, un país que quiere atraer

asistencia del exterior para desarrollarse puede mostrar el cuadro económico y educativo peor de lo que es; pero si quiere impresionar a inversores extranjeros o a su propio electorado, retratará las cosas mejor de lo que en realidad son.

Más aún; hoy en día mucha investigación en política educativa comparada es llevada adelante por gobiernos, organizaciones internacionales o entidades educativas privadas. Cada uno tiene su propia agenda y a menudo quieren comprometer consultores o investigadores para sus propios fines, ya sea para propagar determinadas teorías o para avanzar en un proyecto (Samoff, 1996).

Un tema relacionado, aunque algo diferente, es la distinción entre la retórica de las políticas de gobierno y la realidad. Este es particularmente el caso de China con su tradición de la antigua elite intelectual como herramienta al servicio de la clase dominante. Ninguno de los 114 artículos sobre investigaciones en políticas aparecidos en las revistas mencionadas hizo una crítica real al gobierno (Yang, en prensa en la fecha en que fue escrito este capítulo). Por el contrario, muchos ponen por las nubes a las políticas del gobierno. Mientras se profundiza, la situación china confirma las críticas de Popkewitz y Lindblad (2000) a la bibliografía sobre la investigación en políticas educativas en general, que tiende a aceptar los discursos de las políticas como estructuras de gobierno para la investigación y aceptan la definición del problema de los políticos, tomando las categorías y los problemas derivados de las políticas gubernamentales como los problemas de investigación, sin hacer ningún escrutinio intelectual serio.

Tal carencia de pensamiento independiente y crítico también es el resultado de la falta de conciencia sobre el tema. En este aspecto, la advertencia introducida por Pan (1999, p. 1677), que apareció por primera vez en 1991, continúa siendo apropiada hoy:

Se debe prestar atención al comparar la práctica en distintos países, en lugar de sólo el análisis de sus documentos. Estos son una fuente importante, pero no la única. Lo que está escrito en dichos documentos manifiesta la intención de los gobiernos, pero está generalmente lejos de la realidad. Tal diferencia es incluso más notoria en países con sistemas educativos menos centralizados (...). La entera confianza en los documentos de políticas del gobierno sería muy inconducente (...). Tenemos que prestar mucha atención a analizar la información de todas las fuentes posibles para lograr un entendimiento más dirigido a las cir-

cunstances reales, incluso si de ellas resultaran fragmentos extraños y aparentemente contradictorios entre sí.

Conclusión

Vale la pena reiterar el énfasis de Ball (1994, p. 15) en que el significado que se da a las políticas afecta las formas en las que los investigadores encararan su trabajo e interpretan lo que encuentran. Sin embargo, las políticas son tan difíciles de definir, que Kenway (1990, p. 6) sugiere que es más productivo pensar en “los procesos de las políticas”, que incluyen una gran parte de acuerdos, mayoritariamente políticos pero también económicos y sociales, y están repletos de diferencias en orientación de valores y relaciones de poder. Las políticas constituyen por tanto un proceso que ofrece muchas opciones, e implican adoptar ciertos cursos de acción y descartar otros. Son el producto de compromisos entre numerosas agendas e influencias, y sobre luchas entre intereses, generalmente llevadas a cabo a través de discursos donde los puntos de vista en conflicto son escuchados o no por los diseñadores de políticas.

Mediante acuerdos y otras actividades comprometidas en el desarrollo de las políticas, el texto resultante es por lo general una significativa modificación del borrador inicial. Como Rabb (1994, p. 24) señaló, “el budín que se come es un lamento lejano de la receta original”. Con la creciente interdependencia de los países, la emergencia de temas transnacionales y el crecimiento de organizaciones internacionales, que comparan y comparten experiencias de políticas para resolver problemas locales, se transforma en un proceso necesario e inevitable. Para el momento en el que las políticas alcanzan las instituciones educativas locales, se han transformado muchas veces.

El popular juego infantil “teléfono descompuesto” sirve como una útil metáfora: uno susurra un mensaje al oído del vecino; la acción se repite hasta que todos han comunicado el mensaje, y el último lo revela al grupo entero. El mensaje de la primera persona a menudo sufre una significativa transformación para el momento en el que alcanza a la última, especialmente si lo que se dice es complejo. Un proceso similar ocurre cuando las políticas educativas construidas en redes globales o

transnacionales se transfieren a niveles regionales, nacionales y locales (Well, 2005).

No obstante, la investigación comparada en política educativa está todavía llena de ejemplos de la imposición del modelo de desarrollo según el cual “un talle único les cabe a todos” y la aplicación inapropiada de “estándares mundiales”. Continúa siendo difícil argumentar con algunos consultores extranjeros de proyectos en desarrollo, especialmente con donantes, que no todos los instrumentos que funcionan en algunos lugares del mundo funcionan en otros.

El análisis crítico de la retórica global es entonces necesario en todos los niveles del proceso de diseño de políticas. Los métodos apropiados elegidos para llevar adelante tal análisis varían según los propósitos del estudio, las políticas mismas, los antecedentes de los investigadores y los contextos en los que dichas políticas operan. Las clases de preguntas dependen de su propósito, la posición del analista y la presencia de trabas en él (Taylor et al., 1997). En esta forma, hacer juicios aplicando un cuerpo de criterios a todas las políticas es inapropiado y quizás imposible, dadas las diferentes ideologías de los distintos analistas y la complejidad de su tarea. Mientras que lograr los prerrequisitos mencionados no garantiza necesariamente los mejores usos de los estudios comparados de política educativa, fallar incluso en uno de ellos, ciertamente, lleva a abusos.

LA COMPARACIÓN DE CURRÍCULOS

BOB ADAMSON y PAUL MORRIS
Traducido por Pablo D. García (SAECE)

Algunos de quienes están comprometidos con la educación intentan comparar currículos. Los gobiernos cada vez más comparan los currículos de sus Estados con modelos extranjeros cuando buscan innovaciones o tratan de mejorar su competitividad internacional; los padres comparan las ofertas de las escuelas al momento de elegir la institución más adecuada para sus hijos; los estudiantes analizan la variedad de cursos ofrecidos cuando eligen optativas; y todas las partes involucradas en la educación, quizás exceptuando los alumnos, hacen comparaciones entre el currículum actual y las versiones históricas que se usaron en otras épocas.

El campo del estudio del currículum provee algunas de las herramientas teóricas y metodológicas para comparar currículos. Podría decirse que toda investigación al respecto comprende algún grado de comparación: cada vez que nos preguntamos “¿Qué es?”, queda implícita otra pregunta: “¿Qué no es?”. Así, por ejemplo, los investigadores de la implementación de un programa por parte de los docentes incorporan una comparación implícita con lo que se esperaba. Por otra parte, si es explícita, la comparación resalta los contrastes y revela las similitudes al “hacer familiar lo extraño y lo extraño, familiar” (ver Spindler y Spindler, 1982, p. 43; y Bray, 2004a, p. 250). El núcleo de este capítulo está en las investigaciones que se basan en comparaciones explícitas entre los currículos de distintas culturas y asignaturas.

Estas comparaciones toman diversas formas, en parte, porque los propósitos de aquellos que se interesan por la educación son diferentes y, en parte, porque las concepciones acerca de lo que se considera un currículum varían de una manera considerable. A pesar de que este capítulo no considera la totalidad de dichas concepciones, se toma al currículum como complejo y multifacético, operado por una gran variedad de focos puntuales y con diversas formas de manifestación. Esto crea un problema crítico sobre el alcance del análisis comprensivo y la comparación, aunque no les importe tanto a tomadores de decisión que buscan respuestas a preguntas específicas y puntuales (tales como los estudiantes que comparan cursos optativos). La complejidad y la diversidad contrastan con la capacidad de los investigadores para captar el cuadro total y se suelen conformar con miradas parciales, incluso para hacer análisis de multinivel. La comparación de currículos es un modo de llevar a cabo estudios de entidades complejas y dinámicas, a su vez estas continúan transformando las creencias y los modos de comprender que dan forma y a su vez son formadas por el currículum.

Este capítulo comienza examinando definiciones de currículum en la bibliografía, lo que ofrece un marco tripartito aplicable a cualquier investigación que implique un análisis multinivel e incluso aquellas de menor complejidad. El capítulo también presenta ejemplos de investigación que han hecho comparaciones curriculares para descifrar su complejidad y para mostrar algunas formas de abordarlas.

La naturaleza del currículum

La palabra latina *curriculum* significaba “carrera”, pero esta acepción hoy es muy imprecisa. Equiparar el currículum con el “curso” de un determinado estudio no ayuda realmente a captar su significado. El término se ha aplicado a las disciplinas académicas, las materias escolares, los programas, las experiencias de aprendizaje formal e informal y las evaluaciones. Marsch y Willis (1995) han identificado siete concepciones muy amplias de currículum, cada una de las cuales resulta un potencial tema de estudio comparativo.

- *Herencia clásica:* esta mirada del currículum se refiere a las asignaturas tradicionales o contenidos –tales como gramática, lectura, lógica, retórica, matemática y los grandes libros del mundo occidental– que son considerados como parte del cuerpo de conocimientos esenciales. En este sentido, la noción de currículum resulta muy estrecha, culturalmente anclada, conservadora e inflexible. Puede ser transferida a otras tradiciones culturales, pero de manera limitada. Por ejemplo, la enseñanza de las escuelas de la China Imperial fue restringida a unos pocos trabajos canónicos de literatura clásica y la pregunta que queda por responder es quién determina lo que debe ser considerado como conocimientos o habilidades esenciales y cómo se debería acceder a ellos y apropiárselos.
- *El conocimiento establecido:* en esta concepción, el currículum es visto como contenidos y temas de estudio. La elección de los temas que se ofrecen está basada en las disciplinas académicas establecidas alrededor de las cuales las instituciones se organizan. Algunos ejemplos podrían ser artes, ciencias, humanidades y lenguas, cada uno de los cuales aparece como la llave que permite el paso al conocimiento y las habilidades que los alumnos deberían adquirir.
- *Utilidad social:* esta mirada también se basa en temas de estudio, pero está orientada hacia aquellos considerados más útiles para la vida en la sociedad contemporánea. Sugiere que lo moderno es más valioso que lo tradicional y que el currículum debería encargarse de transmitir las habilidades y saberes considerados útiles para los alumnos después de terminar sus estudios.
- *La planificación del estudio:* relaciona el currículum con la planificación de los resultados del aprendizaje de los que la escuela es vista como responsable, tales como el pensamiento crítico y la tolerancia. Incluiría aspectos dentro de las materias dictadas, así como de las actividades extracurriculares y otros tipos de aprendizaje organizados por la escuela. Una limitación de esta definición (que también es aplicable a las tres previas) es que parte del supuesto de que los aprendizajes planificados son los que se dan, es decir, omite todo aprendizaje no planificado y se enfoca en los resultados más que en el proceso de aprender.

- *Aprendizajes experimentados*: esta concepción incluye en el currículum todas las experiencias (planificadas o no) que los estudiantes tienen en el contexto de una institución educativa. Incluye el currículum “oculto”, es decir, los valores sociales (positivos o negativos) que están, deliberadamente o no, reforzados a través de la construcción de los programas y otros modos de comunicación institucional.
- *Transformaciones personales*: se asemeja a la anterior, pero incluye las transformaciones que los profesores logran a través de su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje así como las experiencias de los alumnos.
- *Las experiencias de vida*: una concepción incluso más amplia, que considera las experiencias de vida como constitutivas del currículum. Esta mirada no distingue la diferencia entre experiencias planificadas y no planificadas en instituciones educativas o en otros contextos.

Estas concepciones del currículum reflejan énfasis diferentes. Las dos primeras se concentran en los contenidos que son enseñados, y la tercera y la cuarta en los logros o resultados de la educación. Las últimas tres se relacionan con los procesos de cambio experimentados por aquellos que están involucrados en el proceso educativo. Un punto de vista posible vinculado a la noción experiencial es el que considera al currículum como un texto. Pinar y Reynolds (1992, p. 7) resaltan el valor de concebir al currículum como un texto fenomenológico y reconstruido que presenta una “multiperspectiva” y una “multivocación” de los aspectos “vividos” en los libros y en el salón de clase. Para el propósito de este capítulo, las dos últimas concepciones (el currículum como transformación personal y como experiencias de vida) resultan completamente inmanejables. Aquí se considera al currículum como operador de espacios educativos, que abarca todos los aprendizajes planificados y experimentados por los estudiantes. Esta mirada excluye estudios que se focalizan en la medición de los logros de los alumnos y en comparar a las escuelas como organizaciones, áreas que de cualquier modo están analizadas en otros capítulos de este libro, particularmente en el 9, de Postlethwaite y Leung y el 12, de Dimmock.

Las diferentes concepciones del currículum se nutren de ideologías sociales apoyadas en miradas normativas y creencias acerca de los roles deseados para la escolarización en la sociedad, la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje y los roles de los alumnos y docentes. Así, seis ideologías pueden ser identificadas (Tabla 11.1), alguna de las cuales podrían rivalizar entre sí.

Tabla 11.1. Ideologías curriculares y componentes

Ideología	Componentes	Intenciones	Contenidos	Métodos de enseñanza y aprendizaje	Evaluación
Racionalismo académico	Mejorar las capacidades intelectuales y habilidades cognitivas de los estudiantes y enseñarles cómo aprender.	Focalizado en el conocimiento, las habilidades y los valores vinculados con las disciplinas académicas.	Focalizado en el conocimiento y las habilidades con relevancia para un futuro empleo.	Focalizados en la exposición y la didáctica de la enseñanza y en la promoción de habilidades de interrogación.	Enfatiza el conocimiento y las habilidades de los estudiantes y el rigor académico.
Eficiencia económica y social	Satisfacer las necesidades sociales actuales y futuras de capital humano.	Focalizado en las necesidades, ideales y cuestiones sociales.	Focalizado en la interacción, el grupo de trabajo y el desempeño de los estudiantes en actividades comunitarias.	Enfatiza la aplicación y el dominio de habilidades.	Enfatiza la fijación en los estudiantes de habilidades para aplicar conocimientos y capacidades.
Reconstruccionismo social	El currículum sirve como un agente para la reforma social, los cambios y las críticas.	Focalizado en las creencias y prácticas de aquellos que participan de una ortodoxia particular.	Focalizado en las creencias y prácticas de aquellos que participan de una ortodoxia particular.	Focalizada en la didáctica y en la promoción de creencias y prácticas.	Focalizada en que los estudiantes adhieran a sistemas de creencias y prácticas.
Ortodoxia	Induce a los estudiantes a adherir a una ortodoxia religiosa y/o política particular.	Focalizado en la necesidad de hacer participar a los estudiantes en sus propias evaluaciones.	Focalizada en que los estudiantes adhieran a sistemas de creencias y prácticas.	Focalizado en la necesidad de hacer participar a los estudiantes en sus propias evaluaciones.	Focalizada en que los estudiantes adhieran a sistemas de creencias y prácticas.

EDUCACIÓN COMPARADA. ENFOQUES Y MÉTODOS

Progresismo	Proveer a los estudiantes oportunidades de desarrollo intelectual y personal.	Focalizado en el conocimiento como una entidad holística-mente integrada, y en el proceso de aprender.	Enfatiza la actividad de los estudiantes, el autoaprendizaje y el papel del docente como facilitador.	Focalizada en mediciones cualitativas que permiten analizar el proceso de enseñanza.
Pluralismo cognitivo	Provee un amplio rango de competencias y actitudes.	Focalizado en los contenidos negociados y en la diversidad de ingresos y resultados.	Enfatiza la actividad de los estudiantes, el autoaprendizaje y el papel del docente como facilitador.	Focalizada en mediciones cualitativas que permiten captar la diversidad de aprendizajes.

- *Racionalismo académico*: esta ideología enfatiza la importancia de atraer a los estudiantes a las disciplinas académicas establecidas (tales como la física o la matemática) y equiparlos con los conceptos y el rigor intelectual propios de cada una. Es esencialmente conservador, y se preocupa por preservar la transmisión del conocimiento establecido a través de la didáctica. Tiende a marcar las diferencias entre los elementos del currículum, más que a pensar en conexiones que lo atraviesen. En esta perspectiva, con frecuencia se adjudica a los alumnos un rol pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Eficiencia económica y social*: esta perspectiva entiende al desarrollo del capital humano como la principal función de la educación. Considerando las necesidades sociales como punto de partida, el currículum es elaborado para preparar ciudadanos responsables capaces de contribuir al desarrollo y crecimiento de la economía. Se esfuerza por perfeccionar capacidades de conocimiento y habilidades que se presume serán demandadas por un futuro empleo, y las actitudes cívicas y valores deseables para todos los ciudadanos. Enseñar y aprender es visto como un ejercicio que permite definir el alcance de la autonomía de los estudiantes.
- *Reconstructivismo social*: esta ideología mira a la educación como significativa para el cambio social y el progreso. Asume que la

sociedad es esencialmente problemática y sufre de injusticia, problemas e inequidades. Busca mejorarla previniendo a los estudiantes de tales cuestiones y formándolos para actuar en la creación de una sociedad mejor. Los problemas son el foco del currículum y se espera que los estudiantes se comprometan activamente, investiguen y busquen soluciones.

- *Ortodoxia*: para este enfoque, la función primordial de la escuela es la propagación de una ideología particular. A través del currículum los estudiantes son iniciados en un sistema de creencias tradicionales, ya sea religioso (como el Cristianismo o el Islam) o político (por ejemplo, el comunismo, el fascismo o el nacionalismo). Se espera que los estudiantes tengan un rol pasivo y no crítico, y se califica el aprendizaje como exitoso cuando los estudiantes adhieren a las creencias y prácticas inculcadas. Por definición, la ortodoxia no reconoce la necesidad de cambio ni la tolerancia a la diversidad.
- *Progresismo*: esta ideología está centrada en el estudiante, con un currículum basado en las necesidades, intereses y habilidades de cada individuo. Con frecuencia asociado con los modelos constructivistas de aprendizaje, el progresismo impulsa a los estudiantes a explorar y desarrollarse autónomamente y a ser activos constructores de su propio aprendizaje.
- *Pluralismo cognitivo*: el currículum es visto como un abastecedor de inteligencia múltiple, constituida por las formas que han sido identificadas por Gardner (1985), y de una diversidad de actitudes y competencias. El pluralismo cognitivo puede ser asociado con una reacción contra el entrenamiento específico que plantea como necesaria para la sociedad la teoría del capital humano y que se convierte en menos predecible en tiempos de cambios sociales rápidos e innovaciones tecnológicas. Los estudiantes son vistos como aprendices de diversas destrezas que los hacen hábiles para incorporar las demandas del contexto siempre cambiante.

Claramente, estas ideologías pueden, en principio, ser exclusivas. Podría construirse un currículum sustentado específicamente en una ideología, tal como el fascismo. De cualquier modo, dada la pluralidad de las sociedades y las instituciones, el currículum suele estar influido

por una combinación de ideologías, e incluso estas pueden ser contradictorias o resistentes entre sí más que consistentes. También los currículos tienen una tendencia a quedar atados a las tradiciones, incluso cuando podrían incorporar cambios radicales en épocas de reforma. Como resultado de esto con frecuencia, el currículum es un complejo conjunto de tensiones y contradicciones moldeado por fuerzas ideológicas, históricas y educativas. La Asociación Australiana de Estudios del Currículum (ACSA), por ejemplo, reconoce la complejidad del currículum y su lugar en cada contexto histórico-político. Esta asociación presenta al currículum como un fenómeno estructurado de manera interactiva, ya sea explícita o implícitamente, experimentado por los individuos y los grupos (ACSA, 2005). La asociación describe también al currículum como una construcción histórica y observa que incluye nociones de cambio social y del rol de la educación en la reproducción o en la transformación de una sociedad.

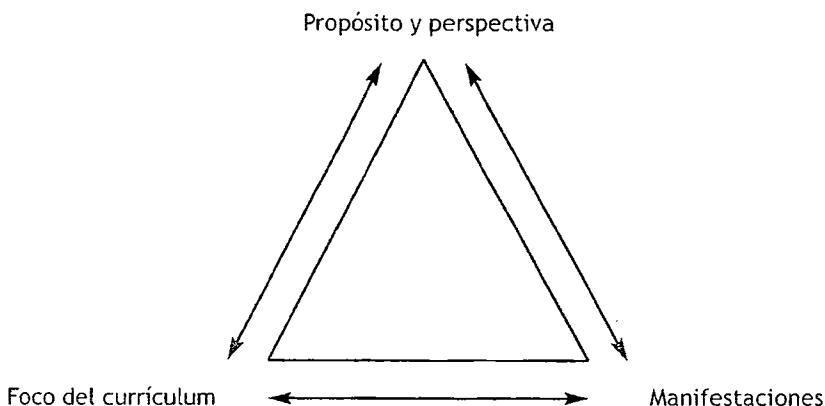
La falta de conciencia y la variedad de definiciones que rodean al currículum suelen ser interpretadas como una manifestación de interminables dilemas de la escolarización y de la creciente complejización de los roles que se espera cumplan las instituciones educativas y sus planes de estudio en las sociedades posindustriales, cada vez más pluralistas. Esto implica que la comparación comprensiva de currículos podría ser mejor aprovechada si abarcara el análisis de lo que está planificado; lo que se aprende y está planificado, y lo que se aprende y no está planificado. Pocos estudios –incluso entre aquellos que realizan análisis multinivel– han tenido esta mirada.

Los estudios comparativos internacionales tales como el realizado por Meyer y otros (1992), que se focalizan en las materias escolares, y la colección de Marsh y Morris (1992) sobre sistemas de desarrollo curricular, en principio, investigan los dos primeros niveles. El trabajo de Alexander (2000) también incluye comparaciones internacionales, pero su atención se concentra en la pedagogía implementada en las escuelas y sus conexiones con la cultura nacional. El estudio internacional de educación cívica de Cogan y otros (2002) implicó el análisis y la comparación de cada uno de estos niveles mientras que los estudios nacionales presentados por Moyles y Hargreaves (1998) compararon de manera muy amplia las experiencias para los niños tal como son planificadas en los currículos e implementadas por la pedagogía.

Comparaciones aproximadas de currículos

El Gráfico 11.1 presenta el marco para dar forma a la investigación comparativa de currículos. Las tres dimensiones –propósito y perspectiva, foco del currículum y manifestaciones– están vinculadas entre sí. Este marco está basado en la premisa de que el investigador tiene un propósito, ya sea utilitario –por ejemplo, promover una política– o bien generar nuevos conocimientos. Tener un propósito implica la adopción de una determinada perspectiva. También supone algunas preguntas que el investigador pretende responder, las cuales a su tiempo determinarán cuál es el aspecto o componente del currículum que más le interesa estudiar. Los datos podrían ser recolectados a partir de manifestaciones del currículum consideradas relevantes, lo cual podría incluir tanto documentos como conductas. Cada una de estas tres dimensiones se analiza a continuación.

Gráfico 11.1. Un marco para comparar currículos



Propósito y perspectiva

Como fue mencionado, hay quienes realizan comparaciones de currículos por una gran variedad de razones. Short (1991), por ejemplo, identifica 17 formas de investigación curricular, todas las cuales tienen aplicaciones comparativas:

- analítica,
- ampliatoria (por ejemplo, cambiar cuestiones que se asumen implícitamente y buscar nuevas alternativas válidas),
- especulativa (por ejemplo, recolectar evidencia para hacer prevenciones o guías de acción),
- histórica,
- científica (por ejemplo, con orientación cuantitativa),
- etnográfica,
- narrativa (por ejemplo, biográfica),
- estética (por ejemplo, con orientación cualitativa),
- fenomenológica (por ejemplo, estudiar las percepciones de los interesados),
- hermenéutica (por ejemplo, buscar los significados profundos),
- teórica (por ejemplo, verificar conceptos),
- normativa (por ejemplo, establecer justificaciones),
- crítica,
- evaluativa,
- integradora (por ejemplo, buscar temas sobresalientes, comprensiones o hipótesis),
- deliberativa (por ejemplo, resolver cuestiones específicas),
- de acción (por ejemplo, asociar acciones con logros).

Estas formas de investigación podrían también ser categorizadas en las tres perspectivas que comúnmente se usan en la bibliografía específica para comparar currículos: evaluativa, interpretativa y crítica. Esto será discutido a continuación a partir de ejemplos.

Perspectiva evaluativa

Una perspectiva evaluativa se debería adoptar cuando se busca evidencia para tomar decisiones con respecto al currículum (en cualquiera de sus formas de manifestación). Los gobiernos que confeccionan tablas de posiciones de las escuelas de acuerdo con sus rendimientos como criterio para asignar recursos, los padres que eligen la institución más conveniente para sus hijos, los maestros que prefieren un determinado libro de texto, los estudiantes que votan al “Maestro del Año”, todos ellos realizan una perspectiva comparada evaluativa del currículum.

Los estudios acerca del rendimiento estudiantil en matemática y ciencias realizados bajo el auspicio de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) –Asociación Internacional de Evaluación de Logros Educativos– son evaluaciones en tanto los datos que aporta se usan para influir en las decisiones acerca de cuestiones vinculadas con el currículum (ver, por ejemplo, Robitaille y Beaton, 2002), incluso si su atención ha estado principalmente dirigida a los logros del aprendizaje. De este modo, por ejemplo, el bajo rendimiento global de los alumnos de las sociedades occidentales, en comparación con sus pares de las sociedades asiáticas, provocó una serie de reformas curriculares diseñadas para rectificar tal situación.

Perspectiva interpretativa

La perspectiva interpretativa, también conocida como “hermenéutica”, intenta analizar y explicar fenómenos. Comparaciones interpretativas de aspectos del currículum podrían incluir indagaciones de su historia o indagaciones sobre fenómenos como los dispositivos socio-culturales. Un ejemplo clásico es el estudio de Alexander (2000) sobre pedagogía en diferentes culturas, el cual es tratado con mayor detalle en el Capítulo 14 (de Law). Alexander comparó la educación primaria en Francia, Rusia, la India, los Estados Unidos e Inglaterra. La clave fundamental fueron las observaciones semisistemáticas de salones de clase grabadas en video y audio, y complementadas con entrevistas, documentos políticos, fotografías y notas periodísticas. El estudio se basó en la realización de una comparación para analizar la provisión estatal de educación, la organización física y logística de las escuelas, las relaciones entre la escuela y la comunidad, y la pedagogía (en términos de estructura de clase, organización y naturaleza de las actividades de aprendizaje, rutinas de interacción y discursos de enseñanza). El trabajo ha tenido implicancias en los responsables de planificar políticas públicas y Alexander especialmente identificó usos de este estudio en su propio país, Inglaterra. No obstante, su propósito primario fue proveer un mejor entendimiento de los enfoques pedagógicos y de cómo se reflejan en las culturas de dichas sociedades.

Otro ejemplo bien conocido (que fue analizado por Sweeting en el Capítulo 6) es un conjunto de estudios sobre el currículum en escuelas

primarias y secundarias desarrollado por Meyer y otros (1992) y Kamens y otros (1996). Estos últimos exploraron los horarios escolares en más de 100 países y la cantidad de horas dedicadas a cada una en los distintos períodos históricos. Los investigadores percibieron un movimiento desde el humanismo clásico elitista a un currículum más abarcador, que atribuyeron a los cambios ocurridos en la historia del mundo más que a las fuerzas políticas, económicas y educativas nacionales.

Perspectiva crítica

Aplicar un enfoque crítico implica indagar en el currículum a partir de determinados parámetros previos tales como la perspectiva poscolonial, la feminista o la de igualdad social. Lo utilizan, por ejemplo, investigadores interesados en cuestiones de equidad, justicia, reconstrucción social. El propósito de sus trabajos es distinguir las características del currículum que están presentes por elección de las que están por accidente, y que pueden ser percibidas como deseables o no. El beneficio de adoptar un estudio comparado del currículum cuando se usa una perspectiva crítica es el potencial para descubrir tales características.

Dentro del campo del currículum, los libros de texto constituyen un área particular de análisis. Como argumentaron Apple y Christian-Smith (1991, p. 1-2), los libros de texto revelan:

los resultados de acciones, batallas y compromisos políticos, económicos y culturales. (...) son concebidos, diseñados y escritos por grupos reales con intereses reales. Son publicados en determinadas condiciones políticas y económicas de mercado, recursos y poder. Lo que un texto significa y cómo es usado es tema de discusión constante entre distintos miembros de la comunidad, docentes y estudiantes.

Sleeter y Grant (1991) examinaron las imágenes de raza, clase, género y discapacidades en 47 libros de textos de estudios sociales, de lectura y lengua, de artes, de ciencia y matemática, en los Estados Unidos de América. Identificaron 6 categorías de análisis: de gráficos, de líneas históricas, antológicos, de personas, de lengua y misceláneos, y estudiaron la forma del discurso con que se tratan los problemas raciales, las dife-

rencias de género y de clases sociales, y las discapacidades. Encontraron poca diversidad en los textos. En todos se evidenciaba la predilección por los varones blancos en perjuicio de los negros, las mujeres, los pobres y los discapacitados. Concluyeron que dado que estos libros son instrumentos de control social, deberían reflejar la diversidad y poner atención a los logros de todos los grupos y sus intereses.

Los puntos centrales del currículum y sus manifestaciones

En tanto que los currículos pueden ser amorfos y extenderse sobre varios aspectos de experiencias, planificadas o no, para definir hacia dónde va a apuntar una investigación es necesario identificar los elementos a ser comparados. Estos podrían incluir:

- las ideologías y las culturas sociales que influyen en el currículum,
- el desarrollo curricular y la planificación sistémica, esto es, sus procesos y productos,
- la implementación curricular, el modo de llevar a cabo las experiencias de enseñanza y aprendizaje, y
- la experiencia –planificada o no– de hechos, valores y mensajes percibidos por el estudiante.

Cada uno de estos elementos tiene manifestaciones tangibles e intangibles, algunas de las cuales están identificadas en la Tabla 11.2.

Una dimensión extra de estos cuatro aspectos es el currículum “nulo” (Posner, 2004), que hace referencia a lo que es omitido, a sabiendas o no, en un currículum en particular. Obviamente las manifestaciones tangibles del currículum resultan más accesibles para los investigadores. Por ejemplo, los documentos políticos pueden ser obtenidos de varias fuentes, tales como oficinas de gobierno, instituciones educativas, sus autores o Internet. De la misma manera, es razonablemente más sencillo acceder a materiales de enseñanza usados en contextos particulares. Las experiencias de enseñanza-aprendizaje son menos fáciles de obtener, no por falta de logística –en el sentido de acceder a los saberes en los salones de clase o en otros sitios educativos–, pero sí de mecanismos de análisis, debido a que tales experiencias son menos

tangibles que los materiales impresos y sólo se revelan a través de manifestaciones más subjetivas e indirectas, tales como las respuestas conductuales o las reflexiones a posteriori de las lecciones sobre tales experiencias.

Tabla 11.2. Manifestaciones del currículum y métodos típicos de investigación

Aspectos del currículum	Manifestaciones típicas	Métodos típicos de investigación	Ejemplo
Ideología	Libros, escritos académicos, documentos políticos.	Análisis del discurso.	Apple y Christian-Smith (1991).
Planificación / intención	Documentos políticos, programas, folletos, materiales de enseñanza, esquemas de trabajo, planes de clase, materiales de apoyo, horarios de encuentros, noticias.	Análisis del discurso; entrevistas.	Meyer, Kamens y Benavot (1992).
Promulgación	Acciones de docentes y estudiantes (por ejemplo, uso del tiempo y recursos), roles del docente y de los estudiantes, intereses y compromisos de los alumnos, interacciones en las aulas (por ejemplo, patrones de preguntas, uso del trabajo en grupo), interacción en la escuela, logros estudiantiles.	Observación de clases, entrevistas, etnografías, grabaciones de actividades, diarios de docentes.	Alexander (2000).
Experimentación	Cambios en las actitudes o conducta de los estudiantes, cambios en las actitudes o conducta de los docentes, procesos cognitivos de los estudiantes.	Cuestionarios, entrevistas, autobiografías, narraciones, reflexiones, tests psicométricos.	Incluidos en Cogan y otros (2002) y Moyles y Hargreaves (1998).

Los métodos de investigación en la comparación de currículos

Como sucede con la mayor parte de los campos de investigación, una gran cantidad de métodos cuantitativos y cualitativos pueden ser usados en la comparación de currículos. Los métodos de investigación a ser adoptados en cualquier estudio obviamente dependen de la perspectiva de la investigación (evaluativa, interpretativa o crítica), de la focalización que se realizó sobre algún aspecto del currículum y de los elementos que se elijan para analizar. Algunos estudios se valen de métodos mixtos para captar la riqueza del currículum en contexto. Por ejemplo, el estudio de Alexander (2000), ya descrito, mezcló un abordaje más holístico, etnográfico, con un foco atomizado en aspectos directos de la pedagogía con el objeto de establecer un marco multidimensional para lo sucedido en el aula. Otros trabajos prefieren concentrarse en detalles específicos, tales como una indagación crítica que compare la cantidad de preguntas que el docente dirige a los varones con las que formula a las niñas. En este caso, un instrumento de observación cuantitativo podría ser el principal instrumento para obtener información, aunque algunos datos etnográficos o fenomenológicos podrían ser recolectados si, por ejemplo, se adoptara una perspectiva interpretativa.

Basados en los tres enfoques generales identificados (evaluativo, interpretativo y crítico), los siguientes ejemplos de investigaciones comparativas de currículos apelan a una variedad de métodos. Han sido incluidos en este capítulo para ilustrar los procesos en acción y destacar algunos usos posibles que los investigadores podrían luego recuperar.

Estudios evaluativos

Un ejemplo de esta clase de estudio es una evaluación de proyectos educativos realizada por una agencia de ayuda internacional en China por un período de 5 años (UNICEF, 2000). El propósito de la evaluación era identificar las fortalezas y debilidades de los proyectos. Se constituyó para ello un equipo de evaluación que pasó un mes de discusiones, trabajo

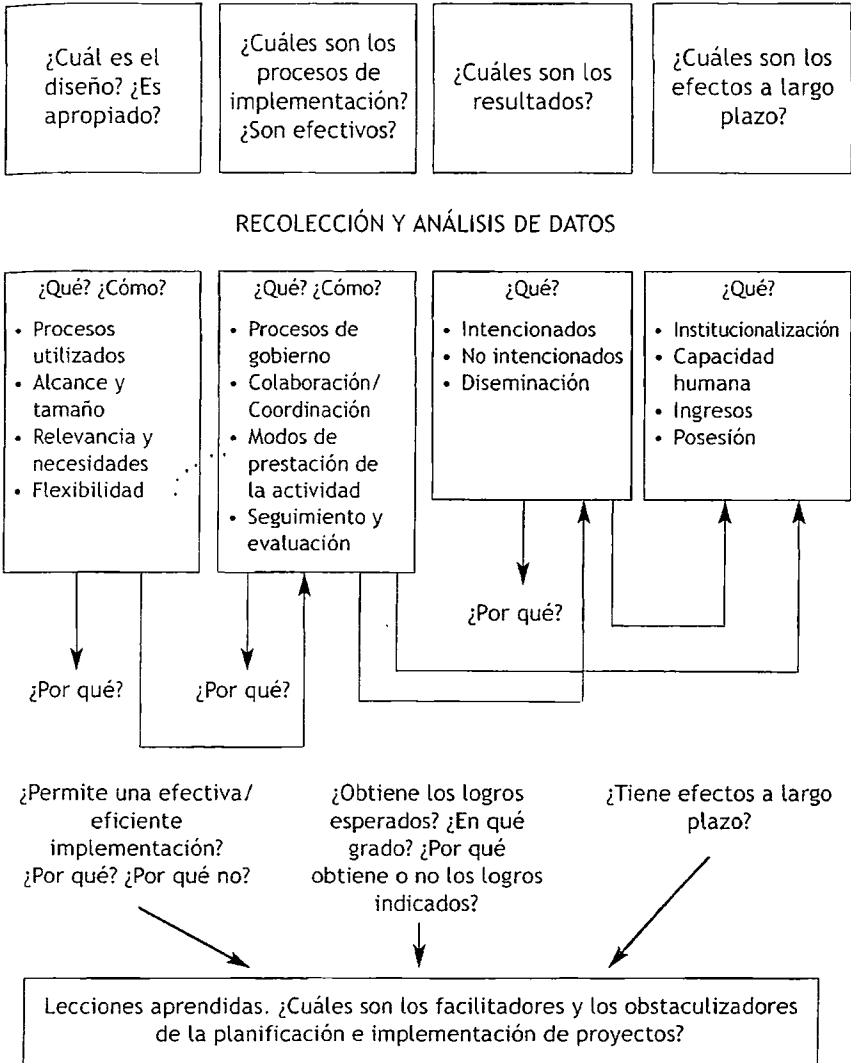
de campo y redacción de informes. El problema que debió enfrentar este equipo fue la escala: varios cientos de proyectos que habían sido desarrollados a lo largo de China en 5 años, de cuatro tipos diferentes (entre ellos, educación primaria y de adultos). Todos los proyectos habían sido aprobados en el nivel nacional, conducidos luego en el nivel provincial, y desarrollados e implementados por el nivel local, la evaluación debía cubrir su planificación, puesta en acción y experiencia.

La solución encontrada fue inventar un enfoque en forma de “T” que abarcara los puntos clave de esos tres aspectos. Como la planificación de los proyectos había estado a cargo de una o dos oficinas del nivel nacional y local, era razonablemente sencillo identificar a quienes habían sido los gestores de cada uno de los tipos de proyectos, y recolectar datos a través de entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos. Pero para la evaluación de la implementación y la experiencia con el currículum fueron necesarios otros estudios. Se seleccionaron unos pocos proyectos representativos entre los cientos de los cuatro grupos, para hacerles seguimiento desde la planificación hasta la implementación y la experiencia. Los datos de las entrevistas y las observaciones hechas en los trabajos de campo en los sitios donde los proyectos se desarrollaron fueron comparados para identificar los factores que favorecían o perjudicaban el éxito de los proyectos.

Para guiar el estudio, la coherencia en las preguntas de investigación se logró al adaptar las cuatro dimensiones críticas de la construcción de políticas identificada por Elmore y Sykes (1992), denominadas “naturaleza de la política”, “fuente u origen de la política”, “formas de acción” y “efectos” (Gráfico 11.2).

Las dos primeras dimensiones fueron combinadas: el equipo estaba tratando de descubrir si los proyectos vinculaban todos los objetivos de las agencias de ayuda y, si así era, si su diseño era acorde con los tiempos y recursos. La dimensión “formas de acción” fue interpretada como integradora de los componentes (por ejemplo, el desarrollo de un nuevo currículum cultural en un área de minorías étnicas) y el gobierno de los proyectos. La dimensión “efectos” fue también dividida en dos: los resultados que habían aparecido en el corto plazo, desde que el currículum fuera implementado, y las propuestas de sustentabilidad, consideradas un factor fundamental por las agencias de ayuda internacional.

Gráfico 11.2. Evaluación del currículum: un proyecto de agencias de ayuda internacional



Los resultados de la investigación se emitieron a través de un informe que evaluaba la implementación de los currículos. El informe hacía también una recomendación para los siguientes proyectos dentro de un plazo de 5 años, que fomentaba buenas prácticas y buscaba solucionar los problemas descubiertos. La perspectiva comparativa permitió aclarar cuáles prácticas fueron efectivas y cuáles problemáticas en más de una oportunidad, lo cual daba mayor validez a las recomendaciones del informe.

Estudios interpretativos

Un ejemplo de estudio interpretativo es un proyecto de investigación (Tong y otros, 2000) que examinó cómo y por qué se planifica el aprendizaje basado en tareas, implementado y experimentado en dos materias del currículum escolar en Hong Kong, en idioma chino e inglés. El trabajo comparó aprendizajes en tres diferentes manifestaciones de dos asignaturas, además de realizar una comparación horizontal entre asignaturas y vertical para cada una. Esas tres manifestaciones eran: documentos políticos, libros de texto publicados y clases en aulas.

La descripción de las tareas en los documentos políticos fue examinada dentro de un continuum (focalizado, por un lado, en la gramática individual y, por otro, en el uso real del lenguaje); este marco conceptual se derivó de un estudio de definiciones de literatura y de la enseñanza-aprendizaje de lengua. El mismo marco fue usado para examinar las actividades propuestas en varios libros de texto y otros recursos para ambas asignaturas. Las manifestaciones del aprendizaje basado en tareas en el aula fueron estudiadas por observaciones de clases y anotaciones tomadas de manera regular acerca de la naturaleza y el propósito de cada actividad, los roles de los estudiantes y los maestros, y los tipos de interacción entre ellos. Este conjunto de datos fue complementado con entrevistas semiestructuradas con editores, autores de libros escolares y docentes. Dichas entrevistas incluyeron preguntas sobre el aprendizaje basado en tareas tal como era concebido por los informantes, acerca de los principios que habían guiado a los autores y docentes en la producción de libros y lecciones, y sobre las experiencias que habían tenido los entrevistados en el proceso.

El estudio permitió descubrir que las tareas eran interpretadas de diferentes maneras en las dos asignaturas y también en las diferentes

manifestaciones de cada asignatura (Gráfico 11.3). Las dos materias, lengua china y lengua inglesa, habían emergido de tradiciones pedagógicas diferentes de Hong Kong. Esto refleja en parte la naturaleza de los lenguajes (por ejemplo, el chino usa ideogramas, y el inglés, caracteres fonéticos). También refleja en parte las funciones del lenguaje en la sociedad de Hong Kong (el chino es el idioma materno de una vasta mayoría de la población, mientras que el inglés es el lenguaje oficial y del comercio internacional). Las dos tradiciones permiten diferentes interpretaciones del aprendizaje basado en tareas en los documentos oficiales y en la charla cara a cara. Sin embargo los autores y los editores de libros escolares deben enfrentarse a realidades comerciales que contrastan con lo que ellos se comprometieron a acatar de los documentos políticos. Prefieren atender a las necesidades y requerimientos de los maestros, que son quienes eligen los textos a utilizar en cada escuela. Estas fuerzas históricas, socioculturales y pedagógicas traen consigo una nueva interpretación de las definiciones “oficiales” del aprendizaje basado en tareas.

La interpretación que se extrae de este estudio también tiene un costado evaluador. Se demostraron los problemas que enfrentan los encargados de la elaboración del currículum al momento de lograr una coherencia desde la intención de la planificación, y descartan la necesidad de tomar en cuenta el contexto histórico, socioeconómico y pedagógico en el que el currículum opera. Diseñar un currículum ideal basado en una teoría descontextualizada sólo crea un currículum de fantasía que resulta rechazado cuando los logros previstos no se concretan.

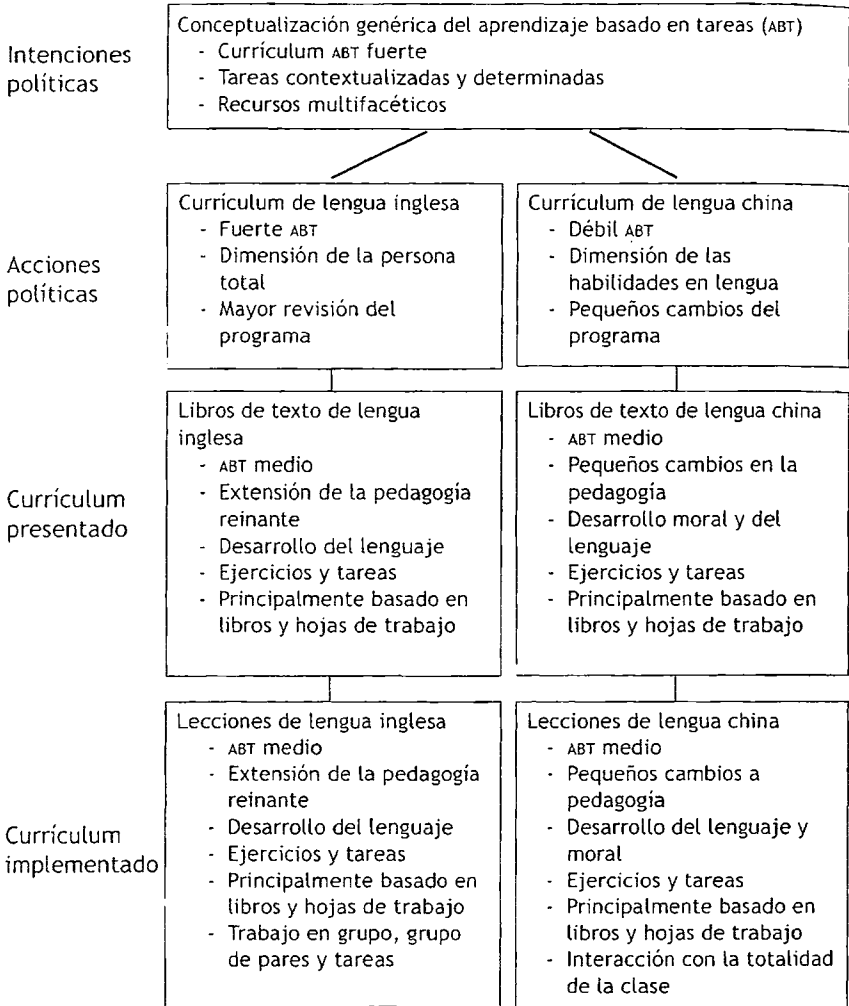
Estudios críticos

Un ejemplo de estudio crítico es el análisis sobre etnicidad de Hickling-Hudson y Ahlquist (2003) sobre los currículos de 4 escuelas primarias –2 en Australia y 2 en los EE.UU.– que atienden a poblaciones indígenas. La dimensión crítica de la investigación fue poner la atención en las preguntas de quienes definen el currículum y de quienes están interesados en él (Hickling-Hudson & Ahlquist, 2003, p. 65) y cómo remediar la siguiente situación:

Las preocupaciones globales (de los investigadores) se refieren a cómo la escolaridad puede ayudar a los chicos negros a desarrollar una identidad no distorsionada por

la colonización identitaria del eurocentrismo, y cómo los maestros pueden aprender a cambiar los currículos asimilacionistas y, en cambio, enseñar acerca de las diversas historias, ciencias y artes de los negros en el mundo.

Gráfico 11.3. Interpretaciones del aprendizaje basado en tareas desde las intenciones políticas hasta la implementación



Fuente: Tong et al., 2000, p. 167.

Los investigadores identificaron una escuela en cada país donde el currículum desarrollado poseía lo que ellos veían como prácticas pobres, y una escuela de cada país donde se desarrollaban buenas prácticas. Esto permitiría luego establecer comparaciones internacionales e intranacionales. En el trabajo de campo, se realizaron visitas a las escuelas, se observaron clases, fueron entrevistados docentes y alumnos, y se tomaron notas en cuanto a la accesibilidad de la biblioteca, la decoración de los muros de las aulas y otros aspectos. En las escuelas calificadas como de prácticas pobres, los investigadores notaron que el currículum estaba basado en la cultura blanca. Los niños aborígenes de Australia fueron vistos decorando árboles navideños o bien leyendo historias europeas de hadas y las paredes estaban decoradas con personajes de Disney, mientras que en las aulas de la escuela de los Estados Unidos los pasillos estaban forrados con láminas que representaban historias de blancos y las lecciones estaban centradas en las pruebas que toma el Estado. Los investigadores sentían que tales escuelas estaban perpetuando una “fábrica industrial europea de escolaridad” que formaba un regimiento de aprendices y dejaba de lado sus intereses y saberes previos (Hickling-Hudson y Ahlquist, 2003, p. 8). En contraste, los investigadores visitaron escuelas que habían transformado esa mirada europea, por ejemplo, con pósteres y fuentes bibliográficas que celebraban la cultura indígena y lecciones basadas en las experiencias vividas por los alumnos. A diferencia de las otras dos, estas tenían un gran apoyo y compromiso de la comunidad.

Conclusiones

Para guiar a los investigadores embarcados en realizar un estudio comparativo del currículum, en este capítulo se han identificado algunos caminos posibles y otros desestimables. En este capítulo, además, se han propuesto tres consideraciones interrelacionadas para desarrollar la tarea comparativa: determinar el propósito y la perspectiva del estudio, elegir focos apropiados, e identificar las manifestaciones relevantes del currículum.

El concepto de currículum es complejo, multifacético y dinámico, y cubre un amplio rango de intereses, perspectivas, procesos y mani-

festaciones que difícilmente sea posible abarcar plenamente en un simple proyecto. Algunas comparaciones tienen propósitos utilitarios, y no aspiran a ser comprensivas sino que simplemente están interesadas en dar respuestas a preguntas específicas. En cualquier forma, cuando se investigan preguntas más amplias, es importante que las limitaciones de alcance sean conocidas y que se tomen los recaudos necesarios para evitar sobregeneralizaciones en los hallazgos que se logren. Por ejemplo, los resultados de un estudio interpretativo del proceso de planificación curricular no son necesariamente aplicables a la implementación de dichos currículos en las aulas. Aparecen diferentes influencias y tensiones, como fue demostrado con el ejemplo del aprendizaje basado en tareas de lengua china e inglesa en Hong Kong. Otro problema mayor surge con la variedad de contextos, tiempos y lugares. Resulta muy difícil realizar generalizaciones acerca del currículum sin hacer una completa descripción de su contexto. Amplias comparaciones internacionales de tendencias curriculares en las escuelas, por ejemplo, son realmente significativas si las interpretaciones de las materias son similares en los diversos contextos. Una materia puede tener el mismo nombre en dos países, pero su naturaleza y contenidos ser tan distintos que hacen imposible la comparación.

La naturaleza dinámica del currículum se origina en las interacciones humanas que ocurren en los espacios locales de planificación, implementación y experimentación. Además, con la regularidad en que las reformas curriculares se están llevando a cabo, las comparaciones de currículos serán siempre un trabajo en proceso. Esto no significa que las comparaciones curriculares no tengan valor. Cuando se usan, es posible transferir buenas prácticas, informar a los responsables de las decisiones y profundizar los lazos de interacción entre la educación y su contexto social, económico y político.

LA COMPARACIÓN DE ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

CLIVE DIMMOCK

Traducido por Cristian Pérez Centeno (UNTREF/SAECE)

Este capítulo explora los desafíos y perspectivas para los estudios que comparan organizaciones e instituciones educativas dentro de una sociedad o entre dos o más sociedades. Durante más de un siglo, investigadores y autores han caracterizado los diferentes sistemas de educación. Sus enfoques han sido diversos, desde la política educativa hasta las estructuras del sistema, desde el nivel macro hasta las particularidades del plan de estudios, la pedagogía, el liderazgo, la dirección y el gobierno en el nivel micro.

Parte de este trabajo ha sido genuinamente comparativo, por ejemplo, en lo concerniente al trazado de un mapa de semejanzas y diferencias entre los aspectos educativos de sitios y países diferentes. Quizás la mayoría de los estudios, sin embargo, tomaron el aspecto de información sobre un sistema con relación al propio, con la sola insinuación (a veces, ni siquiera) de una comparación de semejanzas y diferencias entre los sistemas.

En otra escala, parte de este trabajo se realizó con el auspicio de grandes agencias internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), mientras que en el otro extremo fue realizado por académicos y estudiantes individuales.

Objetivos y propósitos de la comparación de organizaciones educativas

¿Por qué es valiosa la comparación entre organizaciones de sociedades diferentes? En los pragmáticos tiempos actuales, hay un amplio interés respecto del funcionamiento organizacional en distintos sitios. Existe una preocupación por el funcionamiento educativo, el logro y los resultados dentro de un mercado global competitivo, y un deseo de conocer qué países alcanzan un crecimiento económico más rápido y los mejores resultados educativos.

Se supone un vínculo cercano entre lo educativo y los resultados económicos, ya que una mano de obra experta y culta es considerada una condición esencial para alcanzar el crecimiento económico en una economía de alta tecnología. ¿Qué tienen aquellas organizaciones educativas que vuelven relativamente exitosas a sus países? ¿Se pueden identificar las características clave de su éxito y comparar con el funcionamiento de las organizaciones de otra parte? ¿Se puede aprender algo transferible de ellas? En otras palabras, conociendo las organizaciones de otras sociedades, ¿podemos mejorar el conocimiento de las propias?

Además del objetivo instrumental de comparar el funcionamiento de organizaciones en situaciones diferentes, y teniendo eso en cuenta, algunas personas están dispuestas a justificar estudios comparados sobre la base del puro interés intrínseco. Hay algo atractivo y convincente en tales motivos. Nos recuerdan las tradiciones pasadas de escolarización y del conocimiento por sí mismos. Una extensión de este motivo es la búsqueda académica de desarrollo teórico. Mientras que el pragmatismo intenta entender y explicar el funcionamiento desde el campo práctico, podría encontrarse una prioridad alternativa en el mejoramiento de los fundamentos teóricos de un fenómeno. Para muchos, los motivos están entrelazados: el conocimiento de la buena práctica refuerza la teoría, que a su vez refuerza la práctica y crea un proceso de retroalimentación.

Perspectivas alternativas con propósitos comparativos

Este capítulo delinea un acercamiento cultural y multicultural a la comparación de organizaciones educativas. Sin embargo, existen otras numerosas opciones. Probablemente la más común es la del acercamiento estructural funcionalista. En general, se concentra en la comparación de sistemas enteros de educación o en aspectos particulares de sociedades diferentes. Los ejemplos del enfoque macro incluyen comparaciones de sistemas escolares, por ejemplo, entre Taiwán y Japón, o entre Inglaterra y Francia. Una versión extrema del acercamiento macrocomparativo es la teoría de sistemas mundial. En el extremo micro de la escala, los estudios comparados observan los roles y funciones de tipos individuales de escuelas, o ministerios de Educación, o unidades de consejería y de inspección.

Tanto las macro como las microcomparaciones presentan problemas. Por ejemplo, los estudios macro sobre sistemas completos de educación tienden a sufrir de sobregeneralización y, por lo tanto, a descuidar diferencias locales y disparidades (Bray y Thomas, 1995). Por otra parte, los estudios de micronivel pueden enfocar demasiado ajustadamente y descuidar los contextos externos y las mutuas relaciones entre los diferentes niveles de los sistemas. Por tales motivos, debería considerarse el uso de herramientas teóricas que se extiendan más allá de la perspectiva estructural funcionalista. Aunque los modelos estructurales funcionalistas sean útiles para fraccionar los sistemas de educación en sus elementos constitutivos (estructuras), no alcanzan para explicar cómo y por qué interactúan varios procesos. Como resultado, su poder analítico disminuye por la adopción de puntos de vista estáticos en lugar de dinámicos sobre las organizaciones educativas. Por consiguiente, la explicación se mantiene en la superficie y es raro que logren una comparación rigurosa.

Es necesaria una perspectiva que tenga en cuenta los niveles del entorno en el que funcionan las organizaciones educativas, que permita una relación dinámica e interdependiente entre tales niveles, que facilite un estudio más profundo, menos formal y más sutil de las características organizacionales, que simplemente el de sus estructuras formales y superficiales. Esto lleva a preferir una perspectiva cul-

tural que facilite el análisis de las organizaciones educativas en varios niveles y en sus interdependencias, como se explica en las secciones siguientes.

Un enfoque comparado cultural y multicultural

Existen al menos tres razones para elegir un enfoque cultural (Dimmock y Walker, 1998a, 2000). La primera radica en los problemas asociados a la existencia de enfoques como el estructural funcionalista. La segunda es la conveniencia de entender *cultura* como un concepto con poder explicativo de los criterios mencionados, a saber: el multinivel, la flexibilidad, la dinámica, la posibilidad de un análisis superficial y profundo a la vez, así como las partes formales e informales de las organizaciones. La cultura es definida como un conjunto duradero de creencias, valores e ideologías que sostienen estructuras, procesos y prácticas diferentes entre grupos de personas. El grupo de personas puede estar en el nivel de la escuela (la cultura de la organización) o en el nivel nacional (la cultura social). Como la cultura existe en varios niveles, da valiosas oportunidades a los investigadores para explorar muchas interrelaciones, como las que se dan entre las escuelas y sus micro y macrocontextos. Esto también ayuda a identificar características de organizaciones que tienen semejanzas superficiales pero que son bastante diferentes en el modo de funcionamiento. Escuelas de distintas sociedades que, por ejemplo, parecen tener jerarquías formales de conducción similares, pero que a menudo esconden diferencias sutiles de valores, relaciones y procesos.

La tercera justificación reside en los insidiosos peligros de la globalización y de la internacionalización en la promoción del préstamo cultural y la transferencia de políticas y prácticas a través de fronteras culturales (Dimmock, 1998). El predominio de la teoría, política y práctica angloamericanas, así como la adopción de políticas y prácticas concebidas en estas sociedades, tienden a negar o minimizar la influencia que la cultura, y la cultura social en particular, pueden tener sobre el éxito de la implementación de políticas. Existe un serio riesgo de

que las interpretaciones sean demasiado imprecisas. La implementación exitosa de políticas y prácticas adoptadas en otra parte es denominada “adecuación cultural”.

La descripción de un modelo multicultural comparativo que he desarrollado (ver Dimmock y Walker, 1998b) muestra dos partes interrelacionadas:

- cuatro elementos escolares constitutivos y una dirección basada en la escuela, y
- una cantidad de dimensiones culturales en cada uno de los niveles sociales y de la organización que faciliten la comparación.

Las siguientes secciones se extienden en cada una de ellas.

Elementos de las organizaciones educativas

Para desarrollar el análisis comparado de organizaciones educativas es importante tener en claro los elementos que constituyen las escuelas y colegios (ver Gráfico 12.1). Los investigadores comparatistas pueden enfocarse en la totalidad, en un elemento o en una combinación de elementos.

En este marco, la escuela o el colegio son tomados como unidad de análisis y son utilizados para comprender cuatro aspectos: las estructuras de la organización; el plan de estudios, que es una subestructura; la gestión del liderazgo y los procesos de toma de decisión; y la enseñanza-aprendizaje, que es un subconjunto de los procesos escolares. En conjunto, proporcionan un modo conveniente de visualizar las estructuras principales y los procesos que constituyen la organización educativa. Dos de ellos comprenden los factores directivos y de organización de la vida escolar, mientras que los dos restantes constituyen la tecnología principal de la escuela o el colegio en relación con el plan de estudios, la enseñanza y el aprendizaje (Dimmock y Walker, 1998b, 2000). También pueden considerarse las relaciones con otras partes del sistema, como la jurisdicción o la oficina central, y con la comunidad local o las agencias de servicios sociales.

Gráfico 12.1. Cuatro elementos de las organizaciones educativas



Estructuras de la organización

Las estructuras de la organización son las configuraciones más o menos duraderas a través de las cuales se definen y utilizan los recursos humanos, físicos y financieros. Representan el sostén o el marco de la organización y, por lo tanto, se asocian estrechamente con los recursos y su encarnación en las formas de la organización. También proporcionan contextos de política dentro de los cuales las escuelas tienen mayor o menor discrecionalidad. Así, las escuelas y colegios de sistemas fuertemente centralizados experimentan la imposición de “estructuras” políticas explícitas y rígidas a nivel del sistema, posiblemente con menos necesidad de estructuras decisionales a nivel de la organización.

Por el contrario, los sistemas descentralizados pueden tener más escuelas o colegios con una estructura de toma de decisiones y menos estructuras políticas impuestas desde afuera. Hay dos tipos principales de estructuras: administrativa y curricular.

- Las *estructuras administrativas* abarcan una amplia gama de elementos, desde edificios (tamaño y diagramación) hasta recursos financieros, tiempo (incluyendo el año escolar), recursos humanos (por ejemplo, criterios de admisión), agrupaciones de estudiantes, asesoramiento a alumnos y estructuras de toma de decisiones.
- El *plan de estudios* es una subestructura organizacional, ya que es la forma en la cual el conocimiento, las habilidades y las actitudes son configurados para su distribución a los estudiantes. Los marcos curriculares a nivel de sistema proporcionan una estructura dentro de la cual funcionan las escuelas. Las dimensiones estructurales son expresadas en términos de metas y objetivos, amplitud de temas, profundidad de los temas, integración de temas, diferenciación para atender distintos niveles de capacidad y relevancia (sobre todo económica y socialmente).

Procesos de organización

Los procesos forman el segundo elemento de las organizaciones educativas. Son de dos tipos principales: administración-gestión y enseñanza-aprendizaje.

- Los *procesos de administración-gestión* están en el corazón de la organización e incluyen el liderazgo del director y de otros, el grado en que se distribuye y comparte el poder, los modos de motivar al personal y el grado en el cual es motivado, la planificación de la actividad, la forma de tomar las decisiones, la comunicación, valoración y desarrollo del personal, y la resolución de conflictos.
- Los *procesos de enseñanza-aprendizaje*, como parte de la tecnología principal de las escuelas, justifican una identificación específica aun cuando se relacionan con procesos de gestión. Las diferencias entre las formas en que las organizaciones educativas llevan a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje pueden encon-

trarse con distintos métodos y enfoques (por ejemplo, métodos centrados en el docente o en el estudiante). También pueden compararse según las expectativas de los docentes, acerca de, por ejemplo, la multiplicidad o la especificidad de sus obligaciones, el grado de especialización/amplitud de los contenidos enseñados y la proporción en que combinan las tareas de enseñanza y las de orientación.

Las comparaciones pueden hacerse respecto del papel del estudiante en términos de pasividad/actividad en el aprendizaje, y del grado en que se alcanzan los objetivos de enseñanza. En un contexto más amplio, pueden hacerse sobre la base de las relaciones entre el profesor y los padres y cómo se vinculan con la enseñanza-aprendizaje, así como respecto del rol de los padres.

Seis dimensiones de la cultura social

La cultura es un fenómeno difícil de medir, evaluar y hasta de describir. La identificación de dimensiones culturales, definidas como ejes principales o conjuntos significativos de valores, creencias y tipos de prácticas, no sólo facilita su descripción y posible medición, sino también promueve la comparación entre culturas. Las dimensiones proveen criterios comunes sobre los cuales pueden describirse, evaluarse y compararse las características culturales a nivel social (Dimmock y Walker, 1998b). Sin embargo, a pesar de su utilidad, Hofstede (1994, p. 40) señaló correctamente que: "También construyen lo que no debería "reificarse". No tienen existencia real, son herramientas de análisis que pueden aclarar o no una situación".

La investigación previa de Dimmock y Walker (1998a, 1998b), que incluyó la revisión de los marcos existentes, condujo a un modelo de cultura social y de la organización (Tabla 12.1), que es adaptado del trabajo de Hofstede.

Poder concentrado/poder disperso

Esta primera dimensión es modelada en el constructo poder-distancia de Hofstede (1991). El poder está distribuido en forma equitativa en

varios niveles de una cultura, o está concentrado en relativamente pocos. En sociedades donde el poder está extensamente distribuido, por ejemplo por la descentralización y la democracia institucionalizada, la injusticia es tratada como indeseable y se hacen todos los esfuerzos para reducirla en la medida de lo posible. En sociedades donde el poder está concentrado en manos de pocos, las injusticias a menudo son aceptadas y legitimadas.

Tabla 12.1. Dimensiones de la cultura organizacional y nacional/social

Culturas nacionales/sociales	Cultura organizacional
Poder concentrado/poder disperso	Orientada a los procesos/ orientada a los resultados
Orientada al grupo/orientada al individuo	Orientada a las personas/ orientada a las tareas
Agresiva/considerada	Profesional/parroquial
Fatalista/proactiva	Abierta/cerrada
Generativa/replicativa	Control y vinculación
Relaciones limitadas/ relaciones holísticas	formal - informal ajustada - suelta directa - indirecta
Influencia relativa de los varones y las mujeres en la vida organizacional	Pragmática/normativa

Orientada al grupo/orientada al individuo

La segunda dimensión describe si dentro de una cultura dada, la gente tiende a enfocarse sobre sí misma o sobre su lugar dentro del grupo. En las primeras, las personas son juzgadas y ubicadas según su funcionamiento individual y sus logros. En las segundas, los lazos entre la gente son ajustados, las relaciones, firmemente estructuradas y las necesidades individuales, subordinadas a las colectivas. Los principales valores comunes incluyen la armonía, las apariencias, la piedad filial y la distribución equitativa de recompensas. El estatus está definido tradicionalmente por factores como la edad, el género, el parentesco, el nivel educativo o la posición formal en la organización.

Agresiva/considerada

En culturas agresivas, se acentúan los logros, la competencia domina y los conflictos son resueltos a partir del poder y de la confianza en sí mismo. Los sistemas y organizaciones tienden a ser competitivos, lo que en un contexto asertivo es tomado como una virtud: se valoran, entonces, la venta de uno mismo, la decisión y el énfasis sobre la carrera. Por el contrario, en sociedades consideradas, el énfasis está puesto sobre la relación, la solidaridad y la resolución de conflictos a través del compromiso y la negociación, y se tienen en cuenta los valores de la organización.

Fatalista/proactiva

Esta dimensión se ocupa de observar cómo diferentes sociedades y culturas reaccionan ante la incertidumbre y gestionan el cambio de situaciones sociales. En sociedades activas, la gente tiende a creer que tiene algún control de las situaciones y del cambio. Tolera opiniones distintas y no se ve excesivamente amenazada por la imprevisibilidad. En culturas fatalistas, por otra parte, la gente cree que "será lo que deba ser". La incertidumbre se interpreta a menudo como algo psicológicamente incómodo y disruptivo, y la gente procura reducirla limitando los riesgos a lo tradicional. Lo que implica, frecuentemente, el apego inflexible a reglas y dogmas que reproducen la ortodoxia.

Generativa/replicativa

Esta dimensión refleja el hecho de que algunas culturas aparecen más predispuestas a la innovación o la generación de ideas y métodos (generativas), mientras que otras se inclinan más a reproducir o adoptar ideas y enfoques de otras partes (replicativas). En las culturas generativas, la gente tiende a valorar la generación de conocimiento, ideas y nuevas formas de trabajo, y procura crear soluciones a problemas y desarrollar políticas y modos de funcionamiento originales. En las culturas replicativas, se adoptan con mayor probabilidad innovaciones, ideas e invenciones desarrolladas en otra parte.

Relaciones limitadas/relaciones holísticas

En algunas culturas, las relaciones interpersonales son reguladas por normas fijas aplicadas a situaciones dadas, mientras que en otras culturas las relaciones son más holísticas o sostenidas por la asociación y consideraciones personales. En culturas de relación limitada, las interacciones y relaciones tienden a estar determinadas por reglas que son aplicadas a todos por igual. Por ejemplo, en una elección, se aplican criterios objetivos independientemente de quiénes son los candidatos posibles. En culturas holísticas, en cambio, se da mayor atención a las obligaciones de la relación (por ejemplo, el parentesco, el patrocinio y la amistad) que a reglas imparcialmente aplicadas (Dimmock, 2000). Las transacciones en situaciones formales y estructuradas de culturas holísticas son organizadas más por complejas consideraciones personales que por la situación específica o por las reglas y normas.

Seis dimensiones de cultura organizacional

Las culturas sociales se diferencian principalmente a nivel de valores básicos, mientras que las culturas organizacionales se diferencian sobre todo en el nivel de prácticas más superficiales, como se refleja en el reconocimiento de símbolos específicos, héroes y rituales (Hofstede, 1991). Esto permite a las culturas organizacionales ser gestionadas y modificadas, mientras que las culturas sociales duran más y cambian sólo gradualmente en largos períodos de tiempo, si es que lo hacen.

La investigación sobre las culturas organizacionales de empresas ha encontrado grandes diferencias entre sus prácticas (símbolos, héroes, rituales) pero mucho menos entre sus valores (Hofstede, 1995). La mayor parte de la variación en las prácticas podría categorizarse en seis dimensiones, aunque requieran una posterior validación. Estas seis han sido adaptadas para investigar la cultura organizacional en educación (Dimmock y Wildy, 1995). Además, si bien Hofstede presenta las dimensiones como opciones a lo largo de seis ejes, es posible que algunas pudieran ser multidimensionales y no unidimensionales. Las seis dimensiones son las siguientes.

Orientada a los procesos/orientada a los resultados

Algunas culturas organizacionales privilegian los procesos técnicos y burocráticos, mientras que otras acentúan los resultados. En estas últimas, propias de las culturas fuertes, se percibe mayor homogeneidad en las prácticas. En el campo educativo, las escuelas orientadas a procesos ponen énfasis en las habilidades para la toma de decisiones, la enseñanza y el aprendizaje; mientras que las otras aprecian elementos tales como los logros en los exámenes. Muchas escuelas y sistemas escolares reforman sus planes de estudios para reflejar objetivos de aprendizaje específicos de los alumnos expresados en términos de conocimiento, habilidades y actitudes, a través de un diseño curricular tendiente a evaluar al estudiante y su desempeño a través de un enfoque de enseñanza-resultados.

Orientada a las personas/orientada a la tarea

En las culturas organizacionales orientadas a la tarea, el énfasis está puesto en el rendimiento del esfuerzo y en la maximización de la productividad, mientras que consideraciones humanitarias, como el bienestar del personal, ocupan un segundo plano e incluso pueden olvidarse. A la inversa, las culturas orientadas hacia las personas acentúan el cuidado de los empleados y se preocupan por su bienestar. Blake y Mouton (1964) reconocieron estas orientaciones del liderazgo en los años '60. En las escuelas, una cultura orientada a la tarea exige el máximo esfuerzo de trabajo y de rendimiento a sus profesores en un ambiente relativamente descuidado. Una cultura orientada a las personas, por el contrario, valora, promueve y muestra interés en el bienestar de sus profesores. Algunas escuelas pueden orientarse tanto hacia la persona-como hacia la tarea.

Profesional/parroquial

En culturas profesionales, el personal calificado se identifica principalmente con sus profesiones, los estándares usualmente definidos a nivel nacional o internacional. En culturas parroquiales, los miembros se identifican más fácilmente con las organizaciones para las que tra-

bajan. Sociólogos como Gouldner (1957) reconocieron este fenómeno en su distinción entre “vecinos” y “cosmopolitas”. En el contexto de la escuela, algunos profesores, sobre todo aquellos con un marco de referencia externo, están principalmente comprometidos con la profesión docente, mientras que otros, con un fuerte marco de referencia interno, están más comprometidos con la escuela particular en la que trabajan. Los valores y prácticas parroquiales y profesionales, a veces, pueden colisionar.

Abierta/cerrada

Esta dimensión se refiere a la facilidad con la cual los recursos –tales como la gente, el dinero y las ideas– se intercambian entre la organización y su entorno. Cuanto mayor es la transferencia, más abierta es la cultura. Las escuelas varían entre aquellas que se involucran en los asuntos externos y sostienen un máximo intercambio con su entorno y aquellas que evitan tal interacción y comunicación, prefiriendo un enfoque más cerrado, aislado. Las tendencias en la educación han favorecido la apertura de las culturas escolares, en especial, a la influencia y participación familiar.

Control/vinculación

Una parte importante de la cultura organizacional es el modo como se ejercen la autoridad y el control, y se produce la comunicación entre los miembros.

Aquí se reconocen tres subdimensiones.

- *Formal-informal.* En algunas organizaciones se conducen las prácticas según normas, regulaciones y procedimientos formales, mientras que en otras predomina un enfoque más tranquilo, espontáneo e intuitivo. Las organizaciones sumamente formalizadas se constituyen de acuerdo con la burocracia clásica. Enfatizan la definición de cánones y roles, tienden hacia la inflexibilidad y, a menudo, las relaciones interpersonales que se dan en su interior son austeras. Por contraposición, las organizaciones informales tienen menos regulados sus procedimientos, los

roles son frecuentemente difusos, muestran flexibilidad en sus modos de trabajo y las relaciones interpersonales tienden a ser más relajadas.

- *Ajustada-suelta.* Se refiere al grado en que los miembros sienten que hay un compromiso fuerte respecto de creencias, valores y prácticas compartidas con una organización. Tal compromiso podría venir de la supervisión jerárquica y el control, o de la propia motivación de los miembros. Una organización que tiene entre sus miembros una fuerte homogeneidad y respeto por los valores y prácticas de sus miembros, es ajustada (tanto si el control se ejerce por sí mismo como si es impuesto externamente). A la inversa, una cultura sin ajuste es aquella con un débil compromiso o que solamente acepta las creencias, valores y prácticas compartidas.
- *Directa-indirecta.* Este aspecto capta las vinculaciones y el modelo a través del que se transmiten el poder, la autoridad y las decisiones. En algunas organizaciones, los administradores asumen la responsabilidad de que el personal lleve a cabo ciertas tareas y se comunican directamente con este y con los niveles intermedios de la jerarquía o de la cadena de mandos. En otras organizaciones, los gerentes ejercen el control indirectamente, delegando en el personal tareas que de otra manera habrían tenido que hacer ellos mismos.

Pragmática/normativa

Esta dimensión define los principales valores a través de los cuales una organización sirve a sus clientes, proveedores o patrones. Algunas organizaciones muestran una política flexible, pragmática, orientada a atender la diversidad de necesidades de los clientes (en el campo de la educación, dichos clientes son los estudiantes). Otras exponen enfoques más rígidos o normativos, responden burocráticamente, fallan al registrar las necesidades individuales (en educación, el alumno es formado para adaptarse a la institución). Algunas escuelas intentan deliberadamente adecuarse a las necesidades de los estudiantes individuales ofreciendo planes de estudios diversificados, con horarios flexibles y estrategias de enseñanza alternativas; adaptan su oferta educativa a las

necesidades de los estudiantes. Otras, especialmente las más tradicionales, tienden a esperar que sean los estudiantes quienes se adapten a sus rígidos valores institucionales.

Aplicación del marco

Habiendo identificado los elementos clave de las organizaciones educativas y ambos tipos de dimensiones culturales, sociales y organizacionales, es necesaria una breve explicación de cómo el marco se hace operativo. Esto se alcanza aplicando las dimensiones culturales a los elementos de las organizaciones educativas. Unos ejemplos bastarán para ilustrar el punto.

En un estudio comparado sobre la relación entre organizaciones educativas y sus respectivas sociedades, se podría decidir tomar una o las siete dimensiones de la cultura social y aplicarlas a las organizaciones en los países correspondientes. Así, la comparación de la gestión de una institución de educación superior en Francia con un instituto similar en el Reino Unido, o una universidad en Hong Kong con una de Taiwán, podría enmarcarse en términos de la distribución del poder en sus sociedades, en el grado de colectivismo-individualismo, en el grado de agresividad-consideración, el grado en que la gente se siente responsable de su futuro, el grado en que cada sociedad toma prestadas ideas de otras, el grado de importancia de las relaciones como base para la toma de decisiones, y el grado en que hombres y mujeres controlan e influyen en la vida pública y sus organizaciones.

Otro estudio podría mirar dos o más organizaciones educativas de los países X e Y, utilizando las dimensiones de cultura organizacional como marco conceptual. Todas o algunas de las seis dimensiones podrían proporcionar un marco analítico. Por ejemplo, las organizaciones podrían ser comparadas por su apertura al entorno, por sus modelos de autoridad y control, o por su adecuación a las diversas necesidades de sus comunidades.

En un estudio concebido a nivel micro, un investigador podría estar interesado en comparar estilos y roles de liderazgo en dos o más escuelas de culturas sociales diferentes, en cuyo caso los datos tendrían que recolectarse aplicando la dimensión cultural del poder concentrado/distribuido. Otras dimensiones, como la agresividad/consideración,

también podrían ser relevantes. Si el mismo interés respecto del estilo y rol del liderazgo fuera examinado en el nivel de cultura de la organización, los datos tendrían que ser generados aplicando las dimensiones de cultura organizacional relevantes respecto del liderazgo; en este caso: orientación a las tareas/personas y control/vinculación (ver Tabla 12.1).

Métodos de investigación y cuestiones: un enfoque multicultural

Hasta aquí se han proporcionado justificaciones y descripciones de un enfoque para el estudio comparado de organizaciones educativas basado en la cultura y sus dimensiones clave en dos niveles: el social y el organizativo. Se perfiló un marco que abarca los elementos y dimensiones de estos fenómenos. Resta el desafío respecto del diseño de métodos de recolección de datos y análisis basado en el marco.

Para facilitar el proceso de recolección de datos, es necesaria una cantidad de instrumentos –tanto cuantitativos (encuestas) como cualitativos (entrevistas, estudios de caso, viñetas, observaciones, análisis documental)– para aplicar las dimensiones culturales a varios elementos de las organizaciones educativas. El objetivo y la pregunta de investigación habrán de determinar qué elementos y dimensiones culturales son relevantes. No es necesario aplicar todas las dimensiones a todos los elementos, lo que sería muy exigente.

Como ejemplo, supongamos que un investigador está interesado en comparar los conceptos de “distribución del liderazgo” o “liderazgo del docente” en organizaciones educativas de países diferentes. Supongamos que se decidió diseñar un cuestionario para administrar a los directivos y profesores de las organizaciones educativas de una muestra. Tendrían que identificarse los elementos organizacionales relevantes y las dimensiones de la cultura organizacional y social dentro del marco seleccionado, como los procesos administrativos y de gestión del liderazgo, la cooperación, participación y motivación, y en particular, la dimensión de cultura social, poder concentrado/disperso y la dimensión de organización de control y vinculación. Cada elemento debería ser “desenvuelto” y expresado en forma de preguntas o ítems

para el cuestionario. Las escalas y preguntas de tipo Likert podrían usarse para representar la gama de características de cada una de las dimensiones culturales (por ejemplo, poder concentrado/disperso) y, a su vez, estas preguntas tendrían que ser aplicadas a cada uno de los elementos relevantes de la organización. Si este procedimiento se realizara sistemáticamente en organizaciones educativas de sociedades diferentes, produciría datos comparativos a partir de un conjunto de conceptos generales.

Deben seguirse procedimientos similares si se desean recolectar datos cualitativos. Pueden elaborarse entrevistas, estudios de caso y viñetas para captar elementos relevantes de la organización y luego buscar respuestas de los participantes a las preguntas específicas sobre los casos o modelos presentados. Deben usarse las mismas –o similares– viñetas y preguntas de entrevista en todas las organizaciones y sociedades que se comparen, de modo que el investigador pueda sacar conclusiones basadas en el uso de conceptos culturales generales.

Un ejemplo de modelo usado en un proyecto en el cual trabajé ilustra bien los puntos anteriores. Se escribió un guión en el cual el director de la escuela tenía que tratar un conflicto entre un profesor inmigrante y el vicedirector. Esencialmente, el conflicto había surgido porque el profesor inmigrante –en este caso un habitante occidental en una localidad no occidental– insistió en ser autónomo respecto de su estilo de enseñanza y no hacer caso a la política institucional, cuya implementación era responsabilidad del vicedirector. Los participantes en este proyecto de investigación cualitativo debían asumir el rol del director de la escuela e indicar con fundamentos cómo responderían a esta situación, que incluía algunos factores adicionales. Por ejemplo, el profesor inmigrante era un buen médico y muchos reconocían su método de enseñanza como innovador. El vicedirector, a su vez, era respetado por el personal y el director.

Cuando se les dio este modelo a los participantes de culturas diferentes, encontramos que permitía discriminar muy bien entre líneas culturales. Quienes pertenecían a culturas colectivistas y con grandes diferencias de poder respondieron apoyando al empleado de mayor jerarquía, al vicedirector, sosteniendo su autoridad, manteniendo el control en la cima y la armonía del grupo. Los provenientes de sociedades con pocas diferencias de poder y culturas más individualistas,

casi siempre defendieron al profesor, argumentando que debería respetarse más la aptitud de quien enseña y el individualismo de los docentes, y considerando que la responsabilidad del vicedirector era la de animar, no disuadir, tal creatividad individual. Las viñetas construidas cuidadosamente de esta manera pueden ser instrumentos muy eficaces para registrar diferencias sociales y culturales en la organización, el liderazgo y la gestión.

Los métodos de investigación multiculturales, sin embargo, tienen limitaciones. Los enfoques e instrumentos están todavía en su primera infancia, lo que crea desafíos porque hay poco desarrollo de las herramientas de investigación existentes y muchos instrumentos por construir, sobre todo en educación. De todos modos, el vacío crea oportunidades para los investigadores comprometidos, quienes podrían encontrar trabajos semejantes en el campo de la psicología multicultural y de la dirección internacional de empresas. Esto es una base útil para desarrollar instrumentos y métodos para una posible transferencia a la educación y, en particular, a la educación comparada. En ambas áreas afines se han producido, principalmente, instrumentos cuantitativos.

Los aspectos más desafiantes del desarrollo metodológico de tipo intercultural se vinculan con la competencia del concepto de cultura en sí mismo y, en segundo lugar, con los instrumentos y métodos de recolección de datos que den cuenta de semejanzas y diferencias culturales entre la gente y las organizaciones de sociedades diferentes (Walker y Dimmock, 2002).

En cuanto a la competencia del concepto en sí mismo, continúa entre tradicionalistas y modernistas el debate acerca de si la cultura de una sociedad debería atenerse a valores más tradicionales, duraderos, o aceptar más cambios. Una segunda cuestión es no exagerar los reclamos a la cultura: no todas las diferencias entre las sociedades y sus organizaciones se deben a la cultura. También contribuyen otras influencias como la historia, la política, la economía y la religión; pero las fronteras entre la cultura y estas otras influencias son difusas. Hofstede (1996) argumentó que, en última instancia, la mayor parte de las cosas—incluyendo la historia, la política, la economía y la religión—son alcanzadas por la cultura, o contribuyen con ella.

Otra necesidad es la de evitar estereotipos. Las etiquetas como “occidental” o “asiático” son confusas y enmascaran diferencias inter-

nas significativas. Por ejemplo, las diferencias entre el francés y el inglés (ambos habitantes de la Europa Occidental) o entre el chino y el japonés (ambos asiáticos) pueden ser tan significativas como entre el inglés y el chino. Igualmente, la tasa de cambio del mestizaje de muchas sociedades produce poblaciones más eclécticas y heterogéneas debido a la inmigración, lo que hace más difícil distinguir claramente culturas homogéneas determinadas. Muchas culturas se vuelven híbridas, sobre todo en la segunda y tercera generaciones de matrimonios interculturales.

Perspectivas futuras, direcciones y ventajas de un enfoque multicultural

Este capítulo ha argumentado a favor de un enfoque cultural y multicultural para el estudio comparado de organizaciones educativas, y delineado un posible marco conceptual y metodológico. Se reconoce que hay otros enfoques y que una perspectiva cultural en sí misma no está libre de imperfecciones ni desafíos. Como alternativa, el enfoque no es abarcador y puede no ser capaz de cubrir toda la agenda de investigación.

Sin embargo, un enfoque cultural para el estudio comparado de organizaciones educativas es atractivo desde muchos ángulos. Primero, el concepto es aplicable en varios niveles: suborganizacional, organizacional, local, regional, nacional y aún más. Su significado puede cambiar sutilmente entre estos niveles, pero pocos conceptos tienen tan amplia aplicabilidad. En segundo lugar, es de actualidad. Como aumenta la cantidad de críticos de la globalización y de la internacionalización, la conciencia de la importancia de las culturas y los peligros de subestimarla también crecen. En tercer lugar, el estudio de la educación y, en especial, de las organizaciones educativas, necesariamente se centra en la gente y sus comportamientos, ambos indistinguibles y fuertemente influidos por la cultura. En cuarto lugar, una perspectiva cultural, más que otros enfoques, sostiene la promesa de romper el control dominante que actualmente ejercen las creencias etnocéntricas, acuerdos, teorías y prácticas angloamericanas. Uno de los principales objetivos de los estudios comparados en

el futuro debería ser el de analizar las organizaciones educativas, donde sea que se localicen, según marcos culturales y conceptos que no estén dominados por cualquier otro punto de vista cultural particular o etnocéntrico. Esto favorecería una comparación más auténtica y constituiría, realmente, un conocimiento más útil.

LA COMPARACIÓN DE MANERAS DE APRENDER

DAVID A. WATKINS

Traducido por Inés J. Bohan (SAECE)

Durante más de dos décadas, he participado en investigaciones de enseñanza-aprendizaje en diferentes culturas. Este capítulo describe algunos de los problemas metodológicos enfrentados y resultados obtenidos. En particular, señala qué comparaciones pueden ser justificadas, y los métodos analíticos apropiados para realizarlas.

Como en la mayoría de los trabajos similares, mi enfoque inicial hacia la educación comparada estuvo influido por mi trayectoria en una disciplina académica (en mi caso, psicología, y anteriormente estadística matemática). Para la psicología, la investigación intercultural siempre ha presentado un problema fundamental. La psicología es básicamente el estudio de diferencias personales de conducta, por lo tanto, la unidad de análisis natural es el individuo. Pronto se notó que agregar las respuestas de individuos de una cultura para representar el resultado de esa cultura sobre una variable de interés podía conducir a lo que se ha dado a conocer como la “falacia ecológica” (Van de Vijver y Leung, 1997).

Para ilustrar el problema, consideré la correlación entre tasas de mortalidad a causa de infartos cardíacos y accidentes cerebrovasculares. Claramente, en el nivel individual esta correlación es cero ya que la gente no muere a causa de ambos. Sin embargo, cuando se los considera a nivel país, se encuentra una correlación considerable, porque en la mayoría de los países acaudalados, ambas causas de muerte son

más elevadas que en los menos desarrollados. Además no me llevó mucho tiempo darme cuenta de que los estudios de laboratorio sobre aprendizaje verbal humano y aprendizaje animal en laberintos, que dominaron la psicología en la década de 1970, decían poco sobre cómo aprenden los estudiantes en la realidad del aula. Los estudios experimentales sobre aprendizaje generalmente trataron de copiar las condiciones de laboratorio de las ciencias físicas con intentos de controlar todas las variables, excepto la independiente que sería manipulada para observar su efecto sobre una variable dependiente. Por ejemplo, patrones de refuerzo podrían variarse para observar el efecto sobre cuántas sílabas sin sentido podían aprenderse en un período determinado. Con mucha frecuencia, tal investigación parecía enfocarse en evaluación de teorías a menudo complejas sobre tipos de aprendizaje en condiciones artificiales, y generalmente con muestras de estudiantes universitarios estadounidenses de raza blanca. Me parecía poco pertinente perpetuar una investigación tan trivial.

Un viaje personal

Esta área de investigación me atrajo a finales de los años '70, cuando tomé conciencia del trabajo de investigadores como Marton y Säljö (1976) o Biggs (1979). No era el único influido por estos estudios, ya que ambos han sido incluidos entre los más citados en la totalidad de la bibliografía sobre psicología educativa. Lo que me impactó sobre estos autores fue que querían investigar sobre aprendizaje con la perspectiva del estudiante –conocida como “perspectiva de segundo orden” (Marton y Booth, 1997)–, en lugar de la del investigador.

A pesar de tener una trayectoria común en psicología, enfocaron su tarea de maneras diferentes. Marton y Säljö pidieron a un grupo de estudiantes universitarios suecos que leyeran un artículo académico y luego respondieran preguntas sobre lo que habían aprendido y cómo lo habían aprendido. Por medio de entrevistas en profundidad, supieron que estos estudiantes habían tenido dos maneras principales de abordar la tarea. Algunos trataron de memorizar detalles o palabras clave para poder contestar preguntas posteriores; tendían a focalizar la lectura al nivel de la palabra o de los enunciados. La mayoría de los

demás sujetos trataron de comprender el mensaje que el fragmento comunicaba; tenían tendencia a concentrarse en los ejes temáticos e ideas principales y trataron de procesar el texto para aprehender el significado. Estas intenciones y las estrategias de lectura asociadas fueron denominadas enfoques “superficial” y “profundo”. Es significativo que los investigadores también informaran sobre diferencias cualitativas entre los aprendizajes producidos, que dependían del enfoque de lectura aplicado. Los estudiantes que habían adoptado un enfoque de superficie en general no podían explicar el mensaje del autor y sólo recordaban fragmentos fácticos aislados. Aquellos que habían adoptado un enfoque profundo pudieron dar un panorama mucho más elaborado de las intenciones del autor, y frecuentemente usaron extractos del texto para apoyar su razonamiento.

Los investigadores suecos pasaron a desarrollar un enfoque cualitativo al que denominaron “fenomenografía” (Marton, 1981). Este enfoque apunta a comprender cómo los estudiantes perciben el contenido y el proceso (qué y cómo) de la lectura. El fundamento subyacente es la noción fenomenológica de que las personas actúan de acuerdo con sus interpretaciones de una situación más que con la “realidad objetiva”.

Biggs, en Australia, y Entwistle, en el Reino Unido, desarrollaron de forma relativamente independiente, inventarios de procesos de aprendizaje que estaban en deuda con el trabajo de Marton y Säljö (1976) y con posteriores escritos fenomenográficos, porque adoptaron la terminología “superficial/profundo” y “enfoques del aprendizaje”. Biggs (1987), al desarrollar su Cuestionario del Proceso de Aprendizaje (LPQ) y su equivalente terciario, el Cuestionario de Proceso de Estudio (SPQ), y Entwistle y Ramsden (1983), con su Inventario de Enfoques del Estudio (ASI) sumaron un tercer enfoque, el del “logro”. Los estudiantes que lo adoptaron trataron de obtener las calificaciones más altas posibles a través de estrategias tales como trabajar duro y eficientemente, y prestar atención a las indicaciones. Utilizaron cualquier estrategia –incluidas la memorización de muchos datos fácticos y la comprensión de principios básicos– que, según percibían, podría maximizar sus posibilidades de éxito académico.

Con mi propia trayectoria en estadística y psicología tradicional, seguí el enfoque Biggs-Entwistle; y, en efecto, produce parte de la primera tanda

de evidencia para respaldar la confiabilidad y validez de sus cuestionarios. Si bien mucho de mi trabajo inicial fue sobre factores que influían en el aprendizaje de estudiantes universitarios australianos, para lo que estaba contratado en ese momento, también llevé a cabo estudios paralelos en la universidad filipina donde mi esposa se había graduado. Rápidamente pude demostrar que los cuestionarios sobre aprendizaje que había utilizado en Australia eran apropiados para su uso con estudiantes filipinos en términos de confiabilidad y validez de factores; pero estaba más preocupado por la validez al comparar los puntajes individuales de estudiantes australianos y filipinos en esos cuestionarios.

Cuando me remití a la bibliografía sobre psicología intercultural, me di cuenta de que lo que me preocupaba se conocía como “problema de medición de equivalencia”. Las cuestiones involucradas fueron clarificadas en un trabajo de Hui y Triandis (1985). Estos autores sostenían que cuando los instrumentos de medición psicológica se usan en culturas diferentes, hay un rango de tipos de equivalencia que debe ser demostrado, justificando cada uno con la interpretación correspondiente. En el nivel básico, los conceptos deben ser equivalentes en ambas culturas, de lo contrario sólo estaríamos desperdiciando tiempo al usar tales cuestionarios para compararlas.

El más elevado nivel de correspondencia se conoce como *equivalencia métrica*. El puntaje individual de un sujeto participante de una cultura es equivalente matemáticamente a aquel de uno de otra cultura. Por ejemplo, un porcentaje de 19 de un estudiante nepalés en la escala Estrategia de Superficie del SPQ significa que el uso de estrategias de superficie de ese estudiante es igual al de un estudiante australiano que también obtiene 19 en la misma escala. Desafortunadamente, tal equivalencia es casi imposible de probar, pero sabemos que hay una razón fundamental por la cual no debería darse por sentada: la existencia de conjuntos de respuestas que operan en distintas formas, en distintas culturas. Por lo tanto, sabemos que ante cualquier tipo de preguntas que se hagan, los informantes de diferentes culturas probablemente difieran en términos de grado al expresar acuerdo con la formulación, ofrecer respuestas socialmente deseables o usar puntos de calificación extremos. Si bien esos conjuntos de respuestas tienden a cancelarse mutuamente dentro de una cultura, pueden introducir confusión en las comparaciones interculturales de puntajes individuales (para detalles, ver van de

Vijver y Leung, 1997). Además, los tests estadísticos usados por lo general para comparar términos medios dan por sentado que se ha utilizado muestreo al azar, lo que rara vez es posible en contextos del aula de la vida real. Sobre todo, cuando las comparaciones son interculturales, las muestras elegidas necesitan ser representativas de los estudiantes y docentes en esas culturas. Algo que raramente se logra; por eso, tales comparaciones deben tratarse, como mínimo, con precaución.

En un nivel intermedio de equivalencia, si se pudiera demostrar que las respuestas al instrumento son confiables y válidas para cada cultura, se justificaría comparar correlaciones entre los constructos medidos y otras variables. Por ejemplo, podría hacerse una comparación de las correlaciones entre puntajes en la escala LPQ Estrategia Profunda y logro académico de estudiantes de tipo similar en las Filipinas y Australia. Estas correlaciones permitirían comparar las relaciones entre enfoques de aprendizaje y otras importantes variables psicológicas y educativas transversales en diferentes culturas. Me permitiría evaluar la validez de cierta cantidad de proposiciones teóricas occidentales en culturas no occidentales. Esta toma de conciencia me llevó a comenzar uno de mis programas de investigación a largo plazo, que ha culminado en varias publicaciones científicas, y que he denominado “metaanálisis intercultural” (ver, por ejemplo, Watkins, 1998; 2001).

Comparación de correlaciones de estrategias de aprendizaje

La primera fase de este programa de trabajo fue establecer que los conceptos involucrados eran pertinentes para culturas diferentes, y que los instrumentos usados eran confiables y válidos para su uso con participantes de esas culturas. Esto requirió prestar atención a cuestiones como equivalencia conceptual, confiabilidad, validez intraconstructo, y algunas otras.

Equivalencia conceptual

Las nociones de equivalencia están estrechamente relacionadas con enfoques *éticos* y *émicos* (Berry, 1989). El enfoque ético busca comparar

culturas en base a lo que se supone son categorías universales. Por contraste, el enfoque étnico solamente usa conceptos emergentes desde el interior de una cultura específica. Está asociado con las tradiciones de antropología, pero, más recientemente, también con las de la psicología autóctona (Kim y Berry, 1993). Triandis (1972) ha señalado los peligros de la investigación "pseudoétnica" que abarca la imposición de conceptos de una cultura sobre otra como si fueran universales, sin hacer ninguna investigación previa sobre la veracidad de este supuesto.

Los psicólogos aseguran que pueden identificar problemas con equivalencia conceptual primordialmente por medio de comparar la distribución de respuestas a un cuestionario por informantes provenientes de diferentes culturas (van de Vijver y Leung, 1997). Los métodos de análisis de sesgo por ítem que propugnan pueden, en efecto, subrayar problemas sobre la formulación de diferentes ítems. Sin embargo, en mi opinión, este enfoque elude la pregunta central: ¿son equivalentes los conceptos?

Estaba claro que la evaluación de la equivalencia conceptual de los constructos subyacentes a los instrumentos de aprendizaje como los SPQ requerían análisis cualitativo, como la fenomenografía. En culturas no occidentales, tales estudios han sido realizados con estudiantes no occidentales en China, Hong Kong, Japón, Malasia, Nepal, Nigeria y en la Universidad del Pacífico Sur.

Por ejemplo, varios trabajos confirman la proposición de que los conceptos subyacentes en el aporte teórico de Biggs y Entwistle son pertinentes para estudiantes nigerianos. Un estudio etnográfico basado en 120 horas de observaciones en escuelas primarias de Lagos concluyó que los alumnos nigerianos estaban entrenados para creer que obtener la respuesta correcta por cualquier medio, incluso el fraude, constituía la esencia del aprendizaje (Omokhodion, 1989). Ni los docentes ni los alumnos consideraron que los procesos de comprensión del problema y del alcance de la solución tuvieran alguna importancia. Por lo tanto se infirió que se estaba alentando un superficial enfoque del aprendizaje. Hubo evidencia adicional en un estudio en que 250 estudiantes universitarios nigerianos respondieron la pregunta "¿Qué estrategias usa para estudiar?" (Ehinder, 1990). El análisis de contenido indicó tres ejes temáticos en las respuestas: diligencia, construcción de significado y memorización del contenido de la disciplina

sin comprenderlo. Estos ejes temáticos parecen corresponderse con las nociones de los enfoques de aprendizaje de logro, profundo y superficial.

Investigaciones cualitativas sobre los enfoques de aprendizaje y concepciones de estudiantes chinos en Hong Kong y China (por ejemplo, Kember, 1996; Kember y Gow, 1991; Marton et al., 1996; Marton et al., 1997; Dahlin y Watkins, 2000; Watkins y Biggs, 2001) han apoyado parcialmente la validez conceptual de los constructos de los enfoques profundo y superficial para estudiantes chinos. Sin embargo, todos han llegado a la conclusión de que los estudiantes chinos tienden a considerar la memorización como pertinente en ambos enfoques, mientras que los occidentales son más propensos a considerar la memorización como característica del enfoque superficial. Una investigación realizada en Nepal (Watkins y Regmi, 1992; 1995) concluyó que si bien los enfoques profundo y de superficie eran pertinentes para los estudiantes nepaleses de la muestra, el concepto de aprendizaje como desarrollo del carácter había emergido en un nivel cognitivo menor que en estudios occidentales. Por lo tanto se puede, con justicia, determinar que, si bien los constructos de enfoques de aprendizaje profundo y superficial son pertinentes en culturas no occidentales, también se deberían considerar aspectos culturalmente específicos de estos constructos.

Confiabilidad

Las respuestas a cualquier instrumento de medición deben ser evaluadas para determinar su grado de confiabilidad en la cultura en la cual se usa. He logrado demostrar un respaldo bastante fuerte para la confiabilidad de respuestas para el SPQ, LPQ y ASI en un rango de culturas. Por lo tanto, informé sobre estimaciones de confiabilidad de consistencia interna satisfactoria con coeficientes alfa para respuestas a las escalas SPQ dadas por 14 muestras independientes de 6.500 estudiantes universitarios de 10 países que, en general, eran superiores a 0,50 (Watkins, 2001). Esta magnitud sería ampliamente considerada aceptable para un instrumento de investigación usado en comparaciones grupales, pero por debajo del nivel requerido en importantes decisiones académicas sobre un estudiante en particular (Nunnally, 1978).

No sorprende que las cifras de confiabilidad estimada fueran ligeramente más elevadas para los estudiantes australianos para quienes fue desarrollado, y más bajas para los estudiantes nepaleses para quienes los conceptos pueden no haber sido tan pertinentes y cuyo nivel de competencia lingüística en inglés era relativamente bajo.

Validez intraconstructo

La validez intraconstructo de los LPQ y SPQ ha sido demostrada por la comparación de resultados de análisis factorial interno de respuestas a las escalas LPQ y SPQ para diferentes culturas, tanto con cada una como con el modelo teórico previsto. Por lo tanto, el análisis factorial confirmatorio de respuestas a los LPQ, que comparte idéntico modelo motivo-estrategia subyacente a los SPQ, dadas por 10 muestras de alumnos de 6 países diferentes confirmó los dos factores básicos de los enfoques profundo y superficial (Wong et al., 1996). Una reseña de estudios analíticos factoriales realizada por Richardson (1994) también apoya la validez intercultural de los ASI como medida de los enfoques profundo y superficial.

Metaanálisis intercultural

El propósito de esta investigación era usar una síntesis cuantitativa en la tradición metaanalítica (Glass et al., 1981) para evaluar la pertinencia intercultural de variables propuestas en teoría del aprendizaje que fueran significativamente correlacionadas con enfoques de aprendizaje superficial, profundo y de logro. De acuerdo con Biggs (1987), la manera como aprende un estudiante depende de factores relacionados tanto con la persona como con el medioambiente de aprendizaje. En particular, se examinaron las siguientes relaciones con una perspectiva intercultural.

- *Correlación con calificaciones académicas.* Se podría suponer que los enfoques de los estudiantes hacia el aprendizaje influirían sobre su rendimiento académico. En particular, se puede predecir que en cualquier cultura un enfoque superficial sería correlacionado negativamente con un logro académico significativo. Además

se predice que los enfoques profundo y de logro serán positivamente asociados con altas calificaciones (Biggs, 1987; Schmeck, 1988). Sin embargo, se reconoce que estas relaciones presuponen que los aprendizajes de calidad superior son recompensados por el sistema evaluador, lo que desafortunadamente, no es frecuente.

- *Correlación con concepto de sí mismo y locus de control.* Los estudiantes con mayor confianza, particularmente en sus habilidades académicas, y que asumen mayor responsabilidad por sus propios aprendizajes, son más propensos a adoptar enfoques de aprendizaje más profundos, más orientados al logro. Estos enfoques requieren depender más de su propia comprensión de los materiales curriculares que del docente o libro de texto (Biggs, 1987; Schmeck, 1988).

La primera fase de cualquier metaanálisis consiste en seleccionar los estudios a ser sintetizados cuantitativamente. Una decisión a tomar en esta etapa es si sólo deberán ser incluidos estudios que satisfagan algunos criterios de calidad predeterminados y, por supuesto, cuáles deberían ser (ver, por ejemplo, Slavin et al., 1987).

En esta investigación se incluyeron todos los estudios que informaron correlaciones de por lo menos un enfoque de aprendizaje y mediciones de autoestima, locus de control, y/o logro académico (o aquellos en los que era posible estimar estadísticamente tales correlaciones de los datos provistos), a condición de que las respuestas a las escalas mostraran un nivel razonable de consistencia interna (coeficientes alfa de por lo menos 0,50) para la cultura objeto de estudio. Este conjunto de criterios llevó a descartar cuatro investigaciones. La colección se obtuvo tanto de búsquedas formales en bases de datos oficiales en CD-ROM como por medios más informales como búsqueda *in situ* en la extensa serie de publicaciones científicas de la biblioteca de la Universidad de Hong Kong, pedidos de material pertinente publicado e inédito de congresos internacionales, y pedidos por correos postal y electrónico a investigadores acreditados en el área.

Otra cuestión en este tipo de metaanálisis es si las escalas de diferentes instrumentos están midiendo realmente las mismas variables y por lo tanto pueden combinarse. En este metaanálisis se suponía que

una cierta cantidad de diferentes instrumentos del proceso de aprendizaje estaban evaluando el enfoque del aprendizaje de un estudiante según aseguraban los diseñadores de tests. Además se presuponía que diferentes medidas de autoestima, locus de control y logro académico (tomadas de evaluaciones escolares, promedio de calificaciones numéricas, evaluaciones de logro estandarizadas, etc.) estaban considerando la misma variable.

Una vez que todos los estudios a incluir habían sido identificados y las correlaciones pertinentes obtenidas, se calcularon las correlaciones promedio. Uno de los objetivos del metaanálisis era no sólo lograr una estimación global de la fortaleza de una relación, sino con frecuencia, y más importante aún, descubrir si la relación variaba de acuerdo con las características de la muestra. Se esperaba que esto pudiera echar luz sobre la naturaleza de una relación y corroborar si las relaciones entre enfoques de aprendizaje y las otras variables de interés eran diferentes en muestras occidentales y no occidentales y en niveles primario, secundario y universitario.

En cuanto a los resultados del metaanálisis, las correlaciones promedio entre enfoques de aprendizaje y logro académico, autoestima y locus de control interno, se muestran en la Tabla 13.1. Se hicieron análisis separados para estudiantes secundarios y universitarios, y diferentes mediciones de las variables bajo estudio.

Enfoques de aprendizaje y logro académico. Las correlaciones promedio basadas en datos de 28.053 informantes (de 55 muestras independientes en 15 países) fueron -0,11, 0,16 y 0,18 con enfoque superficial, profundo y de logro respectivamente. Las correlaciones promedio parecieron ser levemente más altas (en particular, a nivel escuela) para muestras occidentales. Si bien las correlaciones relativamente bajas encontradas entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico real fueron decepcionantes, no fueron inesperadas porque las calificaciones en escuelas y universidades con frecuencia recompensan los aprendizajes superficiales. Se ha demostrado que la relación entre enfoques más profundos y aprendizajes de calidad superior es mucho más elevada (Watkins y Biggs, 1996).

Enfoques de aprendizaje y autoestima. Correlaciones promedio sobre datos de 8.710 informantes (con 28 muestras independientes en 15 países) fueron -0,05, 0,30, y 0,28 para enfoques superficial, profundo

y de logro respectivamente. Las correlaciones promedio en enfoques profundo y de logro fueron superiores a 0,25 para todas las submuestras, pero resultaron particularmente altas (0,33) para estudiantes universitarios occidentales con enfoques profundos.

Tabla 13.1. Correlaciones promedio entre escalas de enfoques de aprendizaje, logro académico, autoestima y locus de control

Grupos	Tamaño muestra	Enfoque superficial	Enfoque profundo	Enfoque de logro
Logro académico				
Occidental	11.023	-0,13	0,18	0,21
No occidental	17.030	-0,10	0,14	0,16
Total	28.053	-0,11	0,16	0,18
Autoestima				
Occidental	5.478	-0,03	0,33	0,30
No occidental	3.232	-0,08	0,27	0,25
Total	8.710	-0,05	0,30	0,28
Locus de control				
Occidental	4.339	-0,15	0,10	0,15
No occidental	8.673	-0,22	0,09	0,11
Total	13.012	-0,20	0,09	0,12

Fuente: Adaptado de Watkins, 2001.

Enfoques de aprendizaje y locus de control interno. Las correlaciones promedio basadas sobre datos de 13.012 informantes (con 27 muestras independientes en 11 países) fueron -0,20, 0,09 y 0,12 con enfoques superficial, profundo y de logro en cada caso. Análisis ulteriores mostraron que la correlación negativa con el enfoque superficial puede ser más elevada a nivel de escuelas en muestras no occidentales y especialmente en las occidentales. Para estas últimas, las correlaciones con los enfoques profundo y de logro fueron mucho más altas en el nivel universitario.

En resumen, este metaanálisis intercultural mostró que las correlaciones entre enfoques de aprendizaje y logro académico, autoestima y

locus de control fueron similares en un rango transversal de escuelas y universidades occidentales y no occidentales, y también en un rango de instrumentos de medición. Esto ofrece evidencia para sostener la validez intercultural de aportes teóricos occidentales en esta área y sugiere que las intervenciones diseñadas para mejorar la calidad de las estrategias de aprendizaje basadas en tales aportes teóricos también pueden ser apropiadas para estudiantes no occidentales.

La paradoja del estudiante asiático

El valor de los métodos cualitativos para interpretar comparaciones de aprendizajes interculturales está bien ejemplificado por investigaciones sobre la denominada “paradoja del estudiante asiático”. Esta comienza con un silogismo aparentemente simple:

1. los estudiantes asiáticos estudian memorizando en forma mecánica en mayor medida que los estudiantes occidentales;
2. memorizar mecánicamente conduce a aprendizajes de baja calidad;
3. por lo tanto, los aprendizajes de los estudiantes asiáticos son de menor calidad que los occidentales.

El problema es que todas las comparaciones internacionales de rendimiento muestran, más bien, que lo contrario es cierto: estudiantes de Singapur, Japón, Taiwán y Hong Kong generalmente sobrepasan a sus pares occidentales en evaluaciones de logro en un rango de temas curriculares (ver, por ejemplo, Beaton et al., 1996; Stevenson y Stigler, 1992; Watkins y Biggs, 2001). Parece que la conclusión del silogismo precedente es incorrecta, y por lo tanto debe serlo al menos una de las premisas.

La evidencia para el argumento sobre memorización mecánica surge de informes de examinadores y docentes de tales estudiantes en países asiáticos y occidentales. Por ejemplo, los examinadores de varias asignaturas en los principales exámenes públicos en Hong Kong se quejan con frecuencia de las respuestas tipo dadas por los estudiantes examinados (en algunos casos, cientos de estudiantes de la misma escuela

dan extensas respuestas, idénticas palabra por palabra). Docentes universitarios occidentales también han comentado sobre las respuestas modelo aprendidas por muchos estudiantes asiáticos, a quienes criticaron por su estilo de aprendizaje basado en la memoria mecánica.

Sin embargo, algunas comparaciones de las respuestas a cuestionarios como el LPQ, SPQ y ASI entre estudiantes de Hong Kong, malayos y nepaleses, y aquellas de estudiantes australianos, generalmente encontraron que los últimos informaron haber usado estrategias superficiales en mucha mayor medida que sus pares asiáticos (Biggs, 1992; Kember y Gow, 1991; Watkins et al., 1991). Esto naturalmente puso en duda la primera premisa, pero no considero que esa sea la solución a la paradoja. Tales comparaciones deben ser cuestionadas en sí mismas. Dan por supuesta la equivalencia métrica que, como se ha expuesto, es difícil de justificar.

Más bien, la explicación plausible para la paradoja reside en diferencias culturales en la percepción de la relación entre memorización y comprensión (Watkins y Bigg, 1996). Mientras que la educación occidental en el pasado dependía de la memorización mecánica, los educadores occidentales rechazan hoy tal tipo de aprendizaje. Al hacerlo, muchos no han trazado una distinción entre memorización *mecánica*, es decir, memorizar “sin pensamiento o comprensión” (*Diccionario Oxford de la Lengua Inglesa*) y aprendizaje *repetitivo*, es decir, aprendizaje para resaltar futuras instancias de rememoración al igual que comprensión. Memorizar sin comprender indudablemente conduce a un muy limitado aprendizaje, pero muchos docentes occidentales erróneamente suponen que cuando los estudiantes chinos memorizan, están aprendiendo en forma mecánica a expensas de la comprensión. De hecho, los estudiantes chinos con frecuencia aprenden repetitivamente, ya sea para asegurar la retención de la información como para realzar la comprensión. Sobre la base de entrevistas en profundidad de estilo fenomenográfico con docentes y estudiantes en Hong Kong y China, resultó claro en primer lugar que muchos de los docentes y mejores estudiantes no ven la memorización y comprensión como procesos separados, sino más bien interrelacionado; y segundo, que los aprendizajes de alta calidad usualmente requieren ambos procesos, uno como complemento del otro (Kember, 1996; Marton et al., 1996; Marton et al., 1997). Esta fue la solución a la paradoja. Se observaba

que los estudiantes chinos hacían uso de la memorización, pero no necesariamente estaban aprendiendo de forma mecánica como sus docentes occidentales suponían. Muchos estudiantes chinos en realidad desarrollan su comprensión a través del proceso de memorización, y pueden, por lo tanto, rendir bien en lo académico.

Este tema fue retomado por Dahlin y Watkins (2000). Por medio de entrevistas en profundidad a estudiantes de escuelas internacionales occidentales y escuelas del sistema secundario chino en Hong Kong, demostramos que los estudiantes chinos, a diferencia de sus contrapartes occidentales, usan la repetición para dos propósitos diferentes. Por un lado, está asociada con la creación de una “impresión profunda” y, por lo tanto, con la memorización; pero, por otro lado, se usa para profundizar o desarrollar comprensión por medio del descubrimiento de nuevos significados. Los estudiantes occidentales, por otra parte, tienden a usar la memoria sólo para controlar que realmente han fijado algo. Este hallazgo fue consistente con otra diferencia intercultural identificada por Dahlin y Watkins (2000). Mientras que los estudiantes occidentales usualmente consideran a la comprensión como un proceso de iluminación súbita, los chinos piensan la comprensión como un largo proceso que requiere considerable esfuerzo mental.

Concepciones de la enseñanza: una perspectiva china

En nuestro trabajo anterior, Biggs y yo pusimos el foco sobre estudiantes chinos (Watkins y Biggs, 1996) pero también reconocimos que los docentes chinos debían estar haciendo algo bien para ayudar a lograr aprendizajes que eran, por lo común, superiores a aquellos de las escuelas occidentales. No nos llevó mucho tiempo darnos cuenta de que la relación entre docente y alumno es fundamental para comprender el rol del primero en las aulas chinas. Según la tradición china, la relación entre profesores y estudiantes es semejante a la de los progenitores con sus hijos e hijas. Esta es un área donde observadores occidentales con frecuencia ven sólo parte de la escena. Por lo tanto, el comentario de Ginsberg (1992, p. 6) acerca de que un docente uni-

versitario en China es una figura de autoridad, “un adulto respetado que comunica conocimientos a un subordinado joven”, ciertamente contiene un elemento de verdad. Sin embargo, el típico método de enseñanza a menudo no es simple transmisión de conocimiento superior, sino que en grado considerable utiliza la interacción en un contexto de mutua aceptación.

Una importante diferencia intercultural en la percepción de lo que implicaba la enseñanza fue presentada por Ho (2001). Utilizó una encuesta para comparar docentes de escuelas secundarias australianas y de Hong Kong, y encontró que mientras los primeros veían su rol restringido primordialmente a la instrucción dentro del ámbito del aula, los de Hong Kong pensaban que su rol se extendía a los problemas domésticos de los estudiantes y su conducta fuera de la escuela.

Una investigación ulterior confirmó la difundida concepción de que los docentes deberían tener buena reputación y asimismo estar interesados en el desarrollo moral de sus estudiantes (Gao y Watkins, 2001). Un objetivo principal del estudio era desarrollar un modelo de concepciones de aprendizaje apropiado para docentes secundarios de física en la provincia china de Guandong. Luego de numerosas entrevistas en profundidad, observaciones en aulas y una encuesta piloto cuantitativa, diseñamos un modelo con cinco concepciones básicas (transmisión de conocimiento, preparación de exámenes, desarrollo de competencias, promoción del contenido actitudinal y orientación sobre conducta). Las primeras dos se agruparon en la orientación “formadora” de orden superior que se correspondía medianamente bien con la dimensión “transmisión” identificada en investigaciones en Occidente (ver, por ejemplo, Kember y Gow, 1994). Las tres restantes concepciones de nivel más bajo fueron agrupadas por Gao y Watkins en una orientación “cultivo” de orden superior. Esto no sólo implicaba interés en desarrollar comprensión y aprendizajes de orden superior en los estudiantes –como en la dimensión “facilitadora” de Kember y Gow–, sino además, amplitud para focalizar sobre resultados afectivos, como el desarrollo en los estudiantes del amor por la ciencia, y también aspectos morales (no ideológicos), como sus responsabilidades hacia sus familias y la sociedad en su conjunto.

Las diferencias culturales se hacen aún más notorias en una investigación sobre estudiantes secundarios británicos y chinos realizada por

Jin y Cortazzi (1998), en la que usaron encuestas y observaciones. Los estudiantes británicos definieron a un buen docente como alguien capaz de despertar el interés de los estudiantes, dar explicaciones claras, usar métodos de instrucción eficaces y organizar actividades variadas. Esto es en gran medida lo que se enseña en los típicos cursos de metodología en instituciones occidentales de formación docente. Los estudiantes chinos, en cambio, preferían que el docente tuviera conocimiento profundo de la disciplina, fuera capaz de responder preguntas y fuera un buen modelo moral. En términos de la relación docente-estudiante, a los estudiantes británicos les gustaba que sus profesores fueran pacientes y tuvieran empatía con aquellos alumnos con dificultades para seguir la clase, mientras que los estudiantes chinos consideraron que la buena relación con un docente debía ser amistosa y cálida, más allá del ámbito del aula.

Esta percepción de docentes chinos como amistosos y cálidos ha sido señalada por varios investigadores y asociada al concepto confucianista *ren* (Gao y Watkins, 2001; Jin y Cortazzi, 1998), que puede traducirse como algo parecido a “buen corazón” o “amor”. En efecto, según Jin y Cortazzi (1998), toda la educación en China continental se basa en principios de Confucio, aun si los docentes y estudiantes no son conscientes de ello. Estos principios incluyen lo siguiente: la educación es altamente valorada por la sociedad; el aprendizaje implica reflexión y aplicación; el trabajo duro puede compensar la falta de talento; el docente es un modelo tanto de conocimiento como de moralidad; y el aprendizaje es un deber moral y una responsabilidad hacia la familia (ver también Lee, 1996; Li, 2001).

Otro estudio en esta área muestra de qué modo los métodos cuantitativos y cualitativos pueden combinarse para ofrecer una mejor comprensión de cómo un buen docente es percibido en diferentes contextos culturales (Watkins y Zhang, 2006). La gran mayoría de nuestros 128 informantes fueron estudiantes chinos de escuelas secundarias regulares de China o de escuelas internacionales estadounidenses en Hong Kong. En este último caso, la mayoría de los docentes eran estadounidenses, y los alumnos estudiaban en inglés usando un currículum estadounidense. Siguiendo el enfoque de investigación utilizado por Beishuizen et al. (2001), se les pidió a los estudiantes primero que escribieran un ensayo corto sobre “El buen docente”. Estos fueron

sometidos a análisis de contenido, y se identificaron los constructos utilizados. Cada ensayo se recalificó luego con 0 o 1, según el constructo aplicado. De allí en adelante, se usó una escala dual para identificar dimensiones del buen docente usadas por los informantes. Dos dimensiones se identificaron fácilmente. La primera se refería a características como cumplir promesas, ser responsable y honesto, mientras que la segunda aludía a poseer conocimiento profundo, organizar una variedad de situaciones de aprendizaje y dar libertad a los alumnos. De manera consistente con los hallazgos previos, los estudiantes de escuelas internacionales se ubicaron en un lugar mucho más elevado en la segunda dimensión pero más bajo en la primera. Por lo tanto, parece que el mero contacto con un contexto educativo occidental fue suficiente para que los estudiantes chinos consideraran la enseñanza desde un ángulo más “occidental”.

Conclusiones

Este capítulo ha ilustrado algunas cuestiones metodológicas involucradas al comparar el aprendizaje intercultural por medio de la descripción de mi propio trabajo y el de mis colegas. Mucha de la bibliografía en esta área usa los métodos y teorías de la psicología. He demostrado cómo, una vez que los psicólogos educativos emergieron del laboratorio y empezaron a usar métodos de investigación de segundo orden basados en las perspectivas de estudiantes y docentes concretos, los investigadores pudieron hacer progresos notables en la comprensión de procesos de aprendizaje en aulas occidentales. Sin embargo, la mayor parte de este trabajo usó estudiantes o docentes individuales como unidad de análisis. En consecuencia, así como la psicología en general, estos métodos no eran tan apropiados para comparaciones entre culturas.

En mi opinión, las comparaciones de una media desde los instrumentos diseñados para medir la mayoría, si no todos, de los constructos psicológicos relacionados con el aprendizaje, deben ser cuestionadas debido a problemas de equivalencia métrica y muestreo. Afortunadamente, evaluar si la mayoría de las teorías y programas de capacitación son apropiados en culturas diferentes requiere sólo

comparaciones de correlaciones (ver Tabla 13.1) o de promedios dentro de las culturas. Tales análisis requieren tests de equivalencia conceptual menos exigentes y confiabilidad y validez de instrumento(s) para informantes de cada cultura bajo estudio.

También mostré cómo pueden adoptarse métodos novedosos que utilizan un enfoque cualitativo (o una combinación de lo cuantitativo y cualitativo) para explorar el significado de conceptos como el aprendizaje intercultural e intracultural (y, por lo tanto, evaluar la equivalencia conceptual). Es necesario, en mi opinión, que tal investigación se haga en profundidad, si hemos de comparar en forma válida los procesos de aprendizaje intercultural. Puede ser también la mejor esperanza de ofrecer una base para desarrollar programas de capacitación que puedan mejorar la calidad de los aprendizajes en diferentes culturas.

LA COMPARACIÓN DE INNOVACIONES PEDAGÓGICAS

NANCY LAW

Traducido por Inés J. Bohan (SAECE)

La innovación parece ser un tema constante –y necesario– en educación. En la era contemporánea, una idea básica es que los cambios en educación de todos los niveles y tipos son necesarios para preparar a los ciudadanos para la vida en la sociedad del conocimiento, que se caracteriza por la creciente globalización, una vida útil del conocimiento incrementalmente más breve, una importancia cada vez mayor de la creación de conocimiento para sustentar el desarrollo, y competitividad económica que requiere mayor colaboración en el lugar de trabajo (Riel, 1998). Como se percibe que la creación y diseminación de conocimiento son de suprema importancia, la educación no sólo debe ir más allá del marco de la educación básica, sino que requiere nuevos objetivos y procesos. Esta opinión es sostenida no sólo en países industrializados (ver, por ejemplo, Mesa Redonda Europea de Industriales, 1997), sino también en los menos desarrollados (ver, por ejemplo, Gregorio y Byron, 2001; UNESCO, 2003b).

Otra tendencia notable en política educativa en el mundo es la creciente importancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las cambiantes perspectivas sobre su rol. La introducción de computadoras en las aulas comenzó cerca de la década de 1980 para dar a los estudiantes la oportunidad de aprender *sobre* TIC como un espacio en el currículum. Se continuó con un objetivo adicional de lograr un aprendizaje más eficaz *con* TIC, incluyendo multi-

media, Internet y la web, como un medio para enriquecer la instrucción o como un reemplazo de otros medios. En ese momento, las TIC no cambiaron significativamente las creencias sobre el enfoque hacia la enseñanza y el aprendizaje, pero durante los primeros años de la década de los '90, la prioridad en las políticas para el uso de TIC en las escuelas comenzó a migrar hacia el aprendizaje *a través de* TIC. Esto demandó la integración de las TIC como una herramienta esencial en los currículos, de tal forma que la enseñanza y el aprendizaje no serían posibles sin ellas. Este rol educativo de las TIC se percibe como esencial para sostener la visión de desarrollar nuevas competencias y cualidades para los estudiantes del siglo XXI, y es evidente en muchos planes estratégicos sobre TIC (ver, por ejemplo, Panel sobre Tecnología Educativa del Comité Presidencial de Asesores sobre Ciencia y Tecnología [EE.UU.], 1997; Ministerio de Educación de Singapur, 1997; Ministerio de Educación de Dinamarca, 1997; Bureau de Educación y Recursos Humanos [Hong Kong], 1998; Ministerio de Educación de Corea, 2000).

En este contexto de cambio veloz y poderosas iniciativas para la reforma e innovación, la investigación en estas áreas ha adquirido creciente prominencia. En particular, dos estudios comparados internacionales de gran escala sobre innovación educativa usando TIC se llevaron a cabo durante los años '90. Uno se hizo bajo los auspicios de la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA) y estuvo focalizado sobre una comparación de innovación pedagógica utilizando TIC; el otro fue realizado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y se enfocó sobre cambios institucionales en escuelas facilitados por las TIC. La investigación mencionada en primer término, el Segundo Estudio sobre Tecnología de la Información en Educación Módulo 2 (SITES M2), se enfrentó con desafíos metodológicos, debido en gran parte a que estudios comparados de educación previos habían puesto mucho mayor énfasis en la organización y provisión de educación (Broadfoot, 2000), y la pedagogía había sido relativamente descuidada. Alexander (2001, p. 509) declaró que la pedagogía es "quizás el más importante de los temas que los comparatistas han tendido a ignorar".

Este capítulo ofrece primero un panorama de los métodos adoptados en la bibliografía sobre estudios comparados de prácticas peda-

gógicas. Luego informa sobre los variados métodos aplicados por los investigadores para analizar los estudios de casos SITES M2 sobre prácticas pedagógicas innovadoras usando las TIC. Finalmente, argumenta sobre cómo estos diferentes métodos pueden en conjunto ayudar a alcanzar una más amplia comprensión de innovaciones pedagógicas en general, y en particular, aquellas que utilizan las TIC.

Investigación sobre cambio educativo, reforma e innovación

Los cambios en las organizaciones son multicausales, y pueden ser reactivos más que propositivos (Dill y Friedman, 1979). La innovación es un subconjunto específico del cambio. Puede definirse como un producto tangible o como un procedimiento nuevo e intencional que apunta a obtener un beneficio (Barnett, 1953; King y Anderson, 1995). Las reformas son innovaciones, generalmente iniciadas desde la cima de organizaciones o desde el exterior (Kezar, 2001).

Dentro de este amplio marco referencial que ve la innovación como cambio deliberado con objetivos específicos, diferentes investigadores han adoptado distintas definiciones operativas de acuerdo con sus propios focos de investigación y orientaciones. La investigación que examina grados de cambio ha distinguido entre cambios de primer y segundo orden (Goodman, 1982; Levy y Merry, 1986). El primero abarca ajustes menores y mejoras en una o pocas dimensiones de la organización, ya sea a nivel grupal o individual. El segundo alcanza a la misión implícita, cultura, procesos operativos y estructura de la organización. A veces el cambio de segundo orden se denomina transformación organizacional o desplazamiento paradigmático.

Otra importante orientación en investigación entiende la innovación como un proceso, y examina las conductas e incidentes que ocurren en el transcurso del tiempo. Por ejemplo, Thompson (1965) definió la innovación como la generación, aceptación e implementación de nuevos procesos, productos o servicios por primera vez dentro de un contexto organizacional. Se han desarrollado varios modelos de cambio educativo, focalizados sobre diferentes aspectos (Ellsworth, 2000). Algunos –como el Modelo de Adopción Basado en Intereses

(Hall y Loucks, 1978; Hall et al., 1979)– sitúan el foco sobre las etapas de adopción de la innovación al nivel individual de los docentes. Otros presentan modelos de difusión de la innovación a través de organizaciones (por ejemplo, Rogers, 1995) y a nivel sistémico (por ejemplo, Reigeluth y Garfinkle, 1994).

La innovación no es necesariamente buena, y las evaluaciones críticas de las innovaciones contribuyen en forma importante a echar luz sobre su comprensión, tal como ejemplifican los estudios de casos sobre innovación educativa en países menos desarrollados presentados por Lewin y Stuart (1991). Estos estudios de caso tenían que ver primordialmente con la introducción de nuevas iniciativas curriculares o proyectos de capacitación profesional para docentes en el nivel sistémico-estructural, y los cambios se examinaron desde puntos de vista históricos, políticos y culturales. En ese libro, Lewin subrayó los ejes temáticos en el contexto de la modernización: evaluar las intenciones de los agentes de cambio, y evaluar los resultados del cambio; señaló, además, la importancia de la perspectiva social adoptada en tales evaluaciones.

Pueden encontrarse varios enfoques de investigación en estudios de innovaciones que consideran el uso de TIC en escuelas. Estos incluyen estudios de factores facilitadores asociados con el éxito (por ejemplo, Hoffman, 1996; Dawes y Selwyn, 1999), y otros sobre obstáculos para su implementación (por ejemplo, Zammitt, 1992; Robertson et al., 1996). Algunos trabajos han tenido en cuenta la implementación en el contexto de escuelas en su totalidad (por ejemplo, Ridgeway y Passey, 1995; Kennewell et al., 2000) mientras que otros han examinado los resultados de políticas gubernamentales y otras influencias externas (por ejemplo, Selwyn, 1999). Las investigaciones también se han focalizado sobre las actitudes y necesidades de los docentes, considerados en forma individual, en relación con el uso de computadoras en la enseñanza-aprendizaje (por ejemplo, Davis et al., 1989; Preston et al., 2000).

Según era de esperar, muchas de las innovaciones educativas descritas en la bibliografía abarcaron cambios pedagógicos. Sin embargo, algunos estudios sobre características pedagógicas de la innovación, con frecuencia analizan casos donde las innovaciones comparten similares filosofías pedagógicas, métodos y/o contextos, y son generalmente reseñadas en la bibliografía sobre teorías del aprendizaje y

pedagogía. Los estudios comparados que se focalizan sobre las características pedagógicas de las innovaciones y que abarcan diversos enfoques y filosofías son bastante poco comunes.

SITES M2: un estudio comparado internacional de innovaciones pedagógicas

El efecto positivo de las TIC no surge como una consecuencia automática de su adopción en el aula. Más bien, requiere cambios significativos en prácticas pedagógicas, incluyendo los roles de docentes y estudiantes (Riel, 1998; Bransford et al., 1999). El Segundo Estudio Internacional sobre Tecnología de la Información en Educación (SITES) introdujo el concepto de *paradigma pedagógico emergente* (Pelgrum y Anderson, 1999), para resaltar la expectativa de que nuevas prácticas pedagógicas deben acompañar la implementación de las TIC en la enseñanza y aprendizaje si se desean lograr nuevos objetivos en educación. El Módulo 2 del estudio SITES (SITES M2) es un estudio comparado internacional de prácticas pedagógicas innovadoras con uso de tecnología. Un objetivo importante fue ayudar a mostrar cómo las TIC pueden transformar las aulas para preparar mejor a los estudiantes para el futuro, beneficiándose de casos innovadores de uso de las TIC en escuelas de todo el mundo.

Criterios para la selección de casos innovadores

La identificación y selección de casos fue llevada a cabo por equipos de los países participantes. Estaba basada en cuatro criterios internacionales consensuados: (1) había evidencia de cambio significativo en los roles de docentes y estudiantes, objetivos curriculares, prácticas de evaluación, y/o materiales curriculares e infraestructura educativa; (2) la tecnología jugó un rol sustancial en las prácticas, (3) había evidencia de aprendizajes positivos mensurables, y (4) la práctica era sustentable y transferible. Además los casos tenían que ser considerados innovadores sobre la base de un conjunto de criterios establecidos nacional-

mente, ya que la innovación depende en gran medida de contextos culturales, históricos y de desarrollo.

El Consorcio Internacional de Investigación ofreció algunas sugerencias a los Paneles Nacionales de Selección responsables de diseñar los criterios establecidos a nivel nacional para la innovación y la subsiguiente selección de los casos a estudiar. Estos criterios incluían promover el aprendizaje activo, independiente y autónomo, dando a los estudiantes información y competencias sobre medios de comunicación; comprometer a los estudiantes a colaborar en la solución de problemas complejos del mundo real; “romper las paredes del aula” para comprometer a otras personas en los procesos educativos; promover el aprendizaje transversal del contenido curricular, teniendo en cuenta las diferencias individuales entre los estudiantes; dar oportunidades de aprendizaje individualizado y de acceso autónomo al conocimiento; trabajar cuestiones de equidad y mejorar la cohesión social y la comprensión. Los paneles nacionales de selección, según lo consensuado por los equipos de los países participantes, consistían en profesionales de la educación, tales como funcionarios gubernamentales, directivos de escuelas, coordinadores de tecnología de la información, docentes experimentados, e investigadores universitarios.

Los criterios para seleccionar casos no especificaban los orígenes de las innovaciones. Por lo tanto, dichos casos podrían haber surgido de iniciativas de reforma desde la cima en el nivel nacional o internacional, o podrían haber sido casos verticales de innovación iniciados por docentes. Ambos tipos de innovación se presentaron entre los 174 estudios informados por los 28 equipos de países participantes.

Metodología de estudio de casos

SITES M2 se basó en estudios de casos en profundidad, es decir, descripciones intensivas y análisis de sistemas delimitados o unidades, con el propósito de obtener una comprensión cabal de las situaciones y significados para los participantes. En tal clase de trabajo, el interés de la investigación generalmente está en el proceso más que en el producto, en describir y analizar el contexto más que variables específicas, y en descubrir más que en corroborar (Merriam, 1998). Los estudios de caso son particularmente apropiados para revelar la interacción de fac-

tores significativos característicos de situaciones o fenómenos cuyas variables no pueden ser delineadas desde sus contextos (Yin, 1994). Los estudios de casos en SITES M2 se diseñaron y analizaron usando un enfoque *instrumental*: la intención era generalizar más allá de casos específicos o cuestiones subyacentes, relaciones y causas para dirigirse a preguntas de investigación seleccionadas (Kozma, 2003a).

En la investigación de estudio de casos buena parte del análisis suele hacerse durante la redacción del informe (Miles y Huberman, 1994). En SITES M2 los informes constituían la única base para análisis internacionales intercasos, ya que no fue posible, por razones lingüísticas y de recursos, retomar la información original. Cada informe de caso se presentó en dos formatos: narrativo y de matriz de datos. El formato narrativo es el más común en la investigación de estudio de casos, y generalmente abarca una combinación de descripción y análisis. En el diseño de SITES, el énfasis principal del informe narrativo estuvo en la descripción. El componente matriz de datos del informe fue diseñado en esta ocasión con un método de “relleno de casilleros”, es decir, una serie de respuestas breves para preguntas estructuradas organizadas alrededor del marco conceptual y que presentaban evidencia sobre prácticas en el aula.

Todos los coordinadores nacionales de investigación (NRC) fueron provistos de un conjunto de directrices sobre informes de casos, y se recomendó que la redacción fuera un proceso bifase. La matriz de datos sería usada como un primer paso en la reducción y organización de las varias fuentes de información recolectada. El segundo paso fue la conversión de la matriz en una narrativa de caso, siguiendo un formato estandarizado, altamente estructurado, que abarcaba secciones sobre objetivos curriculares, prácticas y producciones de docentes y estudiantes, contexto, sustentabilidad y transferibilidad (Kozma, 2003a). Los 174 informes de casos pueden encontrarse en la página web Estudio SITES M2, en el sitio http://sitesm2.org/sitesm2_search/.

Métodos para comparar prácticas pedagógicas

Alexander (2000, p. 510) sugirió que una razón para la falta de investigación comparada sobre pedagogía era que “demanda tipos y nive-

les de experticia que superan el conocimiento de los países comparados, sus culturas, sistemas y políticas”, y que la pedagogía es un amplio y complejo campo de estudio por derecho propio. En esta sección, se presentan tres estudios comparados sobre pedagogía que difieren marcadamente en términos de escala, propósito, paradigma de investigación y método, para subrayar la diversidad de tales investigaciones en la bibliografía especializada.

Conexión de la pedagogía con las caracterizaciones a nivel de escuela y sistema

El estudio *Cinco culturas* de Alexander (2000) fue incuestionablemente ejemplar en su enfoque sobre el examen, cruzamiento de información y análisis en los niveles sistémico, escolar y del aula. El trabajo se llevó a cabo entre 1994 y 1998 en Inglaterra, Francia, la India, Rusia y los EE.UU. Había una fuerte creencia subyacente en que aquello que los docentes y estudiantes hacen en las aulas refleja y corporiza los valores de la sociedad en su conjunto. De allí se desprendió la posición de que los estudios comparados de pedagogía no deberían confinarse a lo que ocurre dentro de las aulas, sino que deberían ser entendidos como prácticas dentro de los contextos escolares locales y nacionales. La comparación a nivel sistémico examinó la historia, política educativa, legislación, gobierno, control, currículum, evaluación e inspección en cada país, ya que se esperaba que ejercieran fuertes presiones para demostrar similitudes en pedagogía dentro de cada país. A nivel escuela, Alexander identificó caracterizaciones en cinco dimensiones:

- infraestructura escolar y organización del espacio;
- organización del horario escolar (concentrado o extendido, flexible o rígido, duración de períodos fija o irregular, clases breves o largas);
- organización de recursos humanos (incluyendo tanto a adultos, es decir, planta funcional y organigrama, como estudiantes, es decir, matrícula por clase, organización y agrupamiento de los alumnos);
- concepto de escuela según los docentes (por ejemplo, lo que consideran los valores primordiales y funciones de las escuelas); y

- relaciones externas (por ejemplo, la manera en que las escuelas percibían y se relacionaban con progenitores, familias y comunidades, y la forma como manejaban demandas y expectativas).

A nivel del aula, el estudio comparó prácticas pedagógicas en términos de:

- estructura y formato de clase;
- organización espacial, tareas y actividades;
- adecuación y evaluación de alumnos;
- rutinas, reglas y rituales;
- organización de interacciones (nivel colectivo, grupal o individual);
- modalidades de interacción; instrucción, discusión y supervisión);
- secuenciación y ritmo; y discurso sobre aprendizaje (que revela estructuración del aprendizaje más la naturaleza del poder y control en el aula).

El trabajo de Alexander ejemplificó cómo los estudios sobre pedagogía pueden oscilar entre diferentes niveles de contextos interactivos, desde el aula hasta el más amplio nivel sistémico. Las comparaciones de cada nivel pueden iluminarse con resultados de otros niveles. Sin embargo, la mayoría de los estudios comparados de prácticas pedagógicas solamente se concentran en un subconjunto de diferentes niveles comparables, y difieren en escala, foco, supuestos y propósito (ver también Bray y Thomas, 1995).

Video-estudios de enseñanza como investigación de la enseñanza

Los video-estudios del Tercer Estudio Internacional de Matemática y Ciencia (TIMSS) son quizás el ejemplo más conocido de investigación pedagógica comparada en el nivel de interacciones en el aula (Stigler et al., 1999, Stigler y Hiebert, 1999, Hiebert et al., 2003). Mientras que Alexander (2000) sostenía la autenticidad de caracterizaciones de prácticas pedagógicas derivadas de observaciones directas de pequeñas

muestras de clases en diferentes espacios curriculares típicos de una cultura, los video-estudios TIMSS adoptaron un enfoque muy diferente en sus análisis de clases de matemática. Alexander trató de describir, examinar y explicar las similitudes y diferencias entre los enfoques de la educación primaria en las cinco culturas, pero el video-estudio TIMSS exploró métodos de enseñanza, para lograr descripciones normativas de práctica pedagógica en el nivel nacional.

La metodología adoptada en estos dos video-estudios puede describirse como “video-investigación” ya que los trabajos se basaron en muestras tomadas al azar en clases de matemática en 8° grado para lograr descripciones sobre formas de enseñanza de esa asignatura. Incluyeron indicadores de errores estadísticos de los parámetros descriptivos, y niveles de confianza para hipótesis sobre comparaciones internacionales. Por ejemplo, en el video-estudio TIMSS de 1995, la información de 231 clases de matemática de 8° grado en Alemania, Japón y los EE.UU. fue elegida al azar de muestras nacionales representativas a nivel nacional de docentes de los respectivos países, con una clase seleccionada aleatoriamente dentro del ciclo lectivo para ser filmada en video por cada docente participante de la muestra, para obtener descripciones a nivel nacional y comparaciones de clases impartidas. Todas las clases fueron transcritas y luego analizadas en varias dimensiones por equipos de codificadores que tenían los idiomas pertinentes como lengua materna. Los análisis informados se basaron en datos ponderados, y se focalizaron sobre el contenido y organización de las clases, además de las prácticas de enseñanza usadas por los docentes en su transcurso. Stigler et al. (1999) y Hiebert et al. (2003) argumentaron en profundidad sobre las cuestiones relativas a procedimientos de estandarización en la recolección, almacenamiento, procesamiento y análisis de datos cualitativos para obtener resultados estadísticos similares a aquellos generalmente hallados en esta clase de estudios.

Comparaciones para revelar diversidad en pedagogía y su relación con factores escolares

El estudio detallado de fenómenos educativos dentro de un contexto nacional-cultural en particular es una categoría de investigación impor-

tante en la bibliografía sobre educación comparada (Broadfoot, 1999a). La investigación realizada por Law et al. (2000) sobre buenas prácticas en el uso de las TIC en escuelas de Hong Kong es un ejemplo que abarcó una comparación de prácticas pedagógicas en dos niveles: el aula y la escuela. Al igual que el trabajo de Alexander (2000, 2001), este estudio fue diseñado con la firme creencia en que las prácticas pedagógicas están fuertemente influenciadas por el contexto de factores y características de las escuelas y el sistema educativo, y sólo pueden ser interpretadas apropiadamente dentro de ellos. Sin embargo, a diferencia de las investigaciones de *Cinco culturas* y los video-estudios TIMSS, que apuntaban a alcanzar características de la práctica pedagógica en un nivel cultural general, esta investigación buscó diversidad en pedagogía durante un período de constante cambio en el énfasis en los objetivos de la educación hacia el desarrollo de competencias para la educación continua en el nivel del sistema, y la creciente presencia de las TIC en las aulas para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo del estudio era captar la más amplia gama posible de diversidad en pedagogía, y explorar eventuales lazos entre diferencias en pedagogía en escuelas con factores contextuales tales como características de liderazgo y cultura institucional. Ya que el uso de las TIC es una característica focal de las prácticas pedagógicas bajo estudio, la selección al azar de clases para efectuar observación participante no era apropiada. En su lugar, el estudio usó muestreo propositivo basado en las características preliminares de ejemplos de casos recolectados de una red de informantes con conocimiento experto sobre el estatus de adopción de TIC en escuelas de Hong Kong.

Para el análisis a nivel del aula, el equipo de investigación identificó tipologías de pedagogía basadas en la codificación meticulosa de clases filmadas en video sobre seis aspectos clave: roles de los docentes; roles de los estudiantes; roles de la tecnología; interacciones entre docentes, estudiantes y tecnología; interacciones entre estudiantes; y competencias exhibidas por los estudiantes (Law et al., 2000). Estos aspectos fueron calificados de importantes dentro de la retórica sobre reforma educativa en Hong Kong (Comisión de Educación, 2000b) y en muchas otras áreas del mundo. Además, era importante, desde lo educativo, descubrir si las diferentes tipologías de roles pedagógicos e interacciones estaban asociadas a diferentes perfiles de aprendizajes

manifestados en competencias exhibidas por los estudiantes. Basándose en el enfoque de teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990), Law y sus colaboradores identificaron cinco tipologías, o *enfoques pedagógicos* a partir del análisis de 46 clases.

Como ya se ha mencionado, esta investigación también estaba interesada en prácticas pedagógicas dentro del contexto de cambio a nivel de sistema, de políticas gubernamentales y estrategias relacionadas con las TIC en educación. El análisis identificó los rasgos distintivos que caracterizaban diferentes modelos de cambio escolar, es decir, la visión establecida y valores; percepción sobre el rol de las TIC y su efecto sobre la escuela, y la cultura institucional y el historial de reforma de la escuela. Los resultados también sugerían que el tipo de enfoque metodológico adoptado en prácticas en el aula con uso de las TIC está estrechamente ligado a los modelos de cambio adoptados en las escuelas.

Las tres investigaciones presentadas en esta sección demuestran claramente que el método considerado apropiado para una comparación de prácticas pedagógicas depende en gran medida de las preguntas formuladas, la unidad de análisis focal, y el propósito y escala del estudio. Si bien la mayor parte de la información recolectada en estas tres investigaciones era de naturaleza cualitativa, el análisis podía tomar una orientación cuantitativa positivista o una interpretativa. Además, los análisis pueden apuntar a caracterizaciones de lo que es típico o representativo, suponiendo que el sistema objeto de estudio es relativamente estable; o por el contrario, los análisis pueden dirigirse a revelar diversidad y buscar caracterizaciones que iluminen los modelos de cambio y productos asociados resultantes.

Comparación de innovaciones pedagógicas usando TIC

La investigación Módulo 1 SITES realizada a fines de 1998 documentó el grado en que las escuelas habían adoptado las TIC en la enseñanza-aprendizaje en 26 países, por medio de una encuesta aplicada a directivos y coordinadores de tecnología (Pelgrum y Anderson, 1999). Los resultados revelaron diferencias entre niveles nacionales de infraestructura TIC, tipos de actividades de aprendizaje y enseñanza por medio

de las TIC, y obstáculos experimentados. Además, las respuestas a preguntas abiertas en el cuestionario a directivos pusieron en evidencia que el uso de las TIC había contribuido al surgimiento de nuevos enfoques curriculares, diferentes roles para los docentes, y actividades de aprendizaje productivas para los estudiantes (Voogt, 1999).

SITES M2 prosiguió con una comparación supranacional de estudios de caso de prácticas pedagógicas innovadoras usando TIC para obtener una mejor comprensión de las pedagogías emergentes en diferentes países. Si bien todos los casos fueron identificados por Paneles Nacionales de Selección como ejemplos de innovación pedagógica con uso de tecnología, es legítimo preguntarse si los estudios de casos revelan diferentes grados de innovación, y qué marcos conceptuales sirven para realizar tales comparaciones. El informe oficial sobre SITES M2 (Kozma, 2003b) no buscó comparar niveles de innovación. Sin embargo, otros dos equipos llevaron a cabo tal trabajo. Mioduser et al. (2003) compararon el grado de transformación pedagógica por medio del uso de las TIC; y el equipo SITES de Hong Kong comparó los niveles de innovación de 130 estudios de caso SITES M2, con uso de TIC como una de las seis dimensiones pedagógicas de referencia (Law et al., 2003).

Comparación del alcance de las transformaciones pedagógicas obtenidas por el uso de las TIC

El modelo de análisis diseñado por Mioduser et al. (2003) tenía como objetivo estudiar procesos de transformación en escuelas que habían adoptado las TIC en forma extendida. Un supuesto central que subyacía al trabajo de este equipo era que el cambio resultante de la adopción de tecnología se desarrollaría desde un nivel preliminar de alteraciones de la rutina escolar hasta alcanzar una *asimilación* inicial de las TIC por medio de un nivel transicional, y lograr transformaciones de largo alcance en las prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje.

Mioduser et al. (2003) definieron cuatro dominios de innovación para su análisis, cada uno de los cuales era una importante área de influencia que las TIC habían creado en varios aspectos del medio escolar. Se desarrolló una rúbrica para codificar los niveles de innovación para los 10 estudios de caso de prácticas pedagógicas innovadoras con apoyo de TIC en Israel. Abarcaba nueve aspectos agrupados alrededor

de cuatro diferentes *dominios de innovación* en el medio escolar: configuración espacio-tiempo (incluyendo el espacio físico involucrado, el espacio digital usado y las limitaciones interpuestas en la dimensión temporal del currículum), roles de estudiantes, roles docentes; y el impacto de las TIC sobre varios aspectos del currículum (contenido, organización pedagógica y evaluación, respectivamente). Mioduser et al. (2003) definieron además tres niveles de innovación para reflejar el alcance del uso de TIC, lo que desencadenó un gradual alejamiento de patrones de trabajo previos en cada uno de los nueve aspectos dentro de los cuatro dominios de innovación identificados.

Puede sostenerse que los factores más importantes de las innovaciones pedagógicas son aquellos que contribuyen directamente a la educación en la sociedad de la información, es decir, el cambio hacia un aprendizaje más colaborativo y basado en la indagación autónoma de los estudiantes, roles docentes más facilitadores, y mayor conectividad de aulas (Pelgrum y Anderson, 1999, p. 6-7). En consecuencia, los niveles de innovación en los cuatro dominios tal como fueron definidos por Mioduser et al. (2003) pueden no contribuir en igual medida a niveles de “emergencia” de acuerdo con lo descrito en el marco referencial del estudio SITES. Por ejemplo, los cambios ocurridos en términos de configuración temporal y espacial pueden haber surgido a causa de la lucha por el espacio entre estudiantes y docentes, y el alcance de la transformación posible también puede estar restringido por la edad y nivel de tecnología disponible. Además, según lo definido por su marco referencial, Mioduser et al. se focalizaron sobre los niveles de innovación sólo en términos del uso de TIC, y pueden no reflejar los principales roles estudiantiles en las prácticas pedagógicas en su conjunto. Así, casos con alta puntuación que son en consecuencia más “transformadores” de acuerdo con este modelo de análisis pueden no ser pedagógicamente más estimulantes o “emergentes” que casos con baja puntuación. Por otra parte, no hay una correlación necesaria entre los niveles de cambio para los diferentes dominios.

Usando el marco referencial que desarrollaron Mioduser et al., Tubin et al. (2003) informaron sobre su análisis de los 10 casos de Israel recolectados en SITES M2. Encontraron que en la mayoría, el alcance del cambio no era el mismo para los diferentes aspectos analizados. Se computó una media de “nivel de innovación” para cada

escuela en forma transversal a los nueve aspectos, y el análisis halló grandes variaciones en puntaje desde 2,0 hasta 4,7. Si bien esta media puede no ser fácilmente interpretable ya que es un puntaje agregado desde dominios ligeramente diferentes, los resultados indicaron que puede no encontrarse un alto nivel de transformación en todos los dominios incluso para casos seleccionados como ejemplos de práctica innovadora. Otro resultado digno de destacar fue que los niveles de innovación en varios dominios tenían una elevada correlación, a excepción de aquel del rol del docente con otros docentes, lo que indicó que los cambios en la comunicación entre docentes y patrones de trabajo en los 10 casos de estudio innovadores israelíes tuvieron poca influencia sobre cambios en los otros aspectos. El análisis también mostró que las soluciones didácticas tenían la correlación más elevada con casi todos los demás dominios de innovación central para los 10 casos estudiados de los cuatro dominios identificados.

Esta comparación transversal de casos sobre niveles de innovación reveló algunos patrones importantes. Sin embargo, no está claro si los patrones así detectados podrían ser replicados en los otros 164 casos recolectados en SITES M2, y si habría diferencias nacionales/regionales en ellos. Este sería un valioso estudio complementario a proseguir.

Un importante supuesto implícito en este marco referencial sobre comparación es que los tres niveles –asimilación, transición y transformación– son descriptivos de las fases de desarrollo que una escuela atraviesa cuando las TIC son introducidas en sus prácticas pedagógicas. Este supuesto tiene sentido si la innovación pedagógica es primordialmente una consecuencia de la adopción de las TIC. Sin embargo, el estudio de la OCDE sugirió que las TIC *no* son un catalizador para la innovación educativa, sino que actúan solamente como una palanca para impulsar el cambio (Venezky y Davis, 2002). El objetivo primordial de los casos de estudio de la OCDE fue comprender cómo las TIC se relacionan con la innovación educativa. El estudio encontró (p. 40) que las TIC:

no actúan como un catalizador del mejoramiento en gran escala, excepto en circunstancias inusuales. En cambio, pueden ser una poderosa palanca para el cambio cuando los nuevos rumbos son planeados cuidadosamente, el personal y los sistemas de soporte técnico están preparados, y se proveen recursos para implementación y mantenimiento.

Además, reveló que en casos de auténtico mejoramiento en toda la institución escolar, las fuerzas que habían movilizad las mejoras también habían impulsado la aplicación de tecnología. Si estos resultados son válidos para innovaciones pedagógicas en general, el alcance de la transformación pedagógica puede no ser incremental, sino que depende de la visión educativa del liderazgo institucional y de los participantes en las innovaciones.

La comparación de innovaciones pedagógicas con TIC como una dimensión comparativa

En el núcleo de cualquier práctica pedagógica con uso de tecnología, hay *prácticas estudiantiles*, *prácticas docentes* y *maneras de usar las TIC*, que son generalmente diseñadas para lograr *objetivos curriculares* específicos y con frecuencia están ligadas a *prácticas de evaluación*. Una característica que emerge de las prácticas innovadoras es la “conectividad”¹ de las aulas. En muchos de los estudios de casos, las interacciones y colaboraciones entre estudiantes, docentes y el mundo exterior jugaron un rol importante, y con frecuencia el uso de las TIC fue crucial al facilitar la conectividad. Las descripciones de los detalles de los contextos pedagógicos e interacciones encontrados en los informes de casos pueden ser categorizadas entre estas seis dimensiones pedagógicas subrayadas en el óvalo “Prácticas pedagógicas con tecnología” del Gráfico 14.1.

Según la perspectiva de que el objetivo primordial para la innovación pedagógica es preparar estudiantes para la vida en el siglo XXI, el equipo de investigación SITES de Hong Kong identificó, basado en los seis aspectos pedagógicos presentados en el diagrama anterior, seis dimensiones de comparación: objetivos curriculares, roles docentes, roles estudiantiles, TIC y su grado de complejidad, aprendizajes exhibidos, y conectividad del aula. Entonces construyeron una rúbrica para evaluar el nivel de innovación en cada dimensión, especificando las características pedagógicas respectivas a lo largo de un continuum de innovación, en una Escala de Likert de siete puntos desde lo más tradicional a lo más innovador². La rúbrica permitía que cada estudio de caso fuera califica-

1. “Connectedness” en el original.

2. Se accede a la rúbrica de puntajes en http://sitesdatabase.cite.hku.hk/i_class-room/P_3_1.htm. Se otorgaron 1, 4 o 7 puntos a prácticas.

do según su nivel de innovación en forma independiente, aunque es concebible que algunas características pedagógicas dentro de una dimensión estén más relacionadas con ciertas características dentro de otra dimensión (por ejemplo, colaboración con estudiantes y docentes en otro país, con frecuencia se asocian con el uso de herramientas de comunicación con soporte en Internet). El equipo usó la rúbrica para analizar 83 de los estudios de caso SITES M2 recolectados en 28 países basado en un modelo de análisis que conceptualiza el uso de las TIC como una parte integral de las interacciones curriculares dentro del contexto de políticas y estrategias educativas regionales y nacionales.

Gráfico 14.1. Las seis dimensiones clave en prácticas pedagógicas con uso de TIC



Law et al. (2003) informaron, como resultado de su investigación, una gran diversidad a lo largo de cada una de estas seis dimensiones cuando examinaron los estudios de caso. Si bien algunas de las características observadas fueron muy similares a prácticas tradicionales, otras eran innovadoras en un grado que raramente se encuentra en aulas de hoy en día. El equipo de investigación no consideró apropiado computar un puntaje agregado de innovación para cada caso de los seis puntajes innovadores, sino que desarrolló una representación gráfica para ofrecer una mirada sintética de las calificaciones de cada caso a través de las seis dimensiones. El Gráfico 14.2 muestra que los perfiles de innovación para diferentes casos pueden diferir.

Los perfiles de innovación mostraron que los casos evaluados como innovadores en elevada medida en las seis dimensiones eran algo escasos y que muchos lo eran sólo en una o pocas dimensiones. Esto probablemente indica que al experimentar con maneras novedosas de organizar la enseñanza y el aprendizaje, los agentes de cambio en las diferentes prácticas no dieron la misma prioridad a las seis dimensiones. Según los puntajes de innovación asignados a los 83 casos, se obtuvieron algunas observaciones interesantes luego de explorar las desviaciones media y estándar de los puntajes de innovación.

La Tabla 14.1 muestra que de las seis dimensiones de innovación, la complejidad de las TIC fue la que logró la media más alta de los puntajes de innovación así como la menor desviación estándar. Esto indica que si bien la disponibilidad global de las TIC difiere considerablemente entre los distintos países alrededor del mundo (Pelgrum y Anderson, 1999), los casos seleccionados como innovadores por diferentes países eran mucho más similares en términos de la tecnología utilizada que en cualquiera de las otras dimensiones. Además, la conectividad de las aulas tenía mayor dependencia de otros factores, como el clima preponderante en las aulas, la disponibilidad y conectividad de equipamiento informático y software.

Gráfico 14.2. Representación esquemática de los perfiles de innovación para dos de los casos SITES M2, que muestra amplias diferencias entre casos

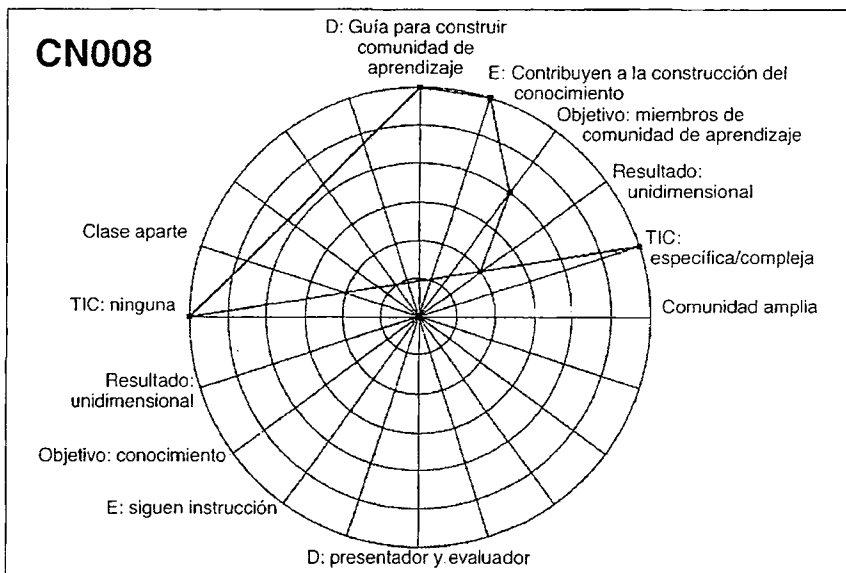
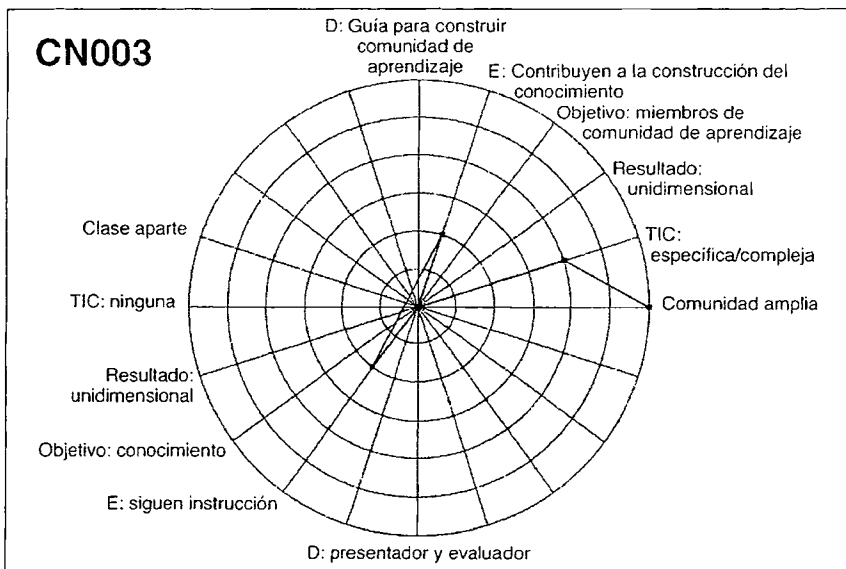


Tabla 14.1. Media de puntaje de innovación y estadísticas descriptivas relacionadas en seis dimensiones de innovación para 83 casos analizados por Law et al. (2003)

Dimensión de innovación	Media	Mínimo	Máximo	Desviación estándar
Objetivos curriculares	4,18	1	6	1,30
Roles docentes	4,34	2	7	1,35
Roles estudiantiles	4,31	2	7	1,61
Complejidad de TIC	5,71	5	7	0,74
Aprendizajes multidimensionales	4,13	1	7	1,66
Conectividad del aula	4,16	1	7	2,06

Aprender con comparaciones sobre el rango de innovación

Los dos enfoques descritos para comparar el rango de innovación ofrecieron un nivel de comprensión más profunda de la clase de cambio que había tenido lugar en prácticas pedagógicas con uso de TIC. Además, Law et al. (2005) demostraron que los puntajes de innovación ofrecían un marco referencial y un parámetro para revelar diferencias regionales (en su trabajo, notables en términos de perfiles de innovación). En particular, encontraron que de la totalidad de las seis dimensiones, el puntaje para aprendizaje multidimensional tenía la media más baja para casi todas las regiones y un puntaje inferior al promedio 4 para todas las regiones excepto Europa Occidental. Esto indica que las prácticas de evaluación han experimentado el menor grado de cambio entre las seis dimensiones pedagógicas.

Además, los investigadores encontraron que Europa Occidental tenía la media más elevada en puntajes de innovación para todas las dimensiones, excepto para la de complejidad de las TIC. Por otra parte, a excepción de la dimensión complejidad de las TIC, la media de puntajes de innovación para Asia estuvo por debajo de 4 para las restantes dimensiones. Estos resultados pueden ser desarrollados por exploraciones en profundidad adicionales para buscar un nivel más profundo de comprensión de diferencias regionales/supranacionales. Por ejemplo, comenzando desde la observación de que los estudios de caso asiáticos eran los más bajos en conectividad mientras que

aquellos de Europa Occidental eran los más conectados, Law et al. (2006) realizaron ulteriores análisis cualitativos para revelar diferencias significativas en los roles interpretados por las TIC en los casos de innovación recolectados en Hong Kong y Finlandia.

En los casos finlandeses, las TIC jugaron el rol central de proveer una estructura para construir conectividad entre la innovación en las aulas y otros socios. Para las innovaciones de Hong Kong, las TIC fueron usadas principalmente como una herramienta de aprendizaje y productividad. Incluso a pesar de que el acceso a Internet estaba disponible en todas las escuelas innovadoras de Hong Kong, su uso estaba confinado principalmente a la búsqueda de información. Las únicas herramientas de comunicación usadas en los estudios de caso de Hong Kong fueron el correo electrónico y los foros de discusión. Por su parte, todas las innovaciones finlandesas adoptaron ambientes de aprendizaje en línea que generaron una importante infraestructura de información y comunicación para apuntalar las actividades de aprendizaje y las interacciones colaborativas entre los varios grupos involucrados en las innovaciones.

Caracterización de innovaciones pedagógicas

Tal como se ha dicho en una sección anterior, los estudios sobre pedagogía comparada en general se ocuparon de construir tipologías o caracterizaciones de prácticas pedagógicas. En la bibliografía especializada se han encontrado tres enfoques para definir los casos SITES M2. Un enfoque es buscar tipologías de roles pedagógicos e interacciones, o *enfoques pedagógicos*, lo que fue reseñado en una sección anterior sobre métodos para comparar prácticas pedagógicas. Law (2004) describió los seis enfoques pedagógicos encontrados en el análisis de 130 casos SITES M2, tres de los cuales involucraban estudiantes en tareas de aprendizaje productivo, a saber: *trabajo por proyectos*, *investigaciones científicas* y *producción de contenidos para medios audiovisuales*, mientras que los tres restantes eran más cerrados y mejor definidos: *aprendizaje basado en tareas*, *escuelas virtuales* y *cursos on line*, y *aprendizaje expositivo*.

Los otros dos enfoques que han sido usados para lograr descripciones de los casos SITES M2 utilizaron el análisis de *clusters* como una

herramienta para la exploración. El análisis de clusters es un método estadístico para identificar grupos relativamente homogéneos de casos (o variables), basado en características seleccionadas (Aldenderfer y Blashfield, 1984; spss Inc., 1999). Los dos enfoques sobre análisis de clusters adoptados en la bibliografía de la investigación SITES M2 diferirían en los objetivos perseguidos al desarrollar la tipología, y por lo tanto en las clases de insumos y la naturaleza de los clusters explorados en el análisis. Estos dos enfoques se describen a continuación.

Análisis de clusters para arribar a tipologías globales

Kozma y McGhee (2003) trabajaron sobre cuatro dimensiones principales al construir una caracterización de las prácticas innovadoras con uso de las TIC. Lo hicieron por medio de la codificación para cada caso de la presencia o ausencia de 38 características categorizadas en forma transversal a cuatro dimensiones: *prácticas docentes* (nueve características, incluyendo métodos, roles y colaboraciones); *prácticas estudiantiles* (10 características, incluyendo actividades y roles); *prácticas de TIC* (ocho características, incluyendo los roles y funciones interpretados por las TIC en los estudios de caso); y *tipos de TIC usados* en escuelas (11 características, abarcando tanto equipamiento informático como software). De esas cuatro dimensiones, sólo dos estuvieron ligadas explícitamente al uso de tecnología: las prácticas TIC utilizadas y las TIC. Las características en las otras dos dimensiones, es decir, prácticas docentes y prácticas estudiantiles, estarán presentes en cualquier práctica pedagógica.

Se realizó un agrupamiento en clusters media-K sobre el conjunto de 38 variables para buscar maneras significativas de agregar los casos. Este es un procedimiento cuantitativo interpretativo que computa iterativamente, luego de haberse asignado la supuesta cantidad de clusters (N) para proveer medias de clusters N cada una con su respectiva pertenencia a un cluster, de tal manera que fue minimizada la suma de las distancias al cuadrado de los miembros del cluster respecto de la media del cluster. Generalmente, el procedimiento sería aplicado varias veces, para diferentes cantidades de clusters, y entonces el investigador seleccionaría la solución que pareciera ser la más satisfactoria respecto de los objetivos del análisis en términos de dar significado a cada cluster y a la diferenciación entre clusters.

Kozma y McGhee (2003) decidieron que la solución de ocho clusters era la más satisfactoria para su propósito, y usaron los patrones de características con medias de alta puntuación para decidir sobre un título descriptivo para cada cluster. Sólo pudieron proveer títulos significativos para siete de ellos: uso de herramientas, investigación colaborativa de estudiantes, gestión de la información, colaboración docente, comunicación exterior, creación de contenidos, y tutoría. El octavo cluster, que contenía 27 casos sobre un total de 174 casos analizados, se mantuvo en pie sólo como consecuencia del patrón de características de baja frecuencia. Hubo cuatro casos que no pudieron asignarse a ninguno de los clusters según determinaba el procedimiento, y se los consideró fuera de serie.

Si bien este análisis ofreció una categorización plausible de las prácticas pedagógicas innovadoras recolectadas, no fue particularmente útil para brindar una caracterización que fuera más allá de un nivel descriptivo superficial. Los títulos de los clusters reflejaban que los casos estaban en realidad agrupados más o menos según la dimensión que tenía la más elevada frecuencia de características compartidas, como el uso de herramientas informáticas y la colaboración docente. En particular, tal categorización contribuyó poco a incrementar la comprensión de innovaciones pedagógicas tanto a nivel teórico como práctico. El hecho de que 31 casos (18% del total) no pudieron ser caracterizados en forma significativa fue otro obstáculo. Además, dos de los cuatro casos fuera de serie fueron identificados por sus respectivos coordinadores nacionales como “casos estelares” (cada país participante fue invitado a identificar el caso nacional más sobresaliente para ser nominado como un caso estelar). Esto dio una fuerte indicación de que este enfoque para categorización de casos no lograba subrayar las características más prominentes o innovadoras de las prácticas pedagógicas recolectadas.

Análisis de clusters para caracterizar aspectos clave de las prácticas pedagógicas

El análisis de clusters es simplemente el procedimiento para ayudar a los investigadores a elaborar categorías sobre la base de perfil de rasgos suministrados. Cuánto ayuda el resultado depende de

las clases de rasgos utilizados en el proceso de clustering. Como se describió anteriormente, Kozma y McGhee (2003) usaron toda la codificación para todos los rasgos relacionados con las prácticas en el proceso de análisis de clusters. Otro enfoque para la caracterización de prácticas pedagógicas innovadoras fue el de realizar el análisis de clusters sobre rasgos que pertenecen a la misma dimensión o aspecto de las prácticas. Por ejemplo, Law et al. (2003) aplicaron análisis de clusters sólo sobre dos dimensiones pedagógicas –los roles de los profesores y de los estudiantes– de las seis dimensiones codificadas (las otras cuatro dimensiones pedagógicas eran los objetivos del plan de estudios, la sofisticación de las TICs, los resultados del aprendizaje y la conectividad del aula). La lógica de tal decisión fue que el cambio de roles pedagógicos está en el corazón de las innovaciones pedagógicas (Law 2004).

Para los roles docentes Law et al. (2003) identificaron 13 tipos diferentes en los estudios de caso que codificaron:

1. explicar o presentar información,
2. dar instrucciones para tareas,
3. supervisar,
4. verificar el progreso estudiantil en tareas,
5. evaluar estudiantes,
6. proveer apoyo para el aprendizaje,
7. desarrollar materiales curriculares,
8. diseñar currículum y actividades de aprendizaje,
9. seleccionar herramientas TIC,
10. apoyar/modèlar el proceso de indagación estudiantil,
11. enseñar por parejas pedagógicas, construir equipos de apoyo y fomentar la colaboración entre estudiantes,
12. mediar la comunicación entre estudiantes y expertos, y
13. servir de enlace con grupos externos.

Muchos de los roles, especialmente los del principio de la lista, son conocidos y la mayoría de los docentes los adopta en las aulas. Surgieron nuevos roles que están incluidos al final. Sin embargo, los variados roles desarrollados por los docentes no eran mutuamente independientes,

sino que estaban conectados con las características específicas de las prácticas innovadoras. Se realizó un análisis de clusters media-K en el conjunto de roles docentes en los 130 estudios de casos codificados. En este procedimiento, la solución que el equipo encontró para dar la interpretación más significativa de las diferentes características de clusters fue una solución de cinco clusters, denominados:

1. presentar, instruir y evaluar,
2. proveer recursos para el aprendizaje,
3. distribuir tareas de aprendizaje,
4. guiar la indagación colaborativa, y
5. facilitar el aprendizaje exploratorio.

Además, los clusters representaron niveles variables de cambio o emergencia desde los roles tradicionales interpretados por docentes, según lo definido por Pelgrum y Anderson (1999). Para el cluster 1, los roles interpretados por docentes fueron muy similares a lo que se esperaba tradicionalmente que hicieran, y el cambio principal que estos debieron enfrentar fue técnico. Los roles emergentes clave estuvieron presentes con más fuerza en las prácticas de docentes incluidos en los clusters 4 y 5. En particular, la mayoría de los docentes en estos dos clusters estuvo dedicada a apoyar a los estudiantes en su trabajo de indagación. Un examen de la media del cluster reveló que la mayoría de los docentes en el cluster 5 estaban abandonando algunos de los roles tradicionales para focalizarse sobre el apoyo a la indagación hecha por estudiantes, mientras que los docentes en el cluster 4 parecían haber retenido la mayoría de los roles pedagógicos tradicionales, tales como dar instrucciones y evaluar a los estudiantes. Sin embargo, también intervenían en la enseñanza colaborativa con pares docentes, y habían realizado un tremendo esfuerzo en la totalidad de los roles emergentes abarcando desde el apoyo a la indagación hasta la mediación en colaboraciones. Ciertamente, esto no fue un logro simple por parte de estos docentes, y puede también explicar por qué este fue el más reducido de los cinco clusters, con sólo 15 casos (Law, 2004).

De manera similar, Law et al. (2003) identificaron 17 roles diferentes desarrollados por los estudiantes en las prácticas y encontraron que una solución de cinco clusters era la más satisfactoria:

1. escuchar y seguir instrucciones;
2. intervenir en trabajo básico por proyectos que implica completar tareas bien definidas, buscar y exponer información;
3. tomar parte en aprendizaje productivo incluyendo el diseño y creación de varios contenidos audiovisuales o informes;
4. indagar en línea con pares de otros lugares;
5. indagar en general.

Nuevamente, algunos de los roles estudiantiles eran algo tradicionales (clusters 1 y 2), mientras que los otros tenían estudiantes que asumían roles defendidos con firmeza como característicos de prácticas capaces de conducir a competencias necesarias en el siglo XXI.

Se puede apreciar, según los resultados de varios análisis de clusters realizados sobre datos del SITES M2, que las caracterizaciones de los estudios de caso en profundidad así obtenidos echaron luz en grado significativo para la comprensión de innovaciones pedagógicas. Podrían obtenerse caracterizaciones aún más relevantes si el análisis de clusters se realizara sobre la codificación resultante de una dimensión (o aspecto) en particular de la práctica pedagógica en lugar de sobre un conjunto entero de códigos que podrían usarse para representar todas las dimensiones pertinentes a una descripción abarcativa de prácticas pedagógicas.

Conclusiones

Muchas iniciativas de reformas educativas implementadas por gobiernos en el mundo a principios del siglo XXI comparten varios rasgos comunes importantes. Uno es el foco sobre el logro de nuevos objetivos curriculares, como habilidad para el aprendizaje continuo, adaptados a las necesidades de la sociedad de la información. Otro es el reconocimiento de que los objetivos reformistas sólo pueden ser logrados por medio de innovación pedagógica que incluya cambios en los roles pedagógicos y la incorporación del uso apropiado de las TIC. Se espera, por lo tanto, que los estudios comparados de innovación pedagógica sean de mayor envergadura y más demandados (Broadfoot, 2000; Alexander, 2001).

Este capítulo ha reseñado una cierta cantidad de enfoques usados en la bibliografía sobre pedagogía comparada e innovaciones pedagógicas comparadas. La mayoría de los métodos reseñados apunta a producir caracterizaciones pedagógicas. Estos métodos difieren en la unidad focal de análisis, el alcance y propósito de la caracterización, el paradigma de investigación adoptado, y el grado en que los análisis intentan conectar tales caracterizaciones con otras en el nivel de escuelas y en el sistémico. Si bien la comparación de innovaciones pedagógicas puede basarse en la pedagogía comparada, hasta ahora esta área de investigación ha logrado innovaciones metodológicas que han intentado dirigirse hacia dos nuevas dimensiones: la comparación del alcance de la innovación pedagógica y la caracterización de prácticas pedagógicas, para subrayar los tipos de cambio que han emergido durante un período de inestabilidad y transformación continua. Se espera que más estudios en este campo lleven a más avances metodológicos, y contribuyan así a una mejor comprensión de innovaciones pedagógicas y de los procesos de cambio a niveles teórico y práctico.

III. CONCLUSIONES

LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA Y EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN COMPARADA*

MARK BRAY

Traducido por Pablo D. García (SAECE)

Los capítulos previos del presente libro han dado cuenta de que el campo de la educación comparada es, por naturaleza, interdisciplinario. Este capítulo avanza en ese tema y examina la forma en que la investigación comparada puede relacionarse con otros dominios en los estudios académicos.

Un punto de partida interesante es un libro de 1989 escrito por Tony Becher. Fue publicado en una segunda edición en 2001 con la co-autoría de Tony Becher y Paul Trowler, con el título *Tribus académicas y territorios: investigaciones académicas y la cultura de las disciplinas*. Ambas ediciones analizan claramente las dimensiones de la arena académica, pero la segunda extiende su análisis y lo renueva al considerar las diversas y poderosas influencias sobre el tamaño y la forma de la educación superior. Aunque las dos versiones estuvieron principalmente referidas al Reino Unido y a los EE.UU., también dan considerable relevancia a otros países. La mayor parte de los estudios educativos se han concentrado en analizar estas publicaciones, sin embargo, otros modelos y tendencias pueden trazarse bastante fácilmente en un mapa de otros terrenos de análisis. Este capítulo está basado más en la segunda

* NOTA: este capítulo es una versión revisada de un artículo publicado en *Comparative and International Education Review* (Bray, 2004b). Se agradece la autorización de sus editores para incluirlo aquí.

edición del libro que en la primera, dado que no sólo es más reciente, sino también más profunda; también se basa en los trabajos de otros académicos y particularmente en el esquema conceptual presentado por Oliveira (1988).

Definiendo tribus y demarcando territorios

Las “tribus” a las cuales Becher y Trowler se refieren son las comunidades académicas, definidas en parte por los miembros de dichas comunidades, y en parte por las instituciones que los emplean y en las cuales se ubican sus departamentos de investigación, centros u otras unidades. Los territorios hacen referencia a las ideas académicas en las cuales cada una de ellas se focaliza. Incluyen enfoques metodológicos, temas de estudio y tipos discursivos.

El subtítulo del libro alude a las culturas disciplinarias, definidas como “el conjunto de valores, actitudes y formas de conducta que son dados por sentado, que están articulados entre sí y son reforzados por prácticas recurrentes en un grupo de personas que actúa en un contexto dado”. El foco principal de la obra se puso en “practicantes de una docena de disciplinas cuya labor se sustenta en el trabajo con ideas (...) [que] les permiten hacer búsquedas sostenidas y forman el contenido de las disciplinas en cuestión”.

Esta afirmación contiene una pregunta acerca de la definición de “disciplina”. Con relación al concepto de disciplina académica, Becher y Trowler (2001, p. 41) señalaron que no es totalmente claro:

Existen algunas dudas, por ejemplo, acerca de si las estadísticas pertenecen plenamente a su disciplina madre, la matemática, o bien pueden constituirse como una disciplina por sí mismas. La respuesta dependerá del grado en que las principales instituciones académicas reconozcan la separación en sus estructuras organizacionales (¿si es así, nombrarán a las estadísticas entre sus departamentos hechos y derechos!) y también del surgimiento de una comunidad académica específica con sus propias asociaciones profesionales y revistas.

Becher y Trowler agregaron que en algunos momentos típicos de controversias, las instituciones podrían decidir establecer departamentos de campos específicos, pero también podría suceder que la

validez intelectual de dichos departamentos fuera desafiada por las opiniones académicas ya consolidadas. Ejemplos presentados al respecto fueron los estudios raciales, la viticultura y la parapsicología. Tal como los autores han explicado (p. 41):

Disciplinas son aquellas que se identifican con la existencia de departamentos relevantes, aunque esto no quiere decir que cada departamento represente a una disciplina. El intercambio internacional es un criterio importante como idea general que define, aunque no claramente, las nociones de credibilidad académica, sustancia intelectual y adecuación de la materia.

Sin embargo, afirmaron que, más allá de tales complicaciones aparentes, “la gente con algo de interés y participación en los asuntos académicos parece tener pocas dificultades en entender qué es una disciplina o en tomar parte en una discusión acerca de los casos que se ubican en los bordes disciplinares o resultan dudosos”.

Aparte de estas consideraciones, puede decirse que existen grupos disciplinarios con características diferentes. La Tabla 15.1 presenta una clasificación en cuatro categorías basada en la matriz dura/blanda, pura/aplicada. Las fronteras entre una y otra, por supuesto, no están claramente marcadas, no obstante, la clasificación resulta útil. Se sitúa a la educación en el casillero de las disciplinas blandas - aplicadas, y se describe como funcional, utilitaria, y concierne a la mejora de una práctica (semi) profesional. Contrasta, entonces, con las ciencias duras - puras, por ejemplo, que describen de manera acumulativa y atomizada, y se preocupan por simplificar cantidades universales.

Los mismos autores (p. 106) distinguen entre los énfasis de las disciplinas a partir de una analogía con las formas de vida rural y urbana:

Podríamos compararnos con especialistas que tienen una alta proporción de problemas por persona en las áreas urbanas y aquellos que tienen menor cantidad de problemas en las áreas rurales. En el primer caso, hay una población densamente concentrada que por lo general está ocupada —con frecuencia, frenéticamente— y vive con un alto nivel de actividad colectiva, una alta competencia por espacios y recursos y una red de información muy rápida y muy usada. Por su lado, la escena rural, aunque quizás presente algún momento competitivo y apresurado, tiende a las características opuestas: lo comunal, la participación, los espacios para el rumor.

Tabla 15.1. Grupos disciplinarios y la naturaleza del conocimiento

Grupos disciplinarios	Naturaleza del conocimiento
Ciencias puras (ejemplo, la física): DURAS - PURAS	Acumulativo: atomizado (cristalizado, ramificado), preocupado por universales, por cantidades, por la simplificación, impersonal, libre de valores, con criterios claros para la verificación del conocimiento y su caída en desuso; consenso sobre las preguntas significativas actuales y futuras, su objetivo es el descubrimiento y la explicación.
Humanidades (por ejemplo, la historia) y ciencias sociales puras (por ejemplo, la antropología): BLANDAS - PURAS	Reiterativo: holístico (orgánico, similar a un río), preocupado por las explicaciones particulares y cualitativas, personal, cargado de valores, con disputas acerca de la obsolescencia, falta de consenso sobre las preguntas significativas para indagar, su objetivo es la comprensión y la apreciación.
Tecnológicas (por ejemplo, la ingeniería mecánica o la medicina clínica): DURAS - APLICADAS	Resolutivo: pragmático (saber hacer a través de conocimientos duros), preocupado por el dominio del ambiente físico, aplica saberes heurísticos, usa enfoques cuantitativos y cualitativos, los criterios para juzgar los saberes son resolutivos y funcionales, sus objetivos son los productos y las tecnologías.
Ciencias sociales aplicadas (por ejemplo, la educación, las leyes, el trabajo social): BLANDAS - APLICADAS	Funcional: utilitario (saber hacer a través de conocimientos blandos); preocupación por la mejora de prácticas semiprofesionales en gran parte, usa estudios de caso y jurisprudencia, su objetivo es la construcción de protocolos y procedimientos.

Fuente: Becher y Trowler, 2001, p. 36.

En esta categorización, los especialistas urbanos y rurales no sólo difieren por los criterios de comunicación, sino también por la naturaleza y escala de los problemas que experimentan sus habitantes, por las relaciones que se dan entre ellos y por las oportunidades que cada uno tiene para obtener recursos. Los investigadores urbanos por lo general eligen áreas de estudio estrechas, que exhiben problemas discretos y separables, mientras que sus colegas rurales por lo general cubren un territorio intelectual bastante más amplio con problemas que no siempre están claramente demarcados o delineados. La competencia en la vida urbana se puede volver intensa e incluso mortal: una carrera a tra-

vés de todos los medios a disposición para encontrar la solución a lo que parece el origen de un problema. En la vida rural, tiene más sentido adoptar el principio de la división del trabajo: hay muchos temas, por lo que no tiene objeto pelearse por alguno en el que otra persona ya está involucrada. El trabajo en equipo es otro rasgo más propio de la vida urbana que de la rural. Las publicaciones en las áreas urbanas suelen ser cortas y con varios autores, se renuevan con mayor rapidez. En las áreas rurales, los autores comúnmente deben esperar un año y a veces más, para que sus artículos aparezcan impresos. Los libros son más importantes en las disciplinas rurales que en las urbanas.

Si bien algunos de estos rasgos son durables, Becher y Trowler (2001, p. XIII) destacaron que hubo muchos cambios durante el fin de las décadas de los '80 y '90. Estos trajeron lo que ellos han llamado "los principales cambios geomórficos" en el paisaje donde se asientan los campos disciplinares. En tal sentido, los cambios más importantes fueron un notable incremento de la injerencia del Estado, demandas de performatividad y aumento de la necesidad de los académicos de "conseguir dólares". Como resultado de todo esto, los académicos deben hacer adaptaciones en sus estilos de vida, "a veces de mala gana, ocasionalmente con más entusiasmo y con frecuencia, inconscientemente". La necesidad de financiar equipos ha cambiado la naturaleza de los resultados producidos por los académicos, y los Ejercicios de Evaluación de Investigaciones y otros esquemas similares han extendido los procesos de rendición de cuentas y han aumentado las preocupaciones dentro del mundo académico. Estos cambios han afectado a la educación, incluyendo a la educación comparada, junto con otros campos del saber.

Educación y educación comparada en relación con otros campos de investigación

Aunque la Tabla 15.1 considera explícitamente a la educación como parte de un territorio específico, su base disciplinaria no está libre de discusiones. El campo de la educación tiene departamentos, grados y revistas especializadas, pero su base esencial intelectual tiende a tocar otras disciplinas y, en realidad, rara vez quedan claras cuáles son las características distintivas propias de un estudio sobre educación.

Si denominar a la totalidad del campo de la educación como una disciplina ofrece dudas, más dudoso aún es si se puede considerar como tal a la educación comparada. Pocas personas describen a la educación comparada como una disciplina (por ejemplo, Kerawalla, 1995, p. 660; Sutherland, 1997, p. 42; Chabbott, 2003, p. 116) y la mayoría la ve como un campo que da la bienvenida a eruditos que traen consigo herramientas y perspectivas de otras arenas y que han elegido focalizar su atención en estudios educativos con una perspectiva comparativa. Este tipo de miradas ha sido presentada, por ejemplo, por Lê Thành Khôi (1986, p. 15), quien describe a la educación comparada como “un campo de estudio que cubre todas las disciplinas que sirven para comprender y explicar a la educación”.

Oliveira (1988) examinó este tema con más detalle. Primero destacó (p. 174) que la mayor parte del conocimiento de nivel científico en educación consiste en:

una colección heterogénea de contribuciones que provienen de la filosofía, la psicología, la sociología, la economía y la política educativa. Estos autores, que no suelen participar personalmente en el sistema educativo, por cierto realizan sus estudios desde sus disciplinas particulares. Los economistas se preocupan por el grado de habilidades reales que la educación genera para la formación de “recursos humanos” y tratan de evaluar el costo que tienen tales adquisiciones; los sociólogos quieren saber si la educación prepara a las personas para adaptarse a su contexto social o tal vez si las anima al cambio y la revolución; los filósofos, por lo general con un enfoque más amplio, indagan sobre el significado general de los objetivos de la educación y acerca de cuáles deberían ser en el mundo de hoy.

Oliveira destacó que todas estas contribuciones de la pluralidad de las “ciencias de la educación” son valiosas e incluso indispensables, pero ha sugerido también que permanecen al margen de los rasgos específicos de los procesos cotidianos de crecimiento y desarrollo educativo, de las relaciones personales entre educadores y educandos, y del correspondiente marco de las disposiciones institucionales. Oliveira declaró luego que el dominio de la educación tiene un cuerpo disciplinar único y este merece un nombre que lo refleje. Existen rótulos corrientes, pero, sugirió, son inadecuados. Así, la etiqueta de “pedagogía” nos engaña, dado que no se refiere a un conocimiento sino a

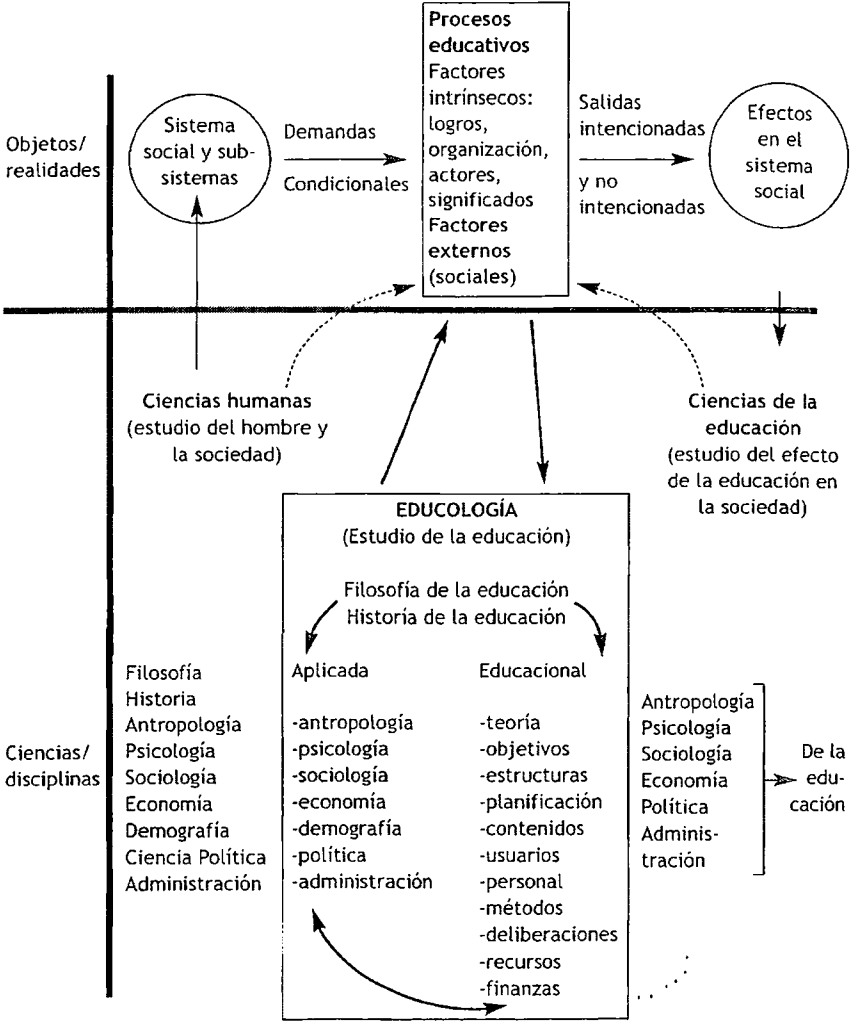
una acción: trabajar con niños, primero para sus maestros y luego para enseñarles cómo aprender. El autor también rechaza como inadecuados los términos didáctica, ciencias de la educación (en plural), ciencia de la educación (en singular) y declaró (p. 176) que “la propia palabra “educación’ es una tontería semántica: educación es una actividad, no un conocimiento, así como la sociedad no es sociología, el lenguaje no es lingüística y los animales no son zoología”.

Para superar esta dificultad, Oliveira trabajó sobre las propuestas previas de Christensen (1984) y Steiner Maccia (1964), y afirmó que no existe mejor palabra que “educología”, que “designa con certeza al conocimiento educacional, y nada más que aquel conocimiento, científico o pragmático, adquirido a través de cualquier disciplina”. Agregó que la palabra podría parecer un tanto extraña o incluso pedante, tanto como “sociología” –otro híbrido grecolatino– lo fue en su tiempo, sin embargo, también ocurre que “trae a la ciencia de la educación tanta claridad y precisión que debería ser adoptada usualmente”.

Oliveira destaca que el nombre “educología” alude a la estructura teórica básica de sus contenidos, lo que implica la totalidad del campo del conocimiento educativo en el cual cada nueva pieza de investigación podría encontrar su lugar y cuya congruencia podría evaluarse con el conocimiento existente. El investigador propone tal delineamiento con la ayuda de un diagrama que separa las ciencias humanas de las ciencias de la educación, y localiza a la educología entre ambas. Luego, las dos se unen en la realidad objetiva, como muestra el Gráfico 15.1.

En este capítulo se procura responder en qué parte del esquema precedente se puede ubicar a la educación comparada, dada su notable ausencia del Gráfico 15.1. Oliveira comienza por destacar que para el sentido común (o conocimiento precientífico) la comparación entre objetos y el posterior establecimiento mental de relaciones entre ellos, se ubica en el origen de todos los conceptos e ideas. Una forma más refinada del mismo proceso mental es usada en el nivel del conocimiento científico para dar definiciones, medir fenómenos y construir modelos. Cada uno de los componentes del Gráfico 15.1 está basado en la comparación, dado que las distinciones entre las ciencias son resultado de comparaciones (entre sus objetivos, puntos de vista, métodos).

Gráfico 15.1. El sistema de Oliveira basado en la clasificación de las disciplinas relacionadas con la educación



Fuente: Oliveira, 1988, p. 178.

Pero si la comparación se toma como un método universal, Oliveira (p. 180) afirma que una ciencia “comparatista” sólo merece tal nombre cuando logra llevar a la comparación al máximo nivel de abstracción, esto es, se convierte en una “comparación de comparaciones”. Así, particularmente, en las ciencias sociales, el adjetivo “comparativo” puede solamente ser usado cuando la comparación es aplicada a un conjunto de enunciados teóricos previamente elaborados que hacen referencia a modalidades de cuestiones similares referidas a distintos grupos sociales. En algunos campos comparativos, tales grupos sociales comunes pueden ser las naciones o países, y en otros casos, las unidades discretas pueden ser pensadas como “sistemas”. Dado que cada uno de estos conjuntos de conocimientos es, en sí mismo, resultado de una comparación, los trabajos comparatistas de investigación presentan, en efecto, una suerte de uso de “segundo grado” del método comparativo.

Además, esto explica por qué la educación comparada no fue incluida en el Gráfico 15.1: hubiera requerido una tercera dimensión en el diagrama, dado que representa, de hecho, un nivel epistemológico más elevado. Oliveira explica (p. 181):

Esta idea incluye a todos los objetos particulares de cada una de las disciplinas mencionadas en la sección central del diagrama. Pero si hablamos estrictamente, no afecta a todas ellas por igual, dado que no interesan los sistemas educativos particulares, sino dos o más a la vez. Para trabajar con varios objetos simultáneamente, cada una de las situaciones debe hacerse abordable, es decir, deben ser comparables en un primer nivel de abstracción.

Por otra parte, valiéndose en el comienzo de una pluralidad de estos modelos abstractos y usando sus herramientas teóricas y metodológicas, la educación comparada produce sus datos de segundo grado y llega a sus propias conclusiones. Tales conclusiones pueden ser de distintos tipos, como por ejemplo, leyes o cuasi leyes, teorías psicosociales, confirmaciones o refutaciones de teorías previas, teorías provisionarias, nuevas hipótesis para afrontar trabajos de investigación, entre otros. Así, Oliveira concluyó (p. 181) que estos productos, ahora de naturaleza verdaderamente comparativa, “deberían, evidentemente, destinarse a la acción sobre alguno de los sistemas originalmente estudiados; pero, más allá de esto, los estudios comparados aportan

nuevos datos o modifican lo que se sabía, y llegan a sus propias conclusiones, así como permiten retroalimentar a las propias disciplinas individuales”.

Metodología y foco en la educación comparada

Como fue explicado, las disciplinas que han tenido el mayor efecto en educación comparada son aquellas que forman parte del grupo de las ciencias sociales. En gran parte, además, los cambios en el paradigma dominante en las ciencias sociales han producido cambios en el campo de la educación comparada. Entre ellos podemos incluir el surgimiento del positivismo en las décadas de 1960 y 1970, particularmente en Europa y Norteamérica, y la gran popularidad que ha cobrado el posmodernismo en los años '80 y '90 (Psacharopoulos, 1990; Epstein, 1994; Crossley, 2000; Paulston, 2000). Sin embargo, los académicos del campo de la educación comparada han tendido a usar un grupo realmente limitado de herramientas de las ciencias sociales. Esto es, en cierto modo, por las razones explicadas anteriormente, por ejemplo, que mucho (o mejor dicho, la mayor parte) en el campo de la educación comparada tiene sentido como un segundo nivel de comparación que se vale de unidades que ya han sido identificados a través de la comparación. Existen libros y artículos del campo de la educación comparada que incluyen diversos comentarios basados en revistas académicas, pero realmente pocos estudios se basan en informes de investigación y casi ninguno incluye estudios de métodos experimentales.

Para comprender este fenómeno en mayor profundidad, Rust et al. (1999) analizan los artículos aparecidos en las tres publicaciones más prestigiosas del área: la *Revista de Educación Comparada*, de los Estados Unidos, el *Diario Internacional de Desarrollo Educativo* y la revista *Educación Comparada*, ambos del Reino Unido. Al recuperar analíticamente los artículos publicados desde 1960, encuentran que (p. 100) el 48,5% estaban basados en revistas de literatura del tema y el 15,2% eran estudios históricos. Luego, en su análisis de las publicaciones de los años '80 y '90 encuentran profundas caídas en la cantidad publicada en ambas categorías: al 25,7% en las basadas en la literatura específica y al 5,0% en los estudios históricos. La revisión de proyectos, sin

embargo, se ha incrementado y se analizaron observaciones participantes e investigaciones basadas en entrevistas y cuestionarios. Al respecto, se puede afirmar que en el campo de la educación comparada ha aumentado el uso de algunos instrumentos comunes de investigación en ciencias sociales.

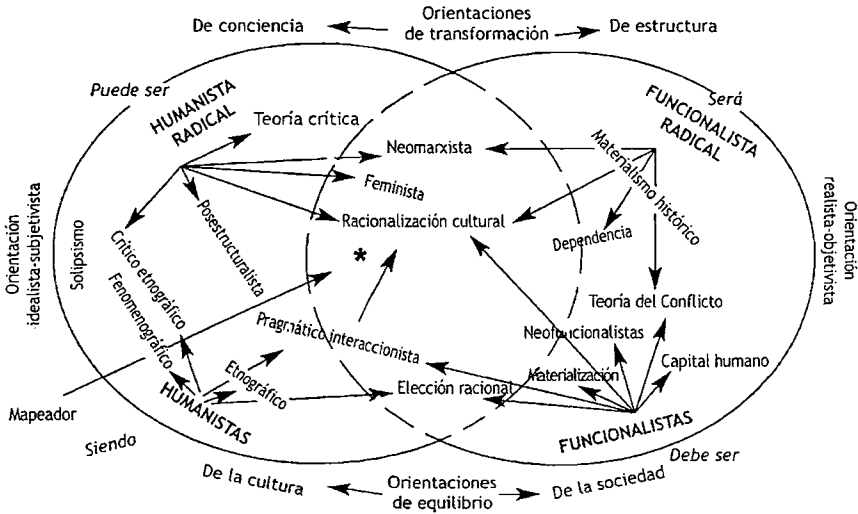
Rust y sus colaboradores también realizaron un recuento de los artículos con bases cuantitativas y cualitativas. Hicieron un informe sobre los 427 artículos publicados en 1985, 1987, 1989, 1991, 1993 y 1995 y encontraron que el 71,2% estaban basados en métodos cualitativos; el 17,3%, en métodos cuantitativos; el 10,8%, en una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, y el 0,3%, en otras estrategias. Con relación a esto, los autores (1999, p. 106) sugirieron que los investigadores en educación comparada:

Tienden a asumir filosofías similares. En relación con la naturaleza de la realidad, los investigadores de educación comparada tenderían a verla como algo subjetivo y múltiple en vez de objetivo y singular. Epistemológicamente, los educadores comparatistas tenderían a interactuar con aquello que es investigado antes que pensar en una actuación independiente y separada del contexto. Axiológicamente, no tenderían a ver la investigación a partir de valores neutrales e imparciales, sino más bien a aceptar la noción de investigación sostenida en valores de los investigadores y que incluye sus tendencias

De cualquier modo, la naturaleza de los temas y los enfoques metodológicos han sido muy diferentes a lo largo de diversas partes del mundo y en los distintos períodos particulares de la historia. Además, aunque Rust et al. (1999) se refirieron en su artículo al “campo” de la educación comparada, su análisis se concentró solamente en revistas y periódicos en lengua inglesa, y entre ellos, sólo en los publicados en los Estados Unidos y el Reino Unido. Cowen (2000b, p. 333) ha destacado la coexistencia de múltiples formas de educación comparada. Su observación, por un lado, se refiere al trabajo de diferentes grupos en países particulares que tienen distintos métodos de aproximación y diferentes campos de indagación, y pueden tener o no comunicación con los otros. También se aplica a grupos en diversos países que se valen de diferentes lenguajes, de distintas tradiciones académicas, y pueden comunicarse o no con grupos homólogos en el resto de los países o con otros grupos lingüísticos.

Comenzando con el primero de estos grupos, es útil destacar los mapas del campo de la educación comparada producidos por Paulston (1997, 1999 y 2000). El Gráfico 15.2 reproduce uno de estos mapas, que muestra los paradigmas y teorías en la educación internacional y comparada. Por un lado, el esquema refleja algunas coincidencias entre las perspectivas funcionalistas y humanistas, pero también da cuenta de los dominios en los que estas perspectivas operan independientemente una de otra. Una situación similar podría verse al hacer una revisión bibliográfica: algunos académicos en el campo de la educación comparada simplemente ignoran a quienes poseen otros puntos de vista y sin embargo tienen posibilidades de publicar trabajos juntos dado que los periódicos o revistas donde suelen hacerlo son eclécticos al momento de focalizar o porque se dirigen a distintos lectores. Epstein (1992, p. 23) está entre los académicos que han destacado que ciertas orientaciones rivales a nivel epistemológico en el campo de la educación comparada son, básicamente, incompatibles.

Gráfico 15.2. Un macromapeo de los paradigmas y teorías en la educación comparada e internacional



Fuente: Paulston (1997), p. 142.

A las diferencias que existen entre los académicos que trabajan en diferentes tradiciones dentro de un país determinado y que no se comunican unos con otros a pesar de tener la misma nacionalidad y de escribir en el mismo idioma, deben sumárseles las diferencias entre académicos que viven en diferentes países y que trabajan dentro de tradiciones académicas también distintas. Los académicos pueden, por supuesto, usar paradigmas similares incluso cuando operan usando diferentes idiomas, pero la probabilidad de que usen diferentes paradigmas aumenta cuando no tienen ni siquiera lenguas similares. En relación con esto, es interesante comparar el trabajo que desarrollaron Harold Noah y Max Eckstein durante tres décadas desde mediados de los '70, con el trabajo de Gu Mingyuan. El Centro de Investigación de Educación Comparada de la Universidad de Hong Kong ha publicado compilaciones de estos autores, que de ese modo pueden ser ubicados juntos (Noah & Eckstein, 1998; Gu, 2001). Entre los más interesantes de Noah y Eckstein, quienes basan sus estudios en los Estados Unidos y en el área angloparlante, están los trabajos sobre principios metodológicos en el marco del positivismo y orientados a las preocupaciones del Primer Mundo. Gu, por el contrario, opera principalmente en el campo de los chinoparlantes y rusoparlantes. Particularmente durante la primera parte de su carrera, enmarcó sus escritos en las ideas marxista-leninistas y en especial se preocupó por las lecciones que China podía aprender de los países industrializados. Específicamente durante los años '70 y '80, el mundo de la educación comparada en el que Gu habitaba era muy diferente del contexto en que Noah y Eckstein trabajaban.

En cualquier parte, sin embargo, un área en la que los fundamentos de la educación comparada podrían ser puestos en tela de juicio es el grado en que los escritos del campo son en realidad comparativos. Una queja que durante muchos años han realizado los eruditos del área (por ejemplo, Eliou, 1997; Cummings, 1999; Little, 2000) ha sido que muchos artículos, incluso en revistas que explícitamente incluyen la palabra "comparada" en sus títulos, tales como *Comparative Education* o *Comparative Education Review*, contienen una larga lista de estudios de países singulares en los cuales la naturaleza y la extensión de la comparación podría ponerse en duda.

En conferencias dedicadas al campo de la educación comparada, en las cuales los procesos de selección son por lo general más laxos que

para la publicación en revistas especializadas, la vaguedad conceptual es aún más pronunciada. Además, como destacó Oliveira (1988, p. 166-167), por ejemplo:

La lista de trabajos presentados en los dos últimos Congresos Mundiales de Sociedades de Educación Comparada (París, 1984 y Río de Janeiro, 1987, suman más de 350 trabajos en total) es (...) muy reveladora. Sólo una minoría (el 19% en París y el 26% en Río de Janeiro) son genuinamente estudios comparatistas, relacionados con los problemas del mundo de la educación comparada o con estudios específicos en dos o más países. Otro porcentaje, el 13 y el 17 respectivamente, se refieren a problemas teóricos, epistemológicos o metodológicos. Y por el otro lado, casi la mitad de los trabajos (el 45% en Río) son estudios de caso, que no describen y analizan más que un sistema, un proceso histórico, una innovación o una situación nacional específica. No sólo no hay comparación en estos últimos, sino que tampoco aportan conclusiones o permiten sugerir hipótesis útiles en otros contextos. Por otra parte, una cantidad razonable (el 7% en Río) propone algunas reflexiones sobre la educación o describen innovaciones de manera general, sin referirse a situaciones concretas.

Parte de las razones para esa vaguedad se encuentra en las alianzas entre el campo de la educación comparada y el campo de la educación internacional, que Wilson (1994) ha descrito como “gemelos siameses”. El nombre “educación internacional” evoca distintas cosas para distintas personas. Por ejemplo, hay quienes describen a la educación internacional como el proceso de formar a los sujetos con una auto-mirada internacional en cuanto a la orientación (por ejemplo, Gellar, 2002), mientras que otros han usado el término “internacional” en educación para referirse a los diversos tipos de relaciones educativas y culturales entre las naciones (Scanlon y Shields, 1968, p. x). La distinción que ha realizado Rust (2002a, p. III) implica que la educación comparada se ocupa de los aspectos más académicos, analíticos y científicos del campo, mientras que la educación internacional se dedica a la cooperación, la comprensión y el intercambio de componentes. En los Estados Unidos, la CES (Sociedad de Educación Comparada), fundada en 1956, fue renombrada CIES (Sociedad de Educación Comparada e Internacional) en 1968 (Sherman Swing, 2006), aunque el boletín oficial de la asociación conserva el nombre de *Comparative Education Review* (Revista de Educación Comparada). Otras sociedades profesionales en las cuales ambos campos se consideran son The Comparative

& Internacional Education Society of Canada, CIESC (Sociedad de Educación Comparada e Internacional de Canadá), la British Association for International & Comparative Education, BAICE (Asociación Británica de Educación Comparada e Internacional) y The Australian & New Zealand Comparative & International Education Society, ANZCIES (Sociedad Australiana y Neocelandesa de Educación Comparada e Internacional).

Las ambigüedades reflejadas en los nombres contribuyen a las ambigüedades en los campos. A los editores del boletín de la CIES les resulta difícil rechazar artículos que podrían ser parte del ámbito de la educación internacional más que de la educación comparada, desde que aquella forma parte del nombre de la CIES pero el título de la publicación continúa representando la parte comparatista del nombre de la sociedad. Un situación similar se da con el boletín oficial de la BAICE, que se titula *Comparar. Un periódico de Educación Comparada*. A la publicación de la CIESC le sucede lo contrario, dado que se llama *Educación Canadiense e Internacional*, sin usar la palabra “comparada”. La ANZCIES no tiene una revista oficial, por lo tanto no debe enfrentar particularmente este problema.

Debe admitirse que el Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (World Council of Comparative Education Societies, WCCES), no contiene en su nombre a la palabra “internacional” y en tal sentido, no debe enfrentar las ambigüedades que les tocan a las cuatro sociedades antes mencionadas. Sin embargo, estos 4 del total de 33 miembros que constituyen el WCCES y el conjunto mundial están influidos por estas ambigüedades, especialmente dado que la CIES, Sociedad de Educación Comparada e Internacional de los Estados Unidos, es una de las más grandes y uno de los componentes más activos del WCCES (Bray, 2003a). Por consiguiente, cuando los Congresos Mundiales de Sociedades de Educación Comparada son organizados en nombre del WCCES, se usan con frecuencia definiciones ambiguas del campo. En el caso específico del Congreso de París de 1984 y el Congreso de Río de Janeiro de 1987 –ya mencionados– los organizadores, como destacó Oliveira (1988, p. 168) no se sintieron capacitados para rechazar ningún trabajo a los que aludió Oliveira en su informe, dado que no parecía haber un criterio aceptado para definir qué es y qué no es educación comparada.

Cambios geomórficos

Como se ha dicho, Becher y Trowler (2001) observaron mayores cambios en el campo de la educación superior durante el final de la década de 1980 y los años '90, particularmente en el Reino Unido y en los Estados Unidos de América. Estos cambios trajeron lo que Becher y Trowler han llamado "principales cambios geomórficos" en el paisaje en el que se asientan los territorios académicos. Entre las causas se encuentran el incremento de la injerencia de los Estados, las demandas de ejecutividad, y la creciente necesidad académica de "salir a la caza de dólares". El impacto de estos cambios se ha sentido en el campo de la educación comparada tanto como en otros. Sin embargo, la naturaleza de los cambios geomórficos ha sido diferente en las distintas partes del mundo y, a pesar de ellos, aún son evidentes algunas continuidades.

En el Reino Unido y en los Estados Unidos, una forma en la que el Estado ha afectado el campo de la educación comparada ha sido a través de sus políticas de ayuda exterior. Rust y otros hallaron que durante los años '80 y '90, las revisiones de los proyectos fueron más destacadas que durante los primeros años en las tres publicaciones que analizaron. Algunos de estos proyectos fueron conducidos bajo el auspicio del gobierno del Reino Unido, el Departamento Gubernamental de Desarrollo Internacional o sus predecesores, y por la Agencia Estadounidense de Desarrollo Internacional. Algunos emplearon a académicos como consultores y los tipos de proyectos en los que los gobiernos decidieron concentrar su apoyo de turno influyeron el campo de la educación comparada. En cuanto a los proyectos, se focalizaron sobre todo en la educación primaria más que en la secundaria u orientada, por ejemplo, por el tipo de informes que eran escritos sobre estos temas. También algunos trabajos en diarios del Reino Unido y de los Estados Unidos se han ocupado del rol de la asistencia externa *per se*, incluyendo entre ellos estudios no sólo sobre agencias bilaterales sino también sobre organismos multilaterales, tales como el Banco Mundial o la UNESCO.

Las políticas de las agencias multilaterales y de los gobiernos, tanto en países ricos como en países pobres, han sido influidas por la relevancia en el campo que ha obtenido cada país. Esto podría ser ilustra-

do al contrastar la visibilidad que las conferencias de educación comparada han tenido en Nigeria y en China. Durante los años '70 y '80, Nigeria era relativamente visible, primero por los proyectos de ayuda exterior, segundo porque usaba recursos de rentas públicas generados por el petróleo para sostener algunas ayudas externas para su sistema educativo, y tercero porque el gobierno había solventado el acceso de muchos nigerianos a la educación superior en el extranjero. En los '90, el boom del petróleo se había evaporado, y los cuerpos de ayuda extranjeros estaban menos interesados en Nigeria. Además, las condiciones de investigación en el país para los no nigerianos se habían vuelto más complejas que lo que siempre fueron, debido al malestar social. En contraste, antes de los '90, se presentaban pocos trabajos sobre China en las revistas de las sociedades de educación comparada del Reino Unido y los Estados Unidos. Esto se debía principalmente a las políticas de "puertas cerradas" implementadas por el gobierno de China que no permitía a investigadores extranjeros ni chinos divulgar información. Junto con esto, los gobiernos del Reino Unido y los Estados Unidos operaban escasos proyectos en China. Sin embargo, a mediados de la década, este cuadro de situación cambió radicalmente. Algunos académicos chinos comenzaron a estudiar en las universidades del Reino Unido y de los Estados Unidos y llevaron consigo sus miradas y toda la información sobre su país. Los ciudadanos extranjeros encontraron mucho más fácil visitar China a través de una gama de programas, incluyendo proyectos de ayuda financiados por gobiernos extranjeros. Un elemento incluso más importante fue el incremento de académicos chinos que comenzaron a estudiar inglés y que, por lo tanto, luego tuvieron acceso a la literatura anglosajona y pudieron comunicarse con el exterior a través de dicho lenguaje.

Otro cambio geomórfico de gran relevancia para el campo de la educación comparada fue el quiebre de la Unión Soviética. Mientras los países fueron la principal unidad de análisis, la división de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas en 15 Estados soberanos incrementó la visibilidad de tales Estados en el campo. Como en China, además, el idioma inglés tuvo una gran expansión en cuanto a la cantidad de hablantes.

En lo que respecta a la productividad –otro de los elementos identificados por Becher y Trowler–, el Reino Unido se hizo famoso por sus

Ejercicios de Apoyo a la Investigación, que tenían equivalentes en Hong Kong y en otros diversos lugares. Estos ejercicios incrementaron la presión sobre los académicos para escribir y, en el campo de la educación comparada, contribuyeron a la expansión de las publicaciones existentes y al surgimiento de otras nuevas. Esta expansión puede ilustrarse con los siguientes sucesos.

- En 1992, la publicación holandesa *Internacional Review of Comparative Education* (Revista Internacional de Educación Comparada) aumentó de 4 a 6 números por año.
- En 1993, el periódico del Reino Unido *Compare. A journal of Comparative Education* (Comparar. Un Periódico de Educación Comparada) pasó de 2 números por año a 3 y en 2003 se expandió a 4.
- En 1998, el periódico del Reino Unido *International Journal of Education Development* (Diario Internacional de Desarrollo Educativo) incrementó sus publicaciones de 4 a 6 números por año.
- En 2002, la revista china *Comparative Education Review* (Revista de Educación Comparada) creció de 6 a 12 números anuales.

También aparecieron nuevos periódicos, que a mediados de los “90” incluían:

- *Educazione Comparata*, un periódico italiano que comenzó a publicarse en 1990;
- la publicación alemana *Tertium Comparationis: Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, la cual apareció en 1997;
- el *Journal of Comparative Education*, en chino, que comenzó como un boletín de noticias publicado en Taiwán en 1982 y que en 1997 devino un periódico completo;
- la *Revista Española de Educación Comparada*, que se lanzó en España en 1995;
- *Current Issues in Comparative Education*, que comenzó a publicarse en los Estados Unidos en 1998;
- *Politiques d'Éducation et de Formation: Analyses et Comparaisons Internationales*, el cual comenzó en Francia en 2001;

- *In focus: Journal of Comparative International and Intercultural Education*, el cual fue lanzado en los Estados Unidos en el 2002;
- *Comparative and International Education Review*, editado en Grecia desde 2003; y
- *Research in Comparative and International Education*, lanzada en el Reino Unido en 2006.

Además, por supuesto, algunos académicos de la educación comparada publicaron en revistas que no están específicamente dedicadas al campo, además de libros y capítulos de compilaciones. Tal expansión refleja un crecimiento general de la educación superior y, además, de la cantidad de especialistas que trabajan en las universidades, aunque también refleja el clima general de incremento de presión sobre los académicos para avanzar en sus investigaciones y divulgar sus hallazgos.

El tercer elemento en los cambios geomórficos identificado por Becher y Trowler (2001) fue el incremento de la presión por “salir a la caza de dólares”. Esta presión fue principalmente causada por una tendencia general de los gobiernos a reducir la extensión de las instituciones de educación superior por ellos fundadas, lo que al combinarse con la expansión de la educación superior, intensificó la competencia entre instituciones. Algunas consiguieron incrementar sus rentas no gubernamentales a través del pago de cuotas de parte de sus estudiantes. Esta tendencia fue especialmente evidente en Australia, donde la oferta de educación superior a extranjeros se convirtió en la industria más importante (Welch, 2002; Ninnes y Hellsten, 2005). En este proceso, las instituciones y sus miembros llegaron a ser muy buscados por el exterior. Esta internacionalización fue una gran contribución para el campo de la educación comparada.

Vinculado a este fenómeno y conformando un cambio geomórfico mayor, ha estado el advenimiento y el impacto de la globalización. Held y otros (1999) han destacado que la globalización es, en algunos aspectos, un viejo concepto con profundas raíces, pero la escala, naturaleza y consecuencias de la globalización durante la década de 1990 y los años iniciales del presente siglo han sido ciertamente novedosos. En algún sentido, la globalización ha revitalizado el campo de la educación comparada a partir de enfatizar la necesidad de los enfoques internacionales y al proveer nuevos temas de análisis. De cualquier

forma, en otro sentido, la globalización ha diluido el campo, dado que una gran cantidad de académicos se consideran a sí mismos con una perspectiva internacional y comparatista pero tienen un bagaje débil o inexistente de metodologías y tradiciones del campo (Crossley, 2000; Crossley y Watson, 2003).

Finalmente, los cambios geomórficos han crecido gracias a la tecnología. Un elemento que ha influido es el mayor incremento del acceso a viajes aéreos de bajo costo, lo cual facilita el trabajo de los especialistas que desean investigar fuera de sus países. Tal vez incluso más significativo ha sido el advenimiento de Internet, que ha incrementado notablemente el acceso a la información. Junto con Internet, la creación del correo electrónico ha permitido a los investigadores dispersos a lo largo del mundo comunicarse entre sí casi instantáneamente y a un bajo costo. Las nuevas tecnologías han traído también el crecimiento de la industria publicitaria. Entre los periódicos enumerados antes, *Current Issues in Comparative Education*; *In focus: Journal of Comparative, International and Intercultural Education*, y *Research in Comparative and International Education*, están publicados solamente en Internet; y entre los tradicionales, existen varios que han pasado a la versión electrónica en paralelo con la impresa.

En parte a causa de que estos cambios geomórficos fueron globales en cuanto a su alcance, las diferencias geográficas en el campo, destacadas antes por los contrastes entre los libros escritos por Noah y Eckstein con respecto a los escritos por Gu, tendieron a estrecharse. Por ejemplo, como China se ha abierto y como el idioma inglés se ha expandido, los académicos en China pusieron más atención a la bibliografía y los aportes metodológicos de los países occidentales. El intercambio académico se ha incrementado entre las dos culturas y esto se ha visto facilitado por la traducción de materiales y las visitas internacionales de ambas partes.

Sin embargo, a pesar de estos cambios geomórficos, algunas características del campo de la educación comparada se mantienen desde los '90 y el comienzo del nuevo siglo como lo hacían en los años '80 y antes. Volviendo a los comentarios de Oliveira acerca de la falta de una coherencia disciplinar en los congresos mundiales de París (1984) y de Río de Janeiro (1987) de las Sociedades de Educación Comparada, resulta improbable que los congresos mundiales de Montreal (1989),

Praga (1992), Sydney (1996), Ciudad del Cabo (1998), Chungbuk, Corea del Sur (2001) y La Habana (2004) hayan cambiado demasiado en ese sentido. A pesar de algunos intentos de circunscribir el campo de la educación comparada más claramente, este continúa bastante difuso. Y lo es, en todas las regiones del mundo. Los periódicos escritos en chino, alemán, inglés, francés, japonés, coreano y castellano difirieron unos de otros en sus énfasis metodológicos y en los temas que son elegidos por sus autores; sin embargo, son perfectamente equiparables por el eclecticismo y por el hecho de ser metodológicamente menos rigurosos que lo que desearían los más puritanos del campo de la educación comparada.

Conclusiones

Es posible deliberar sobre hasta qué punto la educación puede ser considerada una disciplina. Becher y Trowler (2001) lo han hecho, aunque con conceptos blandos y aplicados. Otros observadores la toman como un campo de estudio que da la bienvenida a académicos entrenados en otros dominios. Su campo se ha desarrollado significativamente durante décadas y siglos; sin embargo, como destaca Oliveira (1988, p. 174), “un educador no es fácilmente aceptado como miembro de la comunidad científica a menos que haya tenido una preparación formal en alguna otra disciplina social”. No obstante, Oliveira hizo un esfuerzo por aceptar la identidad disciplinaria de la educación con mayor firmeza y propuso la famosa idea de “educología”.

Si la educación no puede ser fácilmente descrita como disciplina, el campo de la educación comparada tiene incluso mayores dificultades para lograr tal estatus. La tribu académica que opera bajo la etiqueta de educación comparada es claramente un grupo disperso de individuos. Están vinculados con otra tribu que opera con el nombre de educación internacional y con la que algunos habitantes comparten territorio. Ha habido un considerable intercambio entre los miembros de ambas tribus, que ha permitido el surgimiento de las correspondientes combinaciones en las características de su descendencia.

Uno de los beneficios de un contexto donde converjan los académicos de una cantidad de diversas disciplinas es la fertilidad que lo

atravesará entre los diversos enfoques que se posibiliten y animen. Esto ocurre en algunas oportunidades con la educación comparada: economistas, sociólogos, científicos demográficos y científicos políticos se encuentran e iluminan mutuamente a través de sus variadas perspectivas sobre los sistemas y procesos educativos en los diferentes países y culturas. Pero, a la vez, la extensión de esta fertilidad transversal se ve en algún punto reducida. Como en las universidades multidisciplinares donde las facultades de Derecho, Ciencia, Arquitectura, Odontología y Educación no tienen usualmente mucho intercambio intelectual y en su lugar tienden a habitar territorios individuales separados sin tener ni siquiera el mismo espacio geográfico, el campo de la educación comparada está también dividido. Positivistas y neomarxistas ocasionalmente entran en conflicto y rara vez aprende uno del otro, sino que por lo general se ignoran unos a otros. Una situación similar se da entre psicólogos y antropólogos, e incluso entre los especialistas, entre africanistas y sinologistas, por ejemplo.

Volviendo a la distinción realizada por Becher y Trowler entre áreas “urbanas” y “rurales”, la educación comparada se ubica en su totalidad en la rural. Los investigadores tradicionalmente ocupan amplios espacios del territorio intelectual en los cuales los problemas no suelen estar claramente demarcados o delineados y no parece darse una fuerte competencia como en el de la tecnología de microchips o en la investigación del sida, por ejemplo. Los equipos de trabajo en educación comparada quizás sean considerados útiles pero, incluso cuando existen, tienden a estar vagamente organizados. En lugar de esto, es común que se opte por la división del trabajo, al punto de que muchos temas esperan para ser analizados y hay pocos incentivos para abordar aquellos con los que otros están intensamente vinculados. Como en otras áreas rurales de estudio, la educación comparada tiende a retrasarse en las publicaciones y sus artículos son demasiado extensos como para que los académicos los incluyan en revistas de divulgación.

Como otros ámbitos de investigación, de cualquier forma, el área de la educación comparada sufrió algunos cambios geomórficos en los años recientes. Estos cambios, en parte, surgen de la intromisión creciente del Estado en la educación superior, de sus demandas de ejecutividad y sus presiones financieras. Otros factores son los avances tecnológicos y los cambios geopolíticos. Tales cambios geomórficos

han alterado las maneras en que las tribus dentro del campo de la educación comparada se autodefinen, se relacionan entre sí y se relacionan cada una de ellas con los académicos de otros campos. Ciertas formas de pensamiento, tales como las vinculadas con las políticas de la Guerra Fría, han quedado fuera de uso mientras que otras, como las vinculadas a la globalización, se han puesto de moda.

El campo continúa tolerando una cantidad considerable de trabajos de bajo calibre intelectual. Esto es especialmente evidente en las conferencias dedicadas a la educación comparada, donde los procesos de selección son menos rigurosos que para las publicaciones. Además, en adición a la extensa disciplinaria e interdisciplinaria existe una considerable cantidad de no disciplinaria. Ajustándose a estas palabras, el campo de la educación comparada tiene una cantidad importante de pensamientos sin disciplina, es decir, ideas vagas y surgidas de métodos pobres de pensamiento analítico, que son admitidas en medio de trabajos de mayor rigurosidad. Algunos organizadores de conferencias y editores podrían defender esta situación considerando la situación de los académicos sin una disciplina específica, particularmente si hay neófitos en el campo, y podrían tener cierto potencial para informar a sus oyentes y convertirse en más rigurosos al momento de hacer sus propios trabajos. Otros participantes y observadores podrían considerar este eclecticismo y falta de disciplina como un obstáculo para el campo y para el avance de la investigación intelectual.

Entre las observaciones pertinentes realizadas por Oliveira (1988) hallamos que:

En principio (...) sólo el educador está en una posición como para desarrollar la ciencia de la educación (como la sociología es desarrollada por los sociólogos, la economía es desarrollada por los economistas y la demografía es desarrollada por los demógrafos) con la ayuda, pero no la subordinación, de otros científicos sociales. Sin embargo, los educadores no suelen estar formados como científicos y el tiempo que consume su profesión tampoco les permite elaborar científicamente los datos que obtienen con su trabajo.

Esta observación presenta una fuerte racionalización del pensamiento, no sólo dentro de la disciplina, sino para las demás. El proceso en sí mismo requiere el análisis de la naturaleza de la disciplinas, así como de los factores que contribuyen a su desarrollo.

DIFERENTES MODELOS, DIFERENTES ÉNFASIS, DIFERENTES INSIGHTS¹

MARK BRAY, BOB ADAMSON y MARK MASON

Traducido por Mónica Marquina

Se reúnen aquí algunos temas anteriores y, en cierto sentido, se realiza una comparación de comparaciones. Los capítulos previos consideraron un rango de enfoques en el marco de una variedad de paradigmas. Utilizando insights del libro, este capítulo final comienza con una reflexión sobre modelos de investigación en educación comparada. Luego, realiza algunos señalamientos sobre diferentes énfasis y concluye con comentarios acerca de insights que pueden ser aprovechados en aproximaciones comparativas y métodos de investigación educativa.

Modelos para la investigación en educación comparada

Este libro ha mostrado que existen muchos modelos para realizar estudios comparados en educación. En esta sección no se enumerarán todos, pero sí se retomarán algunos ejemplos que merecen ser destacados y elaborados. Dado que comienza comentando la cantidad de

1. Nota del editor: El concepto "*insight*" es de difícil traducción al castellano ya que no parece haber un único término en el que pueda ser resumido. En algunas obras de psicología educacional y de planeamiento se lo suele conservar en inglés, decisión que adoptamos aquí. En libros académicos consultados se traduce según el contexto; las definiciones generales lo señalan como un profundo entendimiento, abordaje o comprensión.

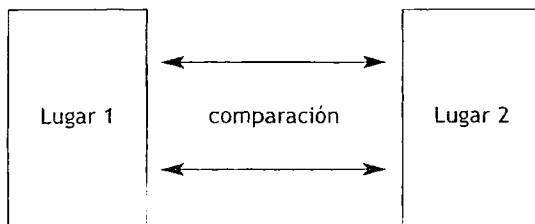
unidades paralelas para la comparación, consideraremos nuevamente el cubo diseñado por Bray y Thomas, descrito en la Introducción, para luego referirnos a sus relaciones con cuestiones epistemológicas.

La cantidad de unidades para la comparación

El capítulo de Manzon sobre la comparación de lugares comenzó con el modelo clásico presentado por Bereday (1964) para la comparación educativa en dos países, que ha sido ampliamente citado y apreciado. Dado que se focaliza en sólo dos países, el modelo permite una considerable profundidad de análisis.

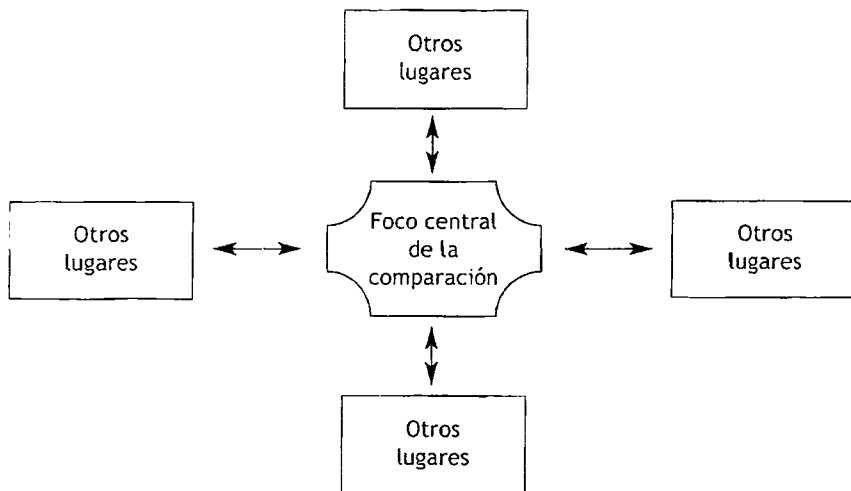
Sobre un ejemplo del Este asiático, varios capítulos hicieron referencia a un volumen que, en muchos aspectos, reproduce el modelo de Bereday; esa obra se concentra en un par de regiones especiales administrativas (SARs) de un mismo país, más que en un par de países; pero las SARs operan con fuerte autonomía en muchas áreas, incluyendo educación, y en este aspecto eran similares a países. El libro, editado por Bray y Koo (2004), analiza Hong Kong y Macao. Contiene 15 capítulos que enfocan subsectores de educación (incluyendo educación inicial, primaria y secundaria, y formación docente), y cuestiones políticas, económicas y sociales (incluyendo Iglesia, Estado y educación, educación superior y fuerza de trabajo, y lengua y educación); política curricular y procesos (incluyendo reformas curriculares, y educación cívica y política); y una sección final (con capítulos sobre metodología y continuidad y cambio en educación). Un libro con 323 páginas centrado en dos pequeños lugares es capaz de cubrir su objetivo con considerable profundidad. El Gráfico 16.1 representa tal tipo de estudio “denso” sobre dos lugares.

Gráfico 16.1. Diagrama representativo de un estudio comparativo entre dos lugares



Un modelo alternativo coloca a la educación de un lugar en el centro del análisis y realiza las apropiadas comparaciones con la educación de otros lugares. Para tomar otro ejemplo concerniente a Hong Kong, un número especial de la revista *Comparative Education* ilustra este modelo. Titled "Education and Political Transition: Implications of Hong Kong's Change of Sovereignty" (Educación y transición política: implicancias del cambio de soberanía en Hong Kong) (Bray & Lee, 1997), el trabajo se centra en la transición de Hong Kong con el cierre de la era colonial de 1997, y contiene comparaciones con transiciones de otras anteriores colonias incluyendo Fiji, Nigeria, Rhodesia y Singapur. Los datos sobre el territorio que se pone en el centro de la discusión son detallados, mientras que los datos sobre los otros lugares son más generales. El Gráfico 16.2 es una representación de un estudio comparativo de este tipo.

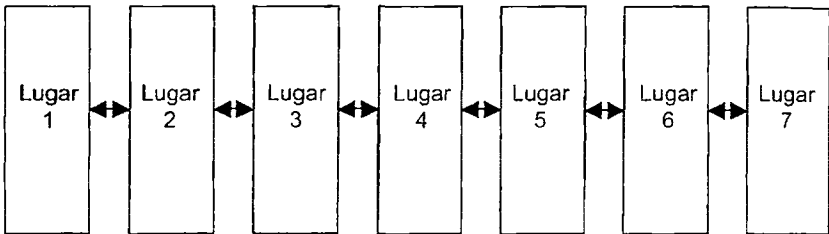
Gráfico 16.2. Diagrama representativo de un estudio comparativo centrado en una localidad



Una tercera variación se asemeja a la comparación de Hong Kong y Macao, pero con más lugares. Un ejemplo es el libro titulado *Education and Development in East Asia* (Educación y desarrollo en el Este

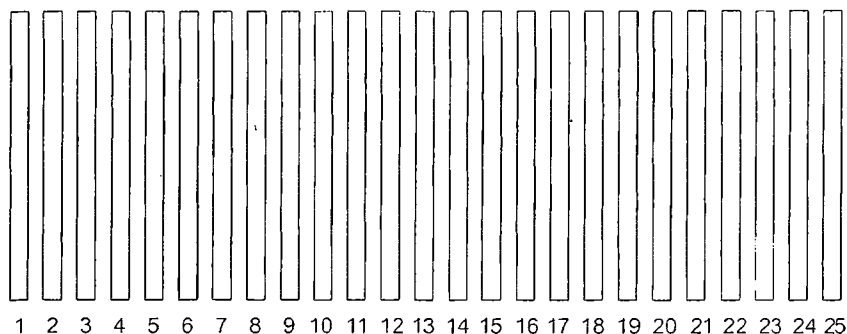
asiático) (Morris & Sweeting, 1995), que tiene capítulos separados sobre Hong Kong, Macao, Malasia, la República Popular China, Singapur, Corea del Sur y Taiwán. Aunque estos Estados varían ampliamente en cuanto a población, cobertura de educación y fortaleza económica, se les dedican capítulos separados de similar tamaño. Un estudio comparado diseñado en este sentido podrá no lograr la profundidad del libro de Hong Kong y Macao, pero alcanzará una mayor amplitud y por tanto una visión mayor. El Gráfico 16.3 es una representación simplificada de este tipo de estudio (sólo se ven flechas entre pares de lugares, aunque por supuesto que muchas otras flechas podrían mostrarse a fin de indicar múltiples comparaciones dentro del grupo).

Gráfico 16.3. Diagrama representativo de un estudio comparativo de 7 lugares



Continuando a lo largo de la escala podría existir un estudio de muchos lugares, como por ejemplo el *Trend in International Mathematics and Science Study* (Estudio internacional sobre tendencias en matemática y ciencia) (TIMSS). Este estudio se originó en su predecesor TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*, Tercer estudio internacional sobre matemática y ciencia) mencionado en el Capítulo 9. El informe TIMSS de 2003 se centró en los rendimientos de matemática de 4° grado en 25 países o sistemas, y en los rendimientos de matemática de 8° grado en 46 países o sistemas (Mullis et al., 2005). El Gráfico 16.4 es un diagrama representativo del estudio de 4° grado (con las flechas omitidas), y comienza a parecerse a un bosque más que a un grupo de árboles. Esta impresión puede ser aún más fuerte en un diagrama de los 46 países y sistemas del estudio de 8° grado.

Gráfico 16.4. Diagrama representativo de un estudio comparativo de 25 localidades



Con tantas unidades de análisis, la información sobre cada país o sistema en el estudio TIMSS de 2003 es inevitablemente superficial. Sin embargo, la gran cantidad de casos puede tener ventajas metodológicas. El estudio TIMSS fue conducido bajo el auspicio de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA (Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos), que fue mencionada en varios capítulos de este libro, además del 9. Así, en el Capítulo 2, Fairbrother se centra en el estudio IEA de alfabetización; en el Capítulo 8, Lee focaliza en el estudio IEA de educación cívica; y en el Capítulo 14, Law aborda el segundo estudio IEA de tecnología de la información (TIC). Las observaciones de Elley (1994, 1999) acerca de las ventajas y desventajas de los estudios cuantitativos internacionales de gran escala son válidas. Él analiza el sistemático cuerpo de evidencia provisto a través de cuestionarios estandarizados en diferentes países y, con específica referencia a alfabetización, nota que la base de datos permite realizar juicios comparativos sobre diferentes países. La recolección de datos de varios lugares ha incrementado la cantidad de variables disponibles para el análisis, y ha provisto puntos de referencia para los políticos. Las debilidades de estos estudios incluyen la dificultad de asegurar muestras comparables. Otras dificultades provienen de las diferencias entre los países participantes en tradiciones de evaluación, estructuras y secuencias en los currículos escolares, y la estrecha relación entre

alfabetismo y contexto cultural. Ventajas y desventajas de estudios en gran escala se han evidenciado en relevamientos realizados en el marco del Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Educational Quality, SACMEQ (Consortio del Sur y Este Africano para el Monitoreo de la Calidad) y en el Programme for International Student Assessment, PISA (Programa para la Medición Internacional de Estudiantes), ambos mencionados en el Capítulo 9.

Otras preguntas de los investigadores al momento de decidir sobre la cantidad de unidades de comparación se relacionan con la capacidad de emprender el trabajo y acceder a la información. Los grandes estudios internacionales son comúnmente llevados adelante por equipos más que por investigadores individuales, dado que este tipo de relevamientos requieren un considerable trabajo y usualmente demandan el conocimiento de muchas culturas y lenguas. Si bien investigadores individuales pueden realizar análisis valiosos a partir de la información generada por grandes equipos (ver Robitaille & Beaton, 2002), la investigación original no puede ser asumida por especialistas individuales cuando demanda la recolección de datos en muchos países. Así, la elección del modelo para el estudio comparativo debe estar determinada por la disponibilidad de recursos humanos, financieros y otros, así como por consideraciones sobre su amplitud y profundidad.

Revisión del cubo de Bray y Thomas

El modelo multiniveles diseñado por Bray y Thomas a mediados de la década de 1990 indicó que gran parte de la investigación en educación comparada se concentraba principalmente en comparaciones entre naciones, y señaló los beneficios de considerar también comparaciones en el interior de los países. El modelo ha sido ampliamente citado, y colaboró con el desarrollo del campo en nuevas direcciones. Vale la pena evaluarlo luego de una década, para ver qué ajuste o extensión puede realizarse a fin de mejorar su utilidad.

En el centro del modelo está el cubo reproducido en el Gráfico 0.1 en la Introducción. La cara del cubo presenta un conjunto de niveles geográficos o espacios: de regiones mundiales o continentes pasando por países, provincias, distritos y escuelas, hasta clases e individuos. Un segundo eje localiza las dimensiones de la comparación en términos

de grupos demográficos no ubicados espacialmente, como origen étnico, edad, religión, género; y en el tercer eje se incorporan temas sustantivos como currículum, métodos de enseñanza, financiamiento, estructuras administrativas, cambio político y mercado de trabajo.

En este libro, el capítulo de Manzon consideró explícitamente la cara frontal del cubo. Manzon señala que la clasificación geográfica puede ser expandida a fin de incluir clusters de países con una base común en historia colonial, alianzas económicas y religión. Respecto de la historia colonial, por ejemplo, los territorios en África Subsahariana pueden ser categorizados como colonias británicas, francesas o portuguesas; y como bloques económicos regionales podría considerarse a la Unión Europea (EU) y miembros del Tratado de Libre Comercio Norteamericano (North American Free Trade Agreement, NAFTA). Agrupaciones en base a la religión podrían incluir a países dominados por el Islam, comparados con países dominados por el cristianismo, budismo y/u otras creencias. Las entidades geográficas en el cubo podrían también incluir ciudades o villas. Estos aspectos pueden entrar fácilmente en el cubo a través del agregado de categorías en la cara frontal.

La presentación en el cubo de unidades que no ocupan espacios geográficos contiguos puede ser más problemática; pero aun ese caso puede ser conceptualizado. Así, en línea con el Capítulo 5 y tomando al sistema más que al país como unidad de análisis, las escuelas belgas flamencoparlantes podrían ser comparadas con las francoparlantes, ya que estas en particular ocupan un espacio físico y el sistema puede ser concebido geográficamente como la suma de los espacios ocupados por las escuelas, aun cuando los espacios no sean contiguos. Un señalamiento similar podría aplicarse a sistemas educativos que atienden culturas diferentes, como es el caso del Capítulo 7. Quizás más esfuerzo demandaría conceptualizar la educación impartida a través de Internet, que por cierto existe en el ciberespacio y no en un lugar físico; pero incluso en esos casos los estudiantes y los maestros ocupan lugares físicos, lo cual significa que el territorio geográfico podría ser tomado como un agregado.

Por tanto, quizás el único capítulo en la Parte II de este libro que representa una unidad de análisis que no puede ser cubierta en el cubo, es el Capítulo 6 sobre la comparación de tiempos. Las comparaciones

Sin embargo, mientras pareciera que estos señalamientos dejan al cubo intacto y para demostrar que es conceptualmente robusto, un punto importante en los capítulos anteriores se relaciona con la naturaleza de las categorías. En algunos casos, se realizaron comentarios sobre lo “escurridizo” de algunas unidades de comparación cuando se intenta una clara definición. “Currículum”, por ejemplo, puede ser visto como la experiencia completa de aprendizaje o simplemente un cuerpo de conocimiento a ser estudiado. La más clara explicación sobre este problema de precisión de definiciones es la que hace Manzon en el Capítulo 4. Allí se sugiere que los niveles de la cara frontal del cubo, y quizás por asociación también las categorías sobre las otras caras, en muchas circunstancias deberían ser vistos como con límites borrosos y permeables. En palabras de Manzon:

Los diferentes niveles de unidades geográficas, aunque distintos, no son espacios desunidos, o sellados herméticamente. Por el contrario, son como ambientes ecológicos, concebidos como un conjunto de estructuras anidadas una dentro de la otra (...). Los niveles geográficos más altos y más bajos son mutuamente influidos y se dan forma uno a otro como en una “dialéctica de lo global y lo local” (...). El reconocimiento y comprensión de estas relaciones mutuas que subsisten a través de cada uno de los niveles espaciales es indispensable para una interpretación holística de la esencia del fenómeno educativo.

Con esto en mente, quizás aún mejor que concebirlos con límites difusos sería considerarlos como en un flujo continuo y dinámico.

Aproximaciones epistemológicas

Naturalmente, la consideración de modelos va más allá de la mera suma de unidades de comparación y de la identificación de niveles geográficos sobre la cara del cubo. Los modelos, en un sentido más amplio, incluyen aproximaciones epistemológicas más fundamentales. Como se señala en el Capítulo 15, el campo de la educación comparada abarca un amplio rango de paradigmas, alguno de los cuales fueron mapeados por Paulston tal como se reproduce en el Gráfico 15.2. Algunos investigadores que se ubican en un paradigma particular raramente se comunican con investigadores que se alinean con otro paradigma. Al contrario, viven en mundos académicos separados, dominados por

modelos conceptuales diferentes y usualmente incompatibles (Epstein, 1992, p. 23).

Por tanto, continuando con las observaciones sobre el cubo de Bray y Thomas, puede señalarse que es en sí mismo un modelo descriptivo para clasificar estudios comparativos (existentes) más que un instrumento para recomendar a los estudiosos con el fin de investigar tipos particulares de comparación. Ciertamente, el modelo anima a los investigadores a considerar análisis multiniveles, pero aun así no siempre es esencial. Más bien, los buenos investigadores en educación comparada necesariamente considerarán factores a lo largo de cada uno de los ejes del cubo en lugar de aislar las variables pertinentes para sus hipótesis. A fin de hacerlo, requieren relacionar métodos para verificar la pertinencia de la aproximación epistemológica seleccionada, por ejemplo preguntando si el marco epistemológico y su metodología asociada probablemente generarán el tipo de investigación deseado. Por su parte, esto requiere que los investigadores consideren los propósitos y contextos de sus estudios. Tales consideraciones se relacionan con las cuestiones normativas que siempre están asociadas a la investigación en las ciencias sociales. Estas cuestiones emergen de los discursos que informan estudios específicos, y por tanto los valores que informan o conducen esos estudios.

Los comparatistas tendrán mayores posibilidades de identificar las fuentes de las varianzas si diseñan sus estudios luego de haber formulado hipótesis acerca de las causas posibles de la varianza. Podrá parecer un ejemplo trivial, pero los diseñadores del estudio IEA de competencias de lectura considerado por Elley (1994, 1999), improbablemente encuentren la varianza en los niveles de habilidad si comparan el color de ojos de los alumnos. Esto es así porque tal vez ellos tengan una teoría, incluso antes de comenzar el estudio, acerca de los factores que deben incluirse o no en las competencias de lectura. Sin embargo, podrían haber encontrado cierta correlación entre el tamaño del zapato o la cantidad de lamparitas de luz en la casa con la habilidad de lectura. Esto sucede porque cada una de estas variables puede ser un indicador de otros factores más pertinentes, como edad, y por tanto del nivel de desarrollo individual (en el caso del tamaño del zapato), o el estatus socioeconómico (en el caso de las lamparitas de luz). La cuestión es que factores aparentemente irrelevantes o triviales pueden ser o no

importantes, y los investigadores no pueden comenzar sus diseños de investigación hasta haber formulado hipótesis acerca de ello.

Otra dimensión se relaciona con las vías por las cuales los investigadores interactúan y se vinculan con los datos. Las ciencias sociales se refieren a perspectivas “émicas” (delimitadas culturalmente, basadas en lo intrínseco, definiciones y distinciones de valores endógenas) o “éticas” (que atraviesan lo cultural, basadas en lo extrínseco, definiciones externas y distinción de valores extrínseca). A primera vista, parecería que la perspectiva “ética” tiene más para ofrecer a los estudios comparados. El modelo de Bereday implica que los investigadores pueden y deben mantenerse imparciales y objetivos. Como lo señala Arthur (2004, p. 1), esto sólo lo pueden lograr investigadores que estudien países en los cuales ellos no han tenido ninguna experiencia previa, algo que comúnmente era considerado desventajoso en el campo de la educación comparada, dado que mucho depende de la comprensión del contexto. Arthur observó (p. 4) que, en la práctica, la mayor parte de la investigación comparada requiere la estructuración de la comprensión y la construcción de puentes (ver también Crossley, 2000, 2006), y esto, a su turno, requiere interacción y personalización de la investigación.

A partir de estos comentarios, es evidente que la cantidad de casos considerados en paralelo, o de niveles considerados en un cubo, no pueden proveer hipótesis apropiadas por sí mismos. El investigador debería, por lo tanto, exponer las cuestiones metodológicas junto con el modelo que haya seleccionado para sus estudios, a fin de que el método y el enfoque se complementen. El investigador necesita perspectivas fundadas teóricamente tanto respecto de lo que está considerando como de lo que está buscando, y requiere hipótesis sobre los ejes a lo largo de los cuales los variados elementos de la investigación deberían distribuirse diferencialmente. Estas hipótesis conducen hacia la elección de los apropiados dominios a evaluar y, si corresponde, a medir.

Énfasis en la investigación en educación comparada

La reflexión anterior conduce a otras consideraciones acerca de los énfasis en el amplio campo de la educación comparada. La introducción de este libro señaló su evolución y cambio a lo largo de las dife-

rentes décadas. Kazamias y Schwartz (1977, p. 151) sugirieron que a pesar de las incertidumbres de mediados de los años '50, cuando las fundaciones apoyaron la promoción de la educación comparada como un campo respetable de estudio, era posible identificar tanto discursos autorizados como textos que definían los límites y el objeto del campo. Hacia mediados de los '70, Kazamias y Schwartz sentían que la coherencia se había perdido: no había “un consistente cuerpo interno de conocimiento, ni definición de principios o cánones, ni consenso sobre la investigación entre la gente que se identificaba con el campo”. Una mirada similar es la presentada décadas después por Altbach y Kelly (1986, p. 1).

Sin embargo, muchos comentaristas hicieron después valoraciones más optimistas, comúnmente identificando a la diversidad como una fortaleza más que una debilidad (ver, por ejemplo, Foster, 1992, p. 198; Kubow & Fossum, 2003, p. 19-22). Ninnes y Mehta (2004, p. 1) consideraron positivo al eclecticismo, el cual “incorpora un rango de teorías y métodos de las ciencias sociales y cruza un rango de subcampos, incluyendo la sociología de la educación, el planeamiento educacional, la antropología de la educación, la economía de la educación y la educación y el desarrollo”. En un estilo similar, Crossley y Jarvis (2000, p. 261) destacaron “el crecimiento exponencial y la amplitud del interés internacional sobre la educación comparada” y “el crecimiento del reconocimiento de la dimensión cultural de la educación”.

El Capítulo 15 de este libro tuvo en cuenta el relevamiento de artículos realizado por Rust y otros (1999) en tres principales revistas especializadas en lengua inglesa, específicamente la *Comparative Education Review* (publicada en los EE.UU.), la *Comparative Education* y el *International Journal of Educational Development* (ambas publicadas en el Reino Unido). Los autores encontraron que una gran proporción de los artículos estaban basados en revisiones de bibliografía, aunque durante las décadas de 1980 y 1990 se habían realizado muchos proyectos y artículos basados en observación participante, entrevistas y cuestionarios. En este sentido, las publicaciones reflejaban que el campo había incrementado el uso de algunos instrumentos propios de la ciencia social. El relevamiento también mostró un fuerte énfasis en métodos cualitativos. De acuerdo con los comentarios de Arthur (2004) mencionados, Rust y otros observaron (p. 106) que “los investigadores en educación com-

parada tenderían a ver la realidad como algo subjetivo y múltiple, más que objetivo y singular”; y que “los comparatistas de la educación tenderían a no ver a la investigación como libre de valoración y sin sesgos; por el contrario, aceptarían la noción de que su investigación está cargada de valoración y que incluye sesgos del investigador”. Los capítulos de este libro se ajustan a estas apreciaciones; están basados en revisión bibliográfica, aunque los textos que cubren los autores son tanto cuantitativos como cualitativos; y todos los capítulos, ya sea implícita o explícitamente, reconocen el rol del investigador en la selección y la interpretación de los datos.

Cuatro años después de la publicación del artículo de Rust y otros, un análisis del contenido de artículos de las mismas tres publicaciones fue presentado por un equipo vinculado (Henrickson et al., 2003). Este equipo decidió focalizarse en la teoría, pero encontró como primer obstáculo que muchos artículos no indicaban la orientación teórica del autor. Entonces, los investigadores contactaron a los autores, para pedirles que indicaran, sobre la base de los artículos publicados, qué teoría relevante los sustentaba. Este procedimiento les permitió evaluar la naturaleza de las diferentes orientaciones teóricas dentro de la comunidad de la educación comparada, y obtener el sentido de la dinámica del uso de la teoría.

Mediante este procedimiento, Henrickson et al. (2003, p. 11) aseguraron datos útiles de 196 autores. Entre ellos, el 14,8% manifestaron que sus artículos no deberían identificarse con ninguna teoría. Los autores de este grupo afirmaron en general que sus estudios eran descriptivos por naturaleza, que principalmente trataban la experiencia concreta, directa y profunda que abarcaba tiempos, instituciones, sistemas, nombres y lugares determinados. Consideraron su trabajo como una gran práctica orientada (3,8 sobre una escala de 5 puntos). A los autores que reconocieron en su trabajo una orientación teórica se les pidió que identificaran las tradiciones disciplinarias en las cuales sus artículos habían sido enmarcados. Más del 80% indicaron cierta dependencia de la sociología, mientras que casi un 70% señaló una influencia de la ciencia política. Casi el 63% de las respuestas informaron el apoyo de la historia, y aproximadamente la mitad de ellas estaban sustentadas en cierto grado sobre la economía. Muchos manifestaron haber empleado perspectivas de varias teorías. Sin embargo, la psicología estu-

vo pobremente representada, lo mismo que la educación profesional por fuera de las disciplinas sociales. El relevamiento indicó que las orientaciones teóricas fueron evidentes de manera incremental en el tiempo. En lo que respecta a cambios en paradigmas, el estudio marcó la fuerte presencia del estructuralismo durante la década de 1970 y principios de la de 1980, aunque el humanismo había crecido significativamente durante 1980 y 1990. El humanismo radical se había vuelto particularmente activo, y más del 26,5% de los estudios se asociaban con este paradigma (p. 20).

Tanto Rust et al. (1999) como Henrickson et al. (2003), reconocieron que los académicos que se identifican con el campo de la educación comparada, suelen publicar en otras revistas además de las que explícitamente se centran en el campo. También puede sostenerse un corolario: aquellos especialistas cuyo trabajo es informado por disciplinas particulares pueden elegir publicar principalmente en las revistas de esas disciplinas más que en las que tienen un foco específico en la educación comparada. Más aún: una vez que el énfasis de esas publicaciones se establece, dichos énfasis pueden mantenerse por propia selección. Así, los autores con orientaciones disciplinarias hacia la sociología, la ciencia política, la historia y la economía pueden enviar sus trabajos a revistas específicas porque ellos observan que estas ya publicaron trabajos afines con las mencionadas orientaciones, y autores que trabajan en el dominio de la psicología pueden no sentirse atraídos por esas revistas porque no advierten trabajos existentes que se relacionen con sus especialidades. Por lo tanto, es necesario tener precaución respecto de lo que hacen ciertas revistas para caracterizar el campo como totalidad.

En este libro, dos autores declaran explícitamente sus orientaciones disciplinarias al comienzo de sus capítulos, y ambos incluyen psicología en la lista. Así, Potts (Capítulo 3) afirma que su base está en la historia, la psicología y la filosofía; y Watkins (Capítulo 13) destaca la psicología y, antes, la estadística matemática. Otros no revelan su orientación disciplinaria, pero si se los presionara para que lo hicieran incluirían la economía, la historia, la matemática, la filosofía y la sociología. Así, este libro también muestra una diversidad disciplinaria, y tiene una representación más fuerte de algunos dominios que fue reflejada en el estudio de Henrickson et al.

También es importante notar que las revisiones de Rust et al. (1999) y Henrickson et al. (2003) estaban basadas en *journals* que fueron publicados sólo en inglés y en dos países. Aquellos *journals* realmente atrajeron a autores que eran competentes en otras lenguas y que basaban su trabajo en otros países; pero otra vez, probablemente, los procesos de autoselección generaron las tendencias. La revisión de *journals* y otras actividades de las 33 sociedades profesionales que son los miembros del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES) muestra que cada uno tiene sus propias características y énfasis no sólo en la orientación teórica o aplicada, sino también en la elección de temas de investigación.

La elaboración de los temas en la materia, incluso en someros análisis, mostraría, por ejemplo, que las cuestiones de género son una característica más fuerte en presentaciones en conferencias y otros productos de la Comparative and International Education Society (CIES) que en la Japan Comparative Education Society (JCES). En otra dimensión, una mayor proporción de autores en la British Association for International and Comparative Education (BAICE) están interesados en África más que los miembros de la Korean Comparative Education Society (KCES); y las cuestiones de identidad poscolonial es más probable que sean discutidas en las conferencias de la Australian and New Zealand Comparative and International Education Society (ANZCIES) que en los de la Polish Comparative Education Society (PCES). Estas diferencias reflejan en parte un liderazgo en las sociedades involucradas, pero también diferencias en las relaciones internacionales entre países específicos como resultado de idiomas, políticas externas de los gobiernos y vínculos históricos a través del colonialismo y otras fuerzas. Asimismo, importantes diferencias existen en el énfasis paradigmático de la bibliografía académica escrita, por ejemplo, en chino, inglés, coreano, ruso y castellano. Por estas y otras razones, es usualmente más apropiado, como lo observa Cowen (2000b, p. 333), destacar la coexistencia de varias educaciones comparadas más que suponer un campo unificado y homogéneo.

Al mismo tiempo, muchas personas que llevan adelante estudios comparados en educación no son miembros de estos cuerpos profesionales y quizás ni se identifican con el área. El Capítulo 1 destacó que las categorías de personas que llevan a cabo estudios comparados incluyen

a formuladores de políticas y a funcionarios de agencias internacionales tanto como a académicos. Los formuladores de políticas están usualmente interesados sólo en experiencias de cualquier lugar donde piensan que se pueden aprender lecciones prácticas. También se espera que las agencias internacionales sean prácticas, ya que deben dar consejos apropiados a sus clientes. De esta manera, los decisores políticos y las agencias internacionales están menos inclinados que los académicos a preocuparse por teorías; e incluso entre académicos, algunos grupos construyen más fuertemente sus carreras sobre la base de consultorías y otros trabajos prácticos que sobre conceptualizaciones teóricas. Con la llegada de la globalización, el trabajo de formulación de políticas y la consultoría han tenido probablemente una dimensión más internacional que antes; aunque, quizás por desdicha, es relativamente más improbable que estos profesionales puedan identificarse con el campo de la educación comparada o usar las herramientas asociadas con él.

Finalmente, resulta instructivo notar continuidades y cambios tal como se ha reflejado en los contenidos del presente libro. Los temas abordados en las partes I y III, que incluyen tanto aproximaciones cualitativas como cuantitativas y cuestiones de identidad paradigmática, evocan mucha de la bibliografía existente; y las unidades de análisis de la Parte II también tienen antecedentes. Sin embargo, cada capítulo también provee un sabor contemporáneo y nuevos insights; y en este sentido, la obra ofrece algún avance conceptual. Entre las características innovadoras podemos incluir la yuxtaposición de unidades de análisis en los 11 capítulos de la Parte II. Ciertamente, muchos autores han realizado comparaciones en educación a través de lugares, sistemas, tiempos, culturas, etc., como se ha hecho evidente en las referencias bibliográficas de cada capítulo. Sin embargo, ningún libro anterior había realizado comentarios sobre unidades de análisis de la manera que han sido presentadas aquí. Incluso muchos autores pueden sentir que la yuxtaposición de estas presentaciones amplía horizontes y expande insights.

Además, nuevos temas de este libro surgen de los tipos de cambio geográfico identificados en el Capítulo 15. Realineamientos políticos y económicos influyeron en la educación comparada mucho más que en otros campos, y han determinado las elecciones realizadas por los auto-

res externos respecto de los países en los cuales focalizarse. El Capítulo 14 contrastó la visibilidad de China en las conferencias internacionales de educación comparada y en la bibliografía durante los años '70 y los primeros del presente siglo. El crecimiento de la atención hacia China refleja no sólo la apertura política de ese país, sino también su creciente fortaleza económica. Nuevos temas también abarcaron un foco en las escuelas internacionales a que se alude en el Capítulo 5, y en las tecnologías de la información y comunicación examinadas en el Capítulo 14. Más aún: otros autores exploraron nuevas combinaciones para el análisis. El Capítulo 4 describió un estudio que yuxtapuso puntuaciones en las pruebas escolares en Estados particulares de los Estados Unidos con puntuaciones de un rango de países de otras partes del mundo. También cabe destacar otro estudio que tomó como unidades de análisis regiones subnacionales entre diferentes países, comparando educación y desarrollo en el noreste de Brasil con patrones del noreste de Tailandia. Este tipo de estudios llevan al campo de la educación comparada hacia un largo camino que va más allá de las sencillas comparaciones de patrones entre países considerados como totalidades, las cuales han dominado el campo durante muchos años.

Insights de la investigación en educación comparada

A pesar de la diversidad, muchos aspectos comunes pueden identificarse a lo largo del amplio campo de la educación comparada. De estos aspectos pueden extraerse elementos generales para la comprensión, estimulados y fomentados por la investigación comparada. Mientras que el rol de muchos académicos se orienta hacia el fortalecimiento del entendimiento, para los profesionales estos insights pueden ser utilizados en el mejoramiento de la cantidad, calidad, relevancia y otras características de los sistemas de educación, procesos y resultados.

Algunos autores clásicos destacaron el valor de los estudios comparados varias décadas atrás. Por ejemplo, en el Capítulo 1 se citó la conocida frase de Sadler, quien escribió en 1900 (reimpreso en 1964, p. 310) acerca del valor del estudio de sistemas extranjeros de educación con el fin de estar “mejor preparados para el estudio y la comprensión del propio”. Esto puede relacionarse con otra afirmación

también conocida de Johann Wolfgang Goethe quien, en su *Sprüche in Prosa* (citado por Rust, 2002b, p. 54), escribió: “Aquel que no conoce nada de las lenguas extranjeras no conoce nada de la propia”.

A su turno, esta perspectiva puede relacionarse con el rol de la investigación comparada en “hacer familiares los patrones extraños, y hacer extraños los patrones familiares”. La primera parte de esta frase refiere a mirar hacia fuera, esto es, aprender de patrones que no son familiares y que usualmente provienen de otros países. La segunda parte de la frase se refiere a la reflexión, y desafía afirmaciones dadas por sentadas acerca de patrones familiares conocidos que pueden necesitar ser cuestionados (ver Spindler & Spindler, 1982, p. 43; Choksi & Dyer, 1997, p. 271).

Una fuerte justificación para el campo de la educación comparada también fue la presentada por Watson (1996, p. 387). Él reconoció ambigüedad y pluralidad dentro del campo, y agregó que:

Hay poca duda de que la investigación en educación comparada ha llevado a un crecimiento sustancial de la comprensión y de la conciencia de los sistemas educacionales y los procesos en diferentes partes del mundo; de la infinita variedad de objetivos, propósitos, filosofías y estructuras; y del crecimiento de similitudes de las cuestiones que enfrentan los formuladores de políticas educativas a lo largo del mundo.

Watson destacó la salud de la estadística y de otros datos disponibles en el mundo y desde entonces el volumen y calidad de los datos también han crecido sustancialmente. Además, el acceso a esa información también ha crecido mucho, en particular a través de Internet. Watson correctamente añadió, sin embargo, que esos datos, esa información y ese conocimiento no son “fácilmente comprendidos o analizados”. En este aspecto, percibió un rol para la educación comparada:

Quizás más importante que todo (...) es darse cuenta de que la educación y el desarrollo, la educación y el cambio social, y el impacto de las reformas educativas en las sociedades son mucho más complejos de lo que se ha pensado originalmente.

Esta observación merece ser subrayada y elaborada. Muchos observadores consideran que uno de los usos más importantes de la investi-

gación en educación comparada es la identificación de los modelos que se emplean en todas partes y que pueden ser importados para su uso en otros escenarios. Es más, esta es una razón práctica para el estudio comparado; pero existen peligros de tratamientos superficiales con aproximaciones metodológicas poco sensatas. Dentro del campo de la educación comparada, esto ha sido largamente considerado. Citamos nuevamente a Sadler, que escribió en 1900 (reimpreso en 1964, p. 310):

No podemos vagar a placer entre los sistemas educacionales del mundo, como niños paseando por el jardín, y recoger una flor de un arbusto y algunas hojas de otro, y entonces creer que si plantáramos lo que hemos recolectado en el suelo de nuestra casa, obtendríamos una planta viviente.

Esta afirmación fue hecha por un individuo que lideró aquello que McLean (1992, p. 3) describió como el “estudio más amplio de la educación extranjera nunca realizado en Gran Bretaña”, y merece atención en todos los países en todos los momentos. Como agregó McLean, sin embargo (1992, p. 16-24), la lección aún no ha sido aprendida en el Reino Unido. Y como ha sido observado posteriormente por Reynolds y Farrell (1996, p. 5), el problema es “que justo cuando el mundo educacional es consciente de que los factores de efectividad no pueden “viajar” entre países, el mundo político crecientemente se inclina a transferir características de un contexto a otro”. Por ende, la investigación en educación comparada puede ayudar cada vez más a los políticos y otros profesionales a identificar prácticas de otros lugares pasibles de aplicación local, este tipo de investigación también debería indicar la complejidad involucrada.

Con el fin de realizar esta tarea de manera correcta, los investigadores en educación comparada deben prestar atención tanto a la elección como a la aplicación de los métodos. Se necesita tener cuidado con las complejidades de las comparaciones educativas y transferencias examinadas antes, ya que una descuidada investigación puede ser traicionada por trampas lingüísticas y culturales. Los estudios comparados de escuelas medias, por ejemplo, necesitan reconocer que en el Reino Unido la educación media se articula con la educación primaria y secundaria, algo muy diferente de China, donde el término *zhongxue* define a una institución ubicada entre la educación primaria y la superior, es decir, una escuela secundaria. Nuevamente, por ejemplo, en

Hong Kong, la naturaleza, los roles y propósitos de los currículos de historia en la escuela secundaria (hay dos) son muy diferentes de los currículos de historia en los Estados Unidos. El mayor acceso a la información facilitado por Internet no significa que el investigador se descuide si quiere asegurar la rigurosidad de la información así obtenida, aun cuando la fuente fuera supuestamente confiable. El rigor académico es de vital importancia. Algunas informaciones del campo de la educación comparada son ofrecidas por aficionados y, por este motivo, son riesgosas.

Este libro no ha provisto, y no ha pretendido hacerlo, un manual sobre modos específicos de usar herramientas particulares en la educación comparada; pero ha presentado una visión general de los tipos de herramientas y de las principales consideraciones contextuales que podrían influir en su elección. Si el trabajo ha animado a los lectores a pensar de manera más cuidadosa acerca del campo y de sus fortalezas, desafíos y potencial, entonces habrá logrado su propósito.

BIBLIOGRAFÍA

- ACTEQ [Advisory Committee on Teacher Education & Qualifications] (2003): *Towards a Learning Profession: The Teacher Competencies Framework and the Continuing Professional Development of Teachers*. Hong Kong: ACTEQ.
- Adams, Don (2002): *Education and National Development: Priorities, Policies, and Planning*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Manila: Asian Development Bank.
- Adams, Ray & Wu, Margaret (2002): *PISA 2000 Technical Report*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Adanson, Bob & Li, Titus (2004): "Primary and Secondary Schooling". En Bray, Mark & Koo, Ramsey (eds.), *Education and Society in Macao: Comparative Perspectives on Continuity and Change*. CERC Studies in Comparative Education 7, 2nd edition, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp. 35-60.
- Aikman, Sheila (2001): "Literacies, Languages and Developments in Peruvian Amazonia". En Street, Brian V. (ed.), *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. London: Routledge, pp. 103-120.
- Aldenderfer, Mark S. & Blashfield, Roger K. (1984): *Cluster Analysis*. Beverly Hills: Sage.
- Aldrich, Richard (1982): *An Introduction to the History of Education*. London: Hodder & Stoughton.
- Aldrich, Richard (2002): *The Institute of Education 1902-2002: A Centenary History*. London: Institute of Education, University of London.
- Alexander, Robin J. (1999): "Comparing Classrooms and Schools". En Alexander, Robin, Broadfoot, Patricia & Phillips, David (eds.), *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research, Vol. 1: Contexts, Classrooms and Outcomes*. Oxford: Symposium Books, pp. 109-111.

- Alexander, Robin J. (2000): *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Alexander, Robin J. (2001): "Border Crossings: Towards a Comparative Pedagogy". *Comparative Education*, Vol. 37, N° 4, pp. 507-523.
- Allport, F.H. (1955): *Theories of Perception and the Concept of Structure*. New York: Wiley.
- Almond, Gabriel A. (1990): *A Discipline Divided: Schools and Sects in Political Science*. Newbury Park, CA: Sage.
- Altbach, Philip G. (1986). "Editorial: The Review at Thirty". *Comparative Education Review*, Vol. 30, N° 1, pp. 1-11.
- Altbach, Philip G. (1998): *Comparative Higher Education: Knowledge, the University, and Development*. CERC Studies in Comparative Education 3, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Altbach, Philip G. & Kelly, Gail P. (eds.) (1978): *Education and Colonialism*. New York: Longman.
- Altbach, Philip G. & Kelly, Gail P. (1986a): "Introduction: Perspectives on Comparative Education". En Altbach, Philip G. & Kelly, Gail P. (eds.), *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 1-10.
- Altbach, Philip G. & Kelly, Gail P. (eds.) (1986b): *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Alves Pinto, M.C. (1987): *Ensino em Macau: Uma Abordagem Sistémica da Realidade Educativa*. Macau: Gabinete do Secretário-Adjunto para a Educação e Cultura.
- Anderson, Benedict (1983): *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Anderson, James E. (1984): *Public Policy-Making*. 3rd edition, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Anderson-Levitt, Kathryn M. (2004): "Reading Lessons in Guinea, France, and the United States: Local Meanings or Global Culture?". *Comparative Education Review*, Vol. 48, N° 3, pp. 229-252.
- Apple, Michael W. (1999): *Power, Meaning, and Identity: Essays in Critical Educational Studies*. New York: Peter Lang.
- Apple, Michael W. (2000): *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.
- Apple, Michael W. & Christian-Smith, Linda K. (1991): "The Politics of the Textbook". En Apple, Michael & Christian-Smith, Linda K. (eds.), *The Politics of the Textbook*. London: Routledge, pp. 1-21.
- Apple, Michael W. & Teitelbaum, Kenneth (1986): "Are Teachers Losing Control of their Skills and the Curriculum?". *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 18, N° 2, pp. 177-184.

- Archer, Margaret S. (1979): *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage.
- Arnové, Robert F. (2001): "Comparative and International Education Society (CIES) Facing the Twenty-First Century: Challenges and Contributions". *Comparative Education Review*, Vol. 45, N° 4, pp. 477-503.
- Arnové, Robert F. (2003): "Reframing Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local". En Arnove, Robert F. & Torres, Carlos A. (eds.), *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. 2nd edition, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, pp. 1-23.
- Arnové, Robert F. & Graff, Harvey J. (1992): "National Literacy Campaigns in Historical and Comparative Perspective: Legacies, Lessons, and Issues". En Arnove, Robert F., Altbach, Philip G. & Kelly, Gail P. (eds.), *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*. Albany: State University of New York Press, pp. 283-294.
- Arnové, Robert F., Kelly, Gail P. & Altbach, Philip G. (1982): "Approaches and Perspectives". En Altbach, Philip G., Arnove, Robert F. & Kelly, Gail P. (eds.), *Comparative Education*. New York: Advent Books, pp. 3-11.
- Arthur, Lore (2004): "Bridging Gaps and Clearing Pathways: Towards the Construction of Intercultural Meaning". Paper presentado en el 12th World Congress of Comparative Education Societies, Havana, Cuba, 25-29 October.
- Asian Development Bank (2001): *Education and National Development in Asia: Trends, Issues, Policies, and Strategies*. Manila: Asian Development Bank.
- Atkinson, Dorothy (1997): *An Auto/Biographical Approach to Learning Disability Research*. Aldershot: Ashgate.
- Australian Curriculum Studies Association (ACSA) (2005): *ACSA Policy Statement*. <http://www.acsa.edu.au/>.
- Bacon, Francis (1605/2001): *The Advancement of Learning*. New York: Random House/Modern Library.
- Ball, Stephen J. (1990): *Politics and Policy-making in Education: Explorations in Policy Sociology*. London, Routledge.
- Ball, Stephen J. (1994): *Education Reform: A Critical and Post Structural Approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ballantine, Jeanne H. (2001): *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Barber, Benjamin R. (1973): "Science, Saliency and Comparative Education: Some Reflections on Social Scientific Enquiry". En Edwards, R., Holmes, B. & Van de Graaf, J. (eds.), *Relevant Methods in Comparative Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, pp. 57-79.
- Barnett, Homer (1953): *Innovation*. New York: McGraw-Hill.
- Bauman, Zygmunt (1990): "Modernity and Ambivalence". En Featherstone, Mike (ed.), *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*. London: Sage.

- Beaton, A.E., Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J., Smith, T.A. & Kelly, D.L. (1996): *Mathematics Achievement in the Middle School Years: IEA Third International Mathematics and Science Study*. Chestnut Hill, MA: Centre for the Study of Testing, Evaluation and Educational Policy, Boston College.
- Becher, Tony & Trowler, Paul R. (2001): *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. 2nd edition, Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Becher, Tony (1989): *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Beck, John (1998): *Morality and Citizenship in Education*. London: Cassell.
- Beech, Jason (2002): "Latin American Education: Perceptions of Linearities and the Construction of Discursive Space". *Comparative Education*, Vol. 38, N° 4, pp. 415-427.
- Beishuizen, J.J., Hof, E., van Putten, C.M., Bouwmeester, S. & Asscher, J.J. (2001): "'Students' and Teachers' Cognitions about Good Teachers". *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, N° 2, pp. 185-202.
- Bell, Robert & Grant, Nigel (1977): *Patterns of Education in the British Isles*. London: George Allen & Unwin.
- Benavot, Aaron & Resh, Nura (2001): "The Social Construction of the Local School Curriculum: Patterns of Diversity and Uniformity in Israeli Junior High Schools". *Comparative Education Review*, Vol. 45, N° 4, pp. 504-536.
- Benhamida, Khemais (1990): "The Arab States". En Halls, W.D. (ed.), *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends*. Paris: UNESCO, and London: Jessica Kingsley, pp. 291-317.
- Benton, Lauren (1996): "From the World-Systems Perspective to Institutional World History: Culture and Economy in Global Theory". *Journal of World History*, Vol. 7, N° 2, pp. 261-295.
- Bereday, George Z.F.: *Comparative Method in Education*. Holt, Rinehart & Winston, New York, 1964. Versión en castellano: *El método comparativo en Pedagogía*. Herder, Barcelona, 1968.
- Berg-Schlosser, Dirk (2001): "Comparative Studies: Method and Design". En Smelser, Neil J. & Baltes, Paul B. (eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioural Sciences*. Amsterdam: Elsevier, pp. 2427-2433.
- Berger, John (1972): *Ways of Seeing*. London and Harmondsworth: British Broadcasting Corporation and Penguin Books.
- Bernstein, Richard J. (1976): *The Restructuring of Social and Political Theory*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Berry, John W. (1989): "Imposed Emics – Derived Etics: The Operationalisation of a Compelling Idea". *International Journal of Psychology*, Vol. 24, N° 6, pp. 721-735.

- Bertrand, Olivier (2004): *Planning Human Resources: Methods, Experiences and Practices*. Fundamentals of Educational Planning N° 75, Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Betts, Julia (2003): "Literacies and Livelihood Strategies: Experience from Usulután, El Salvador". *International Journal of Educational Development*, Vol. 23, N° 3, pp. 291-298.
- Beyer, Landon E. & Apple, Michael W. (1988): *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*. Albany: State University of New York Press.
- Bickley, Gillian (2002): *The Development of Education in Hong Kong 1841-1897: As Revealed by the Early Education Reports of the Hong Kong Government 1848-1896*. Hong Kong: Proverse Hong Kong.
- Biggs, John B. (1979): "Individual Differences in Study Processes and the Quality of Learning Outcomes". *Higher Education*, Vol. 8, N° 4, pp. 381-394.
- Biggs, John B. (1987): *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, John B. (1992): *Why and How do Hong Kong Students Learn? Using the Learning and Study Process Questionnaires*. Education Paper 14, Hong Kong: Faculty of Education, The University of Hong Kong.
- Blake, Robert R. & Mouton, Janse S. (1964): *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing.
- Bledsoe, Caroline H. & Robey, Kenneth M. (1993): "Arabic Literacy and Secrecy among the Mende of Sierra Leone". En Street, Brian (ed.), *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 110-134.
- Blunt, Peter & Jones, Merrick, L. (1997): "Exploring the Limits of Western Leadership Theory in East Asia and Africa". *Personnel Review*, Vol. 26, N°s 1/2, pp. 6-23.
- Bocock, Robert (1992): "The Cultural Formations of Modern Society". En Hall, Stuart & Gieben, Bram (eds.), *Formations of Modernity*. Cambridge and Oxford: Polity Press, Basil Blackwell and The Open University, pp. 229-274.
- Bolman, Lee & Deal, Terrence (1992): "Leading and Managing: Effects of Context, Culture, and Gender". *Educational Administration Quarterly*, Vol. 28, N° 3, pp. 314-329.
- Bologna, Università di (2005): "The Bologna Process". www.eng.unibo.it/PortaleEn/University/Bologna+Process/default.htm. Fecha de acceso: 17 de noviembre de 2005.
- Bolton, Kingsley (2002): *Chinese Englishes: A Sociolinguistic History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Booth, C. (1985): "United Kingdom: System of Education". En Husén, Torsten & Postlethwaite, T. Neville (eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 5251-5359.

- Borries, Bodo V. (1994): "(Re-)Constructing History and Moral Judgement: On Relationships Between Interpretations of the Past and Perceptions of the Present". En Carretero, M. & Voss, J.F. (eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. London: Lawrence Erlbaum, pp. 339-355.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J.D. (1992): *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bowe, Richard, Ball, Stephen J. & Gold, Anne (1992): *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. London: Routledge.
- Bowles, Samuel & Gintis, Herbert (1976): *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bransford, John D., Brown, Ann L. & Cocking, Rodney R. (eds.) (1999): *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington DC: National Academy Press.
- Bray, Mark (1996): *Decentralization of Education: Community Financing*. Washington, DC: The World Bank.
- Bray, Mark (2002): "Comparative Education in East Asia: Growth, Development and Contributions to the Global Field". *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 4, N°2, pp. 15-20.
- Bray, Mark (2003a): "Tradition, Change, and the Role of the World Council of Comparative Education Societies". *International Review of Education*, Vol. 49, Nos 1-2. Reimpreso en Bray, Mark (ed.) (2003): *Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 1-13.
- Bray, Mark (ed.) (2003b): *Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bray, Mark (2004a): "Methodology and Focus in Comparative Education". En Bray, Mark & Koo, Ramsey (eds.), *Education and Society in Hong Kong and Macao: Comparative Perspectives on Continuity and Change*. CERC Studies in Comparative Education 7, 2nd edition, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp. 237-350.
- Bray, Mark (2004b): "Other Fields and Ours: Academic Discourse and the Nature of Comparative Education". *Comparative and International Education Review* [Athens], N° 3, pp. 61-85.
- Bray, Mark & Gui, Qin (2001): "Comparative Education in Greater China: Contexts, Characteristics, Contrasts, and Contributions", *Comparative Education*, Vol. 37, N° 4, pp. 451-473.
- Bray, Mark & Koo, Ramsey (eds.) (2004): *Education and Society in Hong Kong and Macao: Comparative Perspectives on Continuity and Change*. CERC Studies

- in *Comparative Education* 7, 2nd edition, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Bray, Mark & Lee, W.O. (eds.) (1997): *Education and Political Transition: Implications of Hong Kong's Change of Sovereignty*. Special issue of *Comparative Education*, Vol. 33, N° 2, pp. 157-169. Reimpreso en *CERC Studies in Comparative Education* 2, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Bray, Mark & Thomas, R. Murray (1995): "Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analysis". *Harvard Educational Review*, Vol. 65, N° 3, pp. 472-490.
- Bray, Mark & Yamato, Yoko (2003): "Comparative Education in a Microcosm: Methodological Insights from the International Schools Sector in Hong Kong". *International Review of Education*, Vol. 49, N°s 1-2. Reimpreso en Bray, Mark (ed.) (2003): *Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 51-73.
- Brislin, Richard W., Lonner, Walter J. & Thorndike, Robert M. (1973): *Cross-Cultural Research Methods*. New York: J. Wiley-Interscience.
- Bristow, Thelma & Holmes, Brian (1968): *Comparative Education through the Literature: A Bibliographic Guide*. London: Butterworths.
- Broadfoot, Patricia (1999a): "Not So Much a Context, More a Way of Life? Comparative Education in the 1990s". En Alexander, R., Broadfoot, P. & Phillips, D. (eds.), *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research. Vol. 1: Contexts, Classrooms and Outcomes*. Oxford: Symposium Books, pp. 21-32.
- Broadfoot, Patricia (1999b): "Comparative Research on Pupil Achievement: In Search of Validity, Reliability & Utility". En Alexander, Robin, Broadfoot, Patricia & Phillips, David (eds.), *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research, Vol. 1: Contexts, Classrooms and Outcomes*. Oxford: Symposium Books, pp. 237-259.
- Broadfoot, Patricia (1999c): "Notes and Comments". *Comparative Education*, Vol. 35, N° 3, pp. 267-269.
- Broadfoot, Patricia (2000): "Comparative Education for the 21st Century: Retrospect and Prospect". *Comparative Education*, Vol. 36, N° 3, pp. 357-372.
- Broadfoot, Patricia (2003): "Editorial: Post-Comparative Education?". *Comparative Education*, Vol. 39, N° 3, pp. 275-278.
- Bronfenbrenner, Urie (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bryman, Alan (1988): *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge.
- Burawoy, M., Blum, J.A., George, S., Gille, Z., Gowan, T., Haney, L., Klawiter, M., Lopez, S.H., Riain, S. & Thayer, M. (2000): *Global Ethnography: Forces,*

- Connections and Imaginations in a Postmodern World*. Berkeley: University of California Press.
- Burman, Erica (1994): *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Cameron, J., Cowen, R., Holmes, B., Hurst, P. & McLean, M. (1983): *International Handbook of Education Systems*. 3 volúmenes, Chichester: John Wiley & Sons.
- Canen, Ana (1995): "Teacher Education in an Intercultural Perspective: A Parallel between Brazil and the UK". *Compare: A Journal of Comparative Education*, Vol. 25, N° 3, pp. 227-238.
- Carnoy, Martin (1974): *Education as Cultural Imperialism*. New York: David McKay & Co..
- Chabbott, Colette (2003): *Constructing Education for Development: International Organizations and Education for All*. New York: RoutledgeFalmer.
- Chabbott, Colette & Elliot, Emerson J. (eds.) (2003): *Understanding Others, Educating Ourselves: Getting More from International Comparative Studies in Education*. Washington DC: The National Academies Press.
- Chan Lau, Kit-ching & Cunich, Peter (eds.) (2002): *An Impossible Dream: Hong Kong University from Foundation to Re-establishment 1910-1950*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Chan, Carol K.K. (2001): "Promoting Learning and Understanding through Constructivist Approaches for Chinese Learners". En Watkins, David A. & Biggs, John B. (eds.), *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp. 181-204.
- Chen, Zhenming (2000): "Research Trends of China's Policy Science in the 21st Century". *Journal of the Beijing Academy of Administration*, Vol. 1, N° 1, pp. 9-10. [En chino.]
- Cheng Kai-Ming (1987): "The Concept of Legitimacy in Education Policy-making: Alternative Explanations of Two Policy Episodes in Hong Kong". PhD thesis, University of London.
- Cheng, Kai-Ming (1991): *Planning of Basic Education in China: A Case Study of Two Counties in the Province of Liaoning*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Cheng, Kai-Ming (1995): "The Neglected Dimension: Cultural Comparison in Educational Administration" in Wong, Kam-Cheung & Cheng, Kai-Ming (eds.), *Educational Leadership and Change: An International Perspective*. Hong Kong: Hong Kong University Press, pp. 87-102.
- Cheng, Kai-Ming (1997): "Engineering Values: Education Policies and Values Transmission". En Montgomery, John D. (ed.), *Values in Education: Social Capital Formation in Asia and the Pacific*. Hollis, New Hampshire: Hollis Publishing Company, pp. 173-184.

- China National Commission for UNESCO (2004): *Educational Development in China (2004)*. Beijing: China National Commission for UNESCO.
- China, People's Republic of (1985): *Reform of China's Educational Structure: Decision of the CPC [Communist Party of China] Central Committee*. Beijing: Foreign Languages Press.
- China, People's Republic of (1992): *Educational Statistics Yearbook of China 1991-1992*. Beijing: People's Education Press. [En chino.]
- Choksi, Archana & Dyer, Caroline (1997): "North-South Collaboration in Educational Research: Reflections on Indian Experience". En Crossley, Michael & Vulliamy, Graham (eds.), *Qualitative Educational Research in Developing Countries: Current Perspectives*. New York: Garland, pp. 265-299.
- Christensen, James (1984): "Comparative Educology: A Bridging Concept for Comparative Educational Enquiry". Paper presentado en el 5th World Congress of Comparative Education Societies, Paris. [Citado en Oliveira 1988.]
- Cibulka, James G. (1995): "Policy Analysis and the Study of the Politics of Education". En Scribner, Jay D. & Layton, Donald H. (eds.), *The Study of Educational Politics*. London: Falmer Press, pp. 105-125.
- Clayton, Thomas (2004): "Competing Conceptions of Globalization Revisited: Relocating the Tension between World-Systems Analysis and Globalization Analysis". *Comparative Education Review*, Vol. 48, N° 3, pp. 274-295.
- Cogan, John J. (2000): "Citizenship Education for the 21st Century: Setting the Context", in Cogan, John J. & Derricott, Ray (eds.), *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*. London: Kogan Page, pp. 1-22.
- Cogan, John J., Morris, Paul & Print, Murray (2002): "Civic Education in the Asia-Pacific Region: An Introduction", in Cogan, John J., Morris, Paul & Print, Murray (eds.), *Civic Education in the Asia-Pacific Region: Case Studies Across Six Societies*. New York: RoutledgeFalmer, pp. 1-22.
- Cogan, John J., Morris, Paul & Print, Murray (eds.) (2002): *Civic Education in the Asia-Pacific Region*. New York: Routledge Falmer.
- Collins COBUILD English Dictionary (1995). London: Harper Collins.
- Comber, L.C. & Keeves, John (1973): *Science Education in Nineteen Countries: An Empirical Study*. New York: Wiley.
- Cook, Bradley J., Hite, Steven J. & Epstein, Erwin H. (2004): "Discerning Trends, Contours, and Boundaries in Comparative Education: A Survey of Comparativists and their Literature". *Comparative Education Review*, Vol. 48, N° 2, pp. 123-149.
- Coppedge, Michael (1997): "How the Large N Could Complement the Small N in Democratisation Research". Paper presentado en la reunión anual de la American Political Science Association, Washington, DC, August.

- Coulby, David & Jones, Crispin (1996): "Post-modernity, Education and European Identities". *Comparative Education*, Vol. 32, N° 2, pp. 171-184.
- Cowen, Robert (1996): "Last Past the Post: Comparative Education, Modernity, and Perhaps Postmodernity". *Comparative Education*, Vol. 32, N° 2, pp. 151-170.
- Cowen, Robert (2000a): "Educación Comparada". *Propuesta Educativa*, Vol. 10, N° 23, pp. 4-6. [En español.]
- Cowen, Robert (2000b): "Comparing Futures or Comparing Pasts?". *Comparative Education*, Vol. 36, N° 3, pp. 333-342.
- Cowen, Robert (2002a): "Sketches of a Future: Renegotiating the Unit Ideas of Comparative Education", in Caruso, Marcelo & Tenorth, Heinz-Elmar (eds.), *Internationalisierung/Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive/Comparing Educational Systems and Semantics*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 271-283.
- Cowen, Robert (2002b): "Moments of Time: A Comparative Note". *History of Education*, Vol. 31, N° 5, pp. 413-424.
- Craig, A.R. (1847): *The Philosophy of Training or the Practices and Art of a Normal Education*. London: Simpkin and Marshall.
- Cramer, John Francis & Browne, George Stephenson (1956). *Contemporary Education: A Comparative Study of National Systems*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Crossley, Michael (2000): "Bridging Cultures and Traditions in the Reconceptualisation of Comparative and International Education". *Comparative Education*, Vol. 36, N° 3, pp. 319-332.
- Crossley, Michael (2006): "Bridging Cultures and Traditions: Perspectives from Comparative and International Research in Education". Inaugural Professorial Lecture, University of Bristol, 9 February.
- Crossley, Michael & Jarvis, Peter (2000): "Introduction: Continuity and Change in Comparative and International Education". *Comparative Education*, Vol. 36, N° 3, pp. 261-265.
- Crossley, Michael & Vulliamy, Graham (eds.) (1997): *Qualitative Educational Research in Developing Countries: Current Perspectives*. New York: Garland Press.
- Crossley, Michael & Watson, Keith (2003): *Comparative and International Research in Education: Globalisation, Context and Difference*. London: RoutledgeFalmer.
- Crystal, David (1997): *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummings, William K. (1998): "What Should be the Future Focus of Values Education in the Pacific Rim: View of Educational Elites from Eleven Countries". Documento de trabajo inédito para el proyecto "Building Bridges of Understanding and Belief in the Pacific Rim", financiado por el Pacific Basin Research Centre, Soka University of America.

- Cummings, William K. (1999): "The InstitutionS of Education: Compare, Compare, Compare!". *Comparative Education Review*, Vol. 43, N° 4, pp. 413-437.
- Cummings, William K. (2001): "The Future of Values Education in the Pacific Basin", in Cummings, William K., Hawkins, John & Tatto, Maria T. (eds.), *Values Education for Dynamic Societies: Individualism or Collectivism*. CERC Studies in Comparative Education 11, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hqng Kong, pp. 285-298.
- Cummings, William K. & Altbach, Philip G. (1997): "Introduction". En Cummings, William K. & Altbach, Philip G. (eds.), *The Challenge of Eastern Asian Education: Lessons for America*. Albany: State University of New York Press, pp. 1-8.
- Cummings, William K., Gopinathan, S. & Tomoda, Yasumasa (eds.) (1988): *The Revival of Values Education in Asia and the West*. Oxford: Pergamon Press.
- Cummings, William K., Hawkins, John & Steiner-Khamsi, Gita (1996): "Building Bridges of Understanding and Belief in the Pacific Rim". Proposal submitted to the Pacific Basin Research Centre, Soka University of America.
- Cummings, William K., Hawkins, John & Tatto, Maria T. (2001): "The Revival of Values Education in the Pacific Basin". En Cummings, William K., Hawkins, John & Tatto, Maria T. (eds.), *Values Education for Dynamic Societies: Individualism or Collectivism*. CERC Studies in Comparative Education 11, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp. 1-17.
- Cunningham, Sir Charles (1963): "Policy and Practice". *Public Administration*, Vol. 41, N° 2, pp. 229-237.
- Currie, Jan (1998): "Globalization Practices and the Professoriate in Anglo-Pacific and North American Universities". *Comparative Education Review*, Vol. 42, N° 1, pp. 15-29.
- Curtis, S.J. (1967): *History of Education in Great Britain*. London: University Tutorial Press.
- Dahlin, Bo & Watkins, David A. (2000): "The Role of Repetition in the Processes of Memorising and Understanding: A Comparison of the Views of German and Chinese Secondary School Students in Hong Kong". *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 70, N° 1, pp. 65-84.
- Dahrendorf, Ralf (1959): *Class and Class Conflict in Industrial Society*. Stanford: Stanford University Press.
- Dale, Roger & Robertson, Susan, L. (2002): "The Varying Effects of Regional Organizations as Subjects of Globalization of Education". *Comparative Education Review*, Vol. 46, N° 1, pp. 10-36.
- Danish Ministry of Education (1997): *Information Technology and Education*. Consultado el 4 de octubre de 2005 en www.uvm.dk/eng/publications/Informationtec/eng_it.htm.

- Darcovich, Nancy (2000): "The Measurement of Adult Literacy in Theory and in Practice". *International Review of Education*, Vol. 46, N° 5, pp. 367-376.
- Daun, Holger & Arjmand, Reza (2005): "Islamic Education". En Zajda, Joseph (ed.), *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research: Global Pedagogies and Policies*. Dordrecht: Springer, pp. 377-388.
- Davies, Lynn (2004): "Comparative Education in an Increasingly Globalised World", *Comparative Education Bulletin*, Comparative Education Society of Hong Kong, N° 7, pp. 1-26.
- Davies, Scott & Guppy, Neil (1997): "Globalization and Educational Reforms in Anglo-American Democracies". *Comparative Education Review*, Vol. 41, N° 4, pp. 435-459.
- Davin, Delia (1989): "How do we Know When it's Dark? Individual Witness: Public Policy and Private Lives in Twentieth Century China". *Gender and History*, Vol. 1, N° 3, pp. 273-290.
- Davis, F., Bagozzi, Richard & Warshaw, Paul (1989): "User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models". *Management Science*, Vol. 35, N° 8, pp. 982-1003.
- Dawes, Lyn & Selwyn, Neil (1999): "Teaching with the Dream Machines: The Representation of Teachers and Computers in Information Technology Advertising". *Journal of Information Technology for Teacher Education*, Vol. 8, N° 3, pp. 289-304.
- Delanty, Gerard (2000): *Citizenship in a Global Age: Society, Culture, Politics*. Buckingham: Open University Press.
- Dent, H.C. (1970): *1870-1970: Century of Growth in English Education*. London: Longman.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2000): "Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research". En Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, pp. 1-28.
- Descartes, René (1637): *Discours de la Méthode*, traducido por F.E. Sutcliffe (1968) *Discourse on Method and the Meditations*. Harmondsworth: Penguin.
- Dewey, John (1910): *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays*. New York: Henry Holt & Company.
- Dexter, Emily R., LeVine, Sarah E. & Velasco, Patricia M. (1998): "Maternal Schooling and Health-Related Language and Literacy Skills in Rural Mexico". *Comparative Education Review*, Vol. 42, N° 2, pp. 139-162.
- Dickens, Peter (2000): *Social Darwinism*. Buckingham: Open University Press.
- Dill, David D. & Friedman, Charles P. (1979): "An Analysis of Frameworks for Innovation and Change in Higher Education". *Review of Educational Research*, Vol. 49, N° 3, pp. 411-435.

- Dimmock, Clive (1998): "School Restructuring and the Principalship: The Applicability of Western Theories, Policies and Practices to East and South-East Asian Cultures". *Educational Management and Administration*, Vol. 26, N° 4, pp. 363-378.
- Dimmock, Clive (2000): *Designing the Learning-Centred School: A Cross-Cultural Perspective*. London: Falmer Press.
- Dimmock, Clive & Walker, Allan (1998a): "Towards Comparative Educational Administration: The Case for a Cross-Cultural, School-Based approach". *Journal of Educational Administration*, Vol. 36, N° 4, pp. 379-401.
- Dimmock, Clive & Walker, Allan (1998b): "Comparative Educational Administration: Developing a Cross-Cultural Conceptual Framework". *Educational Administration Quarterly*, Vol. 34, N° 4, pp. 558-595.
- Dimmock, Clive & Wildy, Helen (1995): "Conceptualising Curriculum Management in an Effective Secondary School". *The Curriculum Journal*, Vol. 6, N° 3, pp. 297-323.
- Djourinksi, Alexandre (1998): *Comparative Education*. Moscow: Academia. [En ruso.]
- Dolowitz, David P. & Marsh, David (1996): "Who Learns from Whom: A Review of the Policy Transfer Literature". *Political Studies*, Vol. 44, N° 2, pp. 343-357.
- Donaldson, Margaret (1978): *Children's Minds*. London: Fontana.
- Dossey, John A. & Lindquist, Mary M. (2002): "The Impact of TIMSS on the Mathematics Standards Movement in the United States". En Robitaille, David F. & Beaton, Albert E. (eds.), *Secondary Analysis of the TIMSS Data*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 63-79.
- Dryzek, John S. and Ripley, Brian (1988): "The Ambitions of Policy Design". *Policy Studies Journal*, Vol. 7, N° 4, pp. 705-719.
- Duke, Daniel (1996): "A Normative Perspective on Organisational Leadership". Paper presentado en la Toronto Conference on Values and Educational Leadership, Toronto, Canada, October 4.
- Dunn, Seamus (2000): "Northern Ireland: Education in a Divided Society". En Phillips, David (ed.), *The Education Systems of the United Kingdom*. Oxford: Symposium Books, pp. 85-96.
- Dunn, William N. (1988): "Methods of the Second Type: Coping with the Wilderness of Conventional Policy Analysis". *Policy Studies Journal*, Vol. 7, N° 4, pp. 720-737.
- Durgunoğlu, A.Y., Öney, B. & Kuşçul, H. (2003): "Development and Evaluation of an Adult Literacy Program in Turkey". *International Journal of Educational Development*, Vol. 23, N° 1, pp. 17-36.
- Dyer, Caroline & Choksi, Archana (2001): "Literacy, Schooling and Development: Views of Rabari Nomads, India". En Street, Brian V. (ed.),

- Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. London: Routledge, pp. 27-39.
- Dyer, Caroline (1996): "Primary Teachers and Policy Innovation in India: Some Neglected Issues". *International Journal of Educational Development*, Vol. 16, N° 1, pp. 27-40.
- Education Commission (1999): *Review of Education System: Aims of Education – Consultation Document*. Hong Kong: Education Commission, Government of the Hong Kong Special Administrative Region.
- Education Commission (2000a): *Review of Education System: Reform Proposals – Consultation Document*. Hong Kong: Education Commission, Government of the Hong Kong Special Administrative Region.
- Education Commission (2000b): *Learning for Life, Learning Through Life*. Hong Kong: Education Commission, Government of the Hong Kong Special Administrative Region.
- Education Commission (2005): *Report on Review of Medium of Instruction for Secondary Schools and Secondary School Places Allocation*. Hong Kong: Education Commission, Government of the Hong Kong Special Administrative Region.
- Edwards, R., Holmes, B. & Van de Graaf, J. (eds.) (1973): *Relevant Methods in Comparative Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Ehinderer, O.J. (1990): "A Discriminant Function Analysis of Study Strategies, Logical Reasoning Ability and Achievement across Major Teaching Undergraduate Curricula". *Research in Education*, Vol. 44, N° 1, pp. 1-11.
- Eisner, Eliot (1996): "Foreword". En Heshusius, Lous & Ballard, Keith (eds.), *From Positivism to Interpretivism and Beyond: Tales of Transformation in Educational and Social Research*. New York: Teachers College Press, Columbia University, pp. ix-xi.
- Eliou, Marie (1997): "Le Comparatisme dans l'Éducation Comparée: Une Aventure Ambiguë". En De Clerke, Karel & Simon, Frank (eds.), *Studies in Comparative, International, and Peace Education: Liber Amicorum Henk Van daele*. Gent: C.S.H.P., pp. 107-116.
- Ellesworth, James B. (2000): *Surviving Change: A Survey of Educational Change Models*. Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- Elley, Warwick B. (1994): "Conclusions". En Elley, Warwick B. (ed.), *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty-two School Systems*. Oxford: Pergamon, pp. 223-231.
- Elley, Warwick B. (1999): "International and Comparative Assessment of Literacy". En Wagner, Daniel A., Venezky, Richard L. & Street, Brian V. (eds.), *Literacy: An International Handbook*. Boulder, Colorado: Westview Press, pp. 210-216.

- Elmore, Richard & Sykes, Gary (1992): "Curriculum Policy". En Jackson, Philip W. (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, pp. 185-215.
- English, Paul Ward (1997): "The Middle East and North Africa". En English, Paul Ward, *Geography: People and Places in a Changing World*. 2nd edition, St. Paul: West Publishing Company, pp. 520-526.
- Entwistle, Noel J. & Ramsden, Paul (1983): *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Epstein, Erwin H. (1986): "Currents Left and Right: Ideology in Comparative Education". En Altbach, Philip G. & Kelly, Gail P. (eds.), *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 233-259.
- Epstein, Erwin H. (1987): Review of "The National Unified School in Allende's Chile". *Comparative Education Review*, Vol. 31, N° 3, pp. 468-469.
- Epstein, Erwin H. (1992): "The Problematic Meaning of 'Comparison' in Comparative Education". En Schriewer, Jürgen in cooperation with Holmes, Brian (eds.), *Theories and Methods in Comparative Education*. 3rd edition, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 3-23.
- Epstein, Erwin H. (1994): "Comparative and International Education: Overview and Historical Development". En Husén, Torsten & Postlethwaite, T. Neville (eds.), *The International Encyclopedia of Education*. 2nd edition, Oxford: Pergamon Press, pp. 918-923.
- Etzioni, Amita (1967): "Mixed-Scanning: A 'Third' Approach to Decision-Making". *Public Administration Review*, Vol. 27, N° 4, pp. 385-392.
- European Round Table of Industrialists (1997): *Investing in Knowledge: The Integration of Technology in European Education*. Brussels: European Round Table of Industrialists.
- Evans, Karen (2003): "Uncertain Frontiers: Taking Forward Edmund King's World Perspectives on Post-compulsory Education". *Comparative Education*, Vol. 39, N° 4, pp. 415-422.
- Ezzaki, Abdelkader, Spratt, Jennifer E. & Wagner, Daniel A. (1999): "Childhood Literacy Acquisition in Rural Morocco: Effects of Language Differences and Quranic Preschooling". En Wagner, Daniel A. (ed.), *The Future of Literacy in a Changing World*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, pp. 183-198.
- Fafunwa, A. Babs & Aisiku, J.U. (eds.) (1982): *Education in Africa: A Comparative Survey*. London: George Allen & Unwin.
- Farquhar, Robin H. (1999): "Integration or Isolation: Internationalism and the Internet in Canadian Higher Education". *Journal of Higher Education and Management*, Vol. 21, N° 2, pp. 5-15.

- Farrell, Joseph P. (1986): *The National Unified School in Allende's Chile: The Role of Education in the Destruction of a Revolution*. Vancouver: University of British Columbia Press.
- Ferrer, Ferran (2002): *La educación comparada actual*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Ferrer, Ferran, Naya, Luis & Valle, Javier (eds.) (2004): *Convergencias de la Educación Secundaria Inferior en la Unión Europea*. Madrid: Secretaría General de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa [CIDE], Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fetzer, James H. (ed.) (2000): *The Philosophy of Carl G. Hempel: Studies in Science, Explanation, and Rationality*. Oxford: Oxford University Press.
- Finegold, D., McFarland, L. & Richardson, W. (1992): "Introduction". En Finegold, D., McFarland, L. & Richardson, W. (eds.), *Something Borrowed, Something Blue? A Study of the Thatcher Government's Appropriation of American Education and Training Policy*. *Oxford Studies in Comparative Education*, Vol. 2, N° 2, pp. 7-24.
- Forster, E.M. (1953): *Abinger Harvest*. London: Edward Arnold.
- Foster, Philip (1992): "Comparative Education". En Alkin, Marvin C. (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. 6th edition, New York: Macmillan, pp. 197-204.
- Foucault, Michel (1972): *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock Publications.
- Foucault, Michel (1982): "The Subject and Power". En Dreyfus, Hubert L. & Rabinow, Paul, *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Hemel Hempstead: Harvester.
- Fowler, Frances C. (2000): *Policy Studies for Educational Leaders*. Ohio: Merrill.
- Frank, K.A. (1998): "Quantitative Methods for Studying Social Context in Multilevels and through Interpersonal Relations". *Review of Research in Education*, Vol. 23, pp. 171-216.
- Fraser, Stewart E. (1965): *Chinese Communist Education: Records of the First Decade*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Fraser, Stewart E. (ed.) (1971): *Education and Communism in China: An Anthology of Commentary and Documents*. London: Pall Mall Press.
- Freire, Paulo (1974): *Education for Critical Consciousness*. London: Sheed and Ward.
- Fry, Gerald & Kempner, Ken (1996): "A Subnational Perspective for Comparative Research: Education and Development in Northeast Brazil and Northeast Thailand". *Comparative Education*, Vol. 32, N° 3, pp. 333-360.
- Fuller, Bruce, Edwards, John H.Y. & Gorman, Kathleen, (1999): "Does Rising Literacy Spark Economic Growth? Commercial Expansion in Mexico". En Wagner, Daniel A. (ed.), *The Future of Literacy in a Changing World*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, pp. 373-396.

- Fuller, Bruce, Hua, Haiyan & Snyder, Conrad W. (1994): "When Girls Learn More Than Boys: The Influence of Time in School and Pedagogy in Botswana". *Comparative Education Review*, Vol. 38, N° 3, pp. 347-376.
- Gaither, Milton (2003): *American Educational History Revisited: A Critique of Progress*. New York: Teachers College Press.
- Gale, Trevor (2003): "Realising Policy: The *Who* and *How* of Policy Production". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 24, N° 1, pp. 51-66.
- Gale, Trevor & Densmore, Kathleen (2003): *Engaging Teachers: Towards a Radical Democratic Agenda for Schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Gallagher, Deborah (2000): "Searching for Something Outside of Ourselves: The Contradiction between Technical Rationality and the Achievement of Inclusive Pedagogy". Paper presentado en el International Special Education Congress, Manchester, July.
- Gao, Lingbao & Watkins, David A. (2001): "Identifying and Assessing the Conceptions of Teaching of Secondary School Physics Teachers in China". *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, N° 3, pp. 443-469.
- Gardiner, Patrick (1961): *The Nature of Historical Explanation*. London: Oxford University Press.
- Gardner, Howard (1985): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. London: Paladin.
- Gardner, Howard (1989): *To Open Minds: Chinese Clues to the Dilemma of Contemporary Education*. New York: Basic Books.
- Gauri, Varun & Vawda, Ayesha (2004): "Vouchers for Basic Education in Developing Economies: An Accountability Perspective". *The World Bank Research Observer*, Vol. 19, N° 2, pp. 259-280.
- Gellar, Charles A. (2002): "International Education: A Commitment to Universal Values". En Hayden, Mary, Thompson, Jeff & Walker, George (eds.), *International Education in Practice: Dimensions for National and International Schools*. London: Kogan Page, pp. 30-35.
- Gellner, Ernest (1983): *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell.
- Getis, Arthur, Getis, Judith & Fellmann, Jerome D. (2002): *Introduction to Geography*. 8th edition, New York: McGraw-Hill.
- Gifford, Prosser & Weiskel, Timothy C. (1971): "African Education in a Colonial Context: French and British Styles". En Gifford, Prosser & Louis, William Roger (eds.), *France and Britain in Africa*. New Haven: Yale University Press, pp. 663-711.
- Ginsberg, E. (1992): "Not just a Matter of English". *HERDSA News*, Vol. 14, N° 1, pp. 6-8.
- Ginsburg, Mark B. (1995): *The Politics of Educators' Work and Lives*. New York: Garland.

- Ginsburg, Mark B. (1997): "The Limitations and Possibilities of Comparative Analysis of Education in Global Context". En Kodron, Christoph, von Kopp, Botho, Lauterbach, Uwe, Schäfer, Ulrich & Schmidt, Gerlind (eds.), *Vergleichende Erziehungswissenschaft: Herausforderung-Vermittlung-Praxis. Festschrift für Wolfgang Müller zum 70. Geburtstag*. Frankfurt: Böhlau Verlag, pp. 46-51.
- Glass, G.V., McGaw, B. & Smith, M.L. (1981): *Meta-Analysis in Social Research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Goldschmidt, Pete & Eyermann, Therese S. (1999): "International Educational Performance of the United States: Is There a Problem that Money can Fix?". *Comparative Education*, Vol. 35, N° 1, pp. 27-43.
- Goodman, Paul S. (1982): *Change in Organizations: New Perspectives on Theory, Research, and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gorard, Stephen (2000): "For England, See Wales". En Phillips, David (ed.), *The Education Systems of the United Kingdom*. Oxford: Symposium Books, pp. 29-43.
- Gorard, Stephen (2001): "International Comparisons of School Effectiveness: The Second Component of the 'Crisis Account' in England?". *Comparative Education*, Vol. 37, N° 3, pp. T279-296.
- Gorard, Stephen & Taylor, Chris (2004): *Combining Methods in Educational and Social Research*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Gordon, David T. (ed.) (2003): *A Nation Reformed? American Education 20 Years after A Nation at Risk*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Gordon, Peter & Szreter, Richard (eds.) (1989): *History of Education: The Making of a Discipline*. London: Woburn Press.
- Gouldner, Alvin (1957): "Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles-1". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 2, N° 2, pp. 291-306.
- Grace, Gerald (2002): *Catholic Schools: Mission, Markets and Morality*. London: RoutledgeFalmer.
- Gray, John, McPherson, Andrew F. & Raffe, David (1983): *Reconstructions of Secondary Education: Theory, Myth and Practice since the War*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Green, Andy (1990): *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France, and the USA*. Basingstoke: Macmillan.
- Green, Andy (1997): *Education, Globalization, and the Nation State*. Basingstoke: Macmillan.
- Green, Andy (2002): "Education, Globalization, and the Role of Comparative Research". Professorial Lecture. London: Institute of Education, University of London.
- Gregorio, Lucille C. & Byron, Isabel (2001): *Capacity Building for Curriculum Specialists in East and South-east Asia: Final Report of the Training Seminar*. Bangkok: Ministry of Education.

- Griday, Aletta (2003): "Translation Procedures in OECD/PISA 2000 International Assessment". *Language Testing*, Vol. 20, N° 2, pp. 225-240.
- Griffiths, Morwenna (1995): *Feminisms and the Self: The Web of Identity*. London: Routledge.
- Grimshaw, Allen D. (1973): "Comparative Sociology: In What Ways Different From Other Sociologies". En Armer, Michael & Grimshaw, Allen D. (eds.), *Comparative Social Research: Methodological Problems and Strategies*. New York: John Wiley & Sons, pp. 3-48.
- Grosvenor, I., Lawn, M. & Rousmaniere, K. (eds.) (1999): *Silences and Images: The Social History of the Classroom*. New York: Peter Lang.
- Groux, D., Perez, S., Porcher, L., Rust, V. & Tasaki, N. (eds.): *Dictionnaire d'Éducation Comparée*. Paris: L'Harmattan.
- Gu, Mingyuan (1986 [traducido del inglés e impreso en 2001]): "Issues in the Development of Comparative Education in China". En Gu, Mingyuan, *Education in China and Abroad: Perspectives from a Lifetime in Comparative Education*. CERC Studies in Comparative Education 9, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp. 219-226.
- Gu Mingyuan (2001): *Education in China and Abroad: Perspectives from a Lifetime in Comparative Education*. CERC Studies in Comparative Education 9. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Guba, Egon G. & Lincoln, Yvonna S. (1994): "Competing Paradigms in Qualitative Research". En Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (ed.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage, pp. 105-117.
- Gunawardena, Chandra (1997): "Problems of Illiteracy in a Literate Developing Society: Sri Lanka". *International Review of Education*, Vol. 43, N° 5-6, pp. 595-609.
- Guo, Yugui (2005): *Asia's Educational Edge: Current Achievements in Japan, Korea, Taiwan, China, and India*. Lanham, Maryland: Lexington Books.
- Habermas, Jürgen (1971): *Knowledge and Human Interests*. Traducido por Jeremy J. Shapiro. Boston: Beacon Press.
- Hahn, Carole (1998): *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. New York: State University of New York Press.
- Hall, Gene E., George, A. & Rutherford, W. (1979): *Measuring Stages of Concern about the Innovation: A Manual for the Use of the Soc Questionnaire (N° 3032)*. Austin: The University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.
- Hall, Gene E. & Loucks, Susan (1978): "Teacher Concerns as A Basis for Facilitating and Personalizing Staff Development". *Teachers College Record*, Vol. 80, N° 1, pp. 36-53.

- Hall, Stuart (1994): "The Question of Cultural Identity". En Hall, S., Held, D. & McGrew, T. (eds.) *Modernity and Its Futures*. Cambridge and Oxford: Polity Press, Basil Blackwell and The Open University, pp. 273-325.
- Hallinger, Philip & Leithwood, Kenneth (1996a): "Culture and Educational Administration: A Case of Finding out What you don't Know you don't Know". *Journal of Educational Administration*, Vol. 34, N° 5, pp. 98-116.
- Hallinger, Philip & Leithwood, Kenneth (1996b): "Editorial". *Journal of Educational Administration*, Vol. 34, N° 5, pp. 4-11.
- Halls, W.D. (1973): "Culture and Education: The Culturalist Approach to Comparative Studies. En Edwards, R., Holmes, B. & Van de Graaf, J. (eds.), *Relevant Methods in Comparative Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, pp. 119-135.
- Halls, W.D. (ed.) (1990): *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends*. London: Jessica Kingsley.
- Hamilton, David (1989): *Towards a Theory of Schooling*. Lewes: Falmer Press.
- Hamilton, Mary & Barton, David (2000): "The International Adult Literacy Survey: What Does it Really Measure?". *International Review of Education*, Vol. 46, N° 5, pp. 377-389.
- Hamilton, Paul D. (2003): *Historicism*. London: Routledge.
- Hammersley, Martyn (2006): "Ethnography: Problems and Prospects". *Ethnography and Education*, Vol. 1, N° 1, pp. 3-14.
- Hans, Nicholas (1949): *Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, David (1967): *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Haskell, Thomas L. (1998): *Objectivity is not Neutrality: Explanatory Schemes in History*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Hawkins, John N. & Rust, Val D. (2001): "Shifting Perspectives on Comparative Research: A View from the USA". *Comparative Education*, Vol. 37, N° 4, pp. 501-506.
- Hayden, M., Thompson, J. & Walker, G. (eds.) (2002): *International Education in Practice: Dimensions for National and International Schools*. London: Kogan Page.
- Hayhoe, Ruth (2004): *Full Circle: A Life with Hong Kong and China*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Heffron, John M. (1997): "Defining Values". En Montgomery, John D. (ed.), *Values in Education: Social Capital Formation in Asia and the Pacific*. Hollis, New Hampshire: Hollis Publishing Company, pp. 3-27.
- Hega, Gunther M. (2001): "Regional Identity, Language and Education Policy in Switzerland". *Compere: A Journal of Comparative Education*, Vol. 31, N° 2, pp. 205-223.

- Held, David, McGrew, Anthony, Goldblatt, David & Perraton, Jonathan (1999): *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Henrickson, L., Faison, S., Rust, V. & Kim, S. (2003): "Theory in Comparative Education". *World Studies in Education*, Vol. 4, N° 1, pp. 5-27.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F. & Taylor, S. (2001): *The OECD, Globalisation and Education Policy*. Oxford: Pergamon Press.
- Herder, Johann (1784-91): *Ideas on the Philosophy of the History of Mankind*. Traducido por T. Churchill. London: Luke Hansard.
- Heyneman, Stephen, P. (1997): "The Quality of Education in the Middle East and North Africa (MENA)". *International Journal of Educational Development*, Vol. 17, N° 4, pp. 449-466.
- Heyneman, Stephen P. (2003): "The History and Problems in the Making of Education Policy at the World Bank 1960-2000". *International Journal of Educational Development*, Vol. 23, N° 3, pp. 315-337.
- Hickling-Hudson, Anne (2003): "Beyond Schooling: Adult Education in Postcolonial Societies". En Arnove, Robert F. & Torres, Carlos Alberto (ed.), *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. 2nd edition, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, pp. 229-251.
- Hickling-Hudson, Anne (2004): "South-South Collaboration: Cuban Teachers in Jamaica and Namibia". *Comparative Education*, Vol. 40, N° 2, pp. 289-311.
- Hickling-Hudson, Anne & Ahlquist, Roberta (2003): "Contesting the Curriculum in the Schooling of Indigenous Children in Australia and the United States: From Eurocentrism to Culturally Powerful Pedagogies". *Comparative Education Review*, Vol. 47, N° 1, pp. 64-89.
- Hickling-Hudson, Anne & Ahlquist, Roberta (2004): "The Challenge to Deculturalisation: Discourses of Ethnicity in the Schooling of Indigenous Children in Australia and the USA". En Hickling-Hudson, A., Mathews, J. & Woods, A. (eds.), *Disrupting Preconceptions: Postcolonialism and Education*. Brisbane: Post Pressed Publishers, pp. 59-56.T
- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, H., Givvin, K. B., Hollingsworth, H. & Jacobs, J. E. (2003): *Teaching Mathematics in Seven Countries: Results from the TIMSS 1999 Video Study* (N°NCES 2003-013). Washington D.C.: National Center for Education Statistics.
- Ho, D.Y.F. (1986): "Chinese Patterns of Socialization: A Critical Review". En Bond, M.H. (ed.), *The Psychology of the Chinese People*. Hong Kong: Oxford University Press, pp. 1-37.
- Ho, D.Y.F. (1991): "Cognitive Socialization in Confucian Heritage Cultures". Paper presentado en *Workshop on Continuities and Discontinuities in the Cognitive Socialization of Minority Children*. US Department of Health and Human Services: Washington, DC, June 29-July 2.

- Ho, Irene T. (2001): "Are Chinese Teachers Authoritarian?". En Watkins, David A. & Biggs, John B. (eds.), *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp. 99-114.
- Hobbes, Thomas (1651/1982) *Leviathan*. Harmondsworth: Penguin.
- Hobsbawm, Eric & Ranger, Terence (eds.) (1983): *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, Bob (1996): "What Drives Successful Technology Planning". *Journal of Information Technology for Teacher Education*. Vol. 5, Nos 1-2, pp. 43-55.
- Hofman, R.H., Hofman, W.H.A., Gray, J.M. & Daly, P. (eds.) (2004): *Institutional Context of Education Systems in Europe: A Cross-Country Comparison on Quality and Equity*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hofmann, H.G. & Malkova, Zia (1990): "The Socialist Countries". En Halls, W.D. (ed.), *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends*. Paris: UNESCO, and London: Jessica Kingsley, pp. 109-144.
- Hofstede, Geert H. (1991): *Cultures and Organisations: Software of the Mind*. London: McGraw Hill.
- Hofstede, Geert H. (1994): "Cultural Constraints in Management Theories". *International Review of Strategic Management*, Vol. 5, N° 1, pp. 27-48.
- Hofstede, Geert H. (1995): "Managerial Values: The Business of International Business is Culture". En Jackson, Terence (ed.), *Cross-Cultural Management*. Oxford: Butterworth-Heinemann, pp. 150-165.
- Hofstede, Geert H. (2001): *Cultures Consequences: Comparing Values, Behaviours, Institutions, and Organizations across Nations*. 2nd edition, Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications.
- Hogwood, Brian & Gunn, Lewis (1984): *Policy Analysis for the Real World*. Oxford: Oxford University Press.
- Hong Kong, Education & Manpower Bureau, (1998): *Information Technology for Learning in a New Era*. Hong Kong: Education & Manpower Bureau, Hong Kong SAR Government.
- Hong Kong, Education & Manpower Bureau (2005): "Direct Subsidy Scheme". Website www.emb.gov.hk accessed 7 January 2006.
- Hong Kong, Education Department (1993): *Enrolment Survey 1993*. Hong Kong: Education Department.
- Hoppers, Wim H.M. (1998): "Teachers' Resource Centres in Southern Africa: An Investigation into Local Autonomy and Educational Change". *International Journal of Educational Development*, Vol. 18, N° 3, pp. 229-246.
- Howe, Kenneth R. (2003): *Closing Methodological Divides: Toward Democratic Educational Research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hu, R., Jiang, M. & Mao, H. (1991): *Basic Education and National Development*:

- Forty Years of Chinese Experience*. Shanghai: Shanghai Institute for Human Resource Development.
- Hu, Wei & Xie, Xiemei (2003): "System Environment for the Development of China's Private Education". En Yang, Dongping (ed.), *China's Education Blue Book (2003)*. Beijing: Higher Education Press, pp. 176-197.
- Hu, Xiangming (2000): "Sinocisation and Theoretical Innovations of Policy Science". *Journal of Beijing Academy of Administration*, Vol. 1, N° 1, pp. 10-11. [En chino.]
- Hui, C. Harry & Triandis, Harry C. (1985): "Measurement in Cross-Cultural Psychology: A Review and Comparison of Strategies". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 16, N° 2, pp. 131-152.
- Husén, Torsten (1967): *International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- Ignas, Edward & Corsini, Raymond J. (eds.) (1981): *Comparative Educational Systems*. Itasca: F.E. Peacock Publishers.
- Jacob, Nina (2005): "Cross-cultural Investigations: Emerging Concepts". *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 18, N° 5, pp. 514-528.
- Jansen, Jonathan D. (1991): "The State and Curriculum in the Transition to Socialism: The Zimbabwean Experience". *Comparative Education Review*, Vol. 35, N° 1, pp. 76-91.
- Jary, David & Jary, Julia (2000): *Collins Dictionary of Sociology*, 3rd edition, Glasgow: Harper Collins.
- Jennings, Jack F. (ed.) (1995): *National Issues in Education: Elementary and Secondary Education Act*. Washington, DC: Phi Delta Kappa International.
- Jennings, Zellyne (2000): "Functional Literacy of Young Guyanese Adults". *International Review of Education*, Vol. 46, N° 1-2, pp. 93-116.
- Jin, Lixian & Cortazzi, Martin (1998): "Expectations and Questions in Intercultural Classrooms". *Intercultural Communication Studies*, Vol. 7, N° 2, pp. 37-62.
- Jones, Elwood (1912): "The Relation of First Class Normal Schools to Departments and Schools of Education in Universities". *School Review Monographs*, N° 11, Chicago: University of Chicago Press & American Society of College Teachers of Education.
- Jones, Phillip W. (1992): *World Bank Financing of Education: Lending, Learning and Development*. New York: Routledge.
- Jones, Phillip W. (2002): "Comparative and International Education: A Personal Account". *Change: Transformations in Education*, Vol. 5, N° 1, pp. 90-105.
- Jullien, Marc-Antoine (1817) *Esquisse et Vues Préliminaires d'un Ouvrage sur l'Éducation Comparée*. Paris: Société Établie à Paris pour l'Amélioration de l'Enseignement Élémentaire. Reimpreso en 1962, Genève: Bureau International d'Éducation.

- Kallaway, Peter (1984): *Apartheid and Education: The Education of Black South Africans*. Johannesburg: Ravan Press.
- Kallaway, Peter (ed.) (2002): *The History of Education under Apartheid 1948-1994: The Doors of Learning and Culture shall be Opened*. New York: Peter Lang.
- Kamens, David H., Meyer, John W. & Benavot, Aaron (1996): "Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula". *Comparative Education Review*, Vol. 40, N° 2, pp. 116-138.
- Kandel, Isaac Leon (1933): *Studies in Comparative Education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kandel, Isaac Leon (1955): *The New Era in Education: A Comparative Study*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Karsten, S., Kubow, P., Matrai, Z. & Pitayanuwat, S. (2000): "Challenges Facing the 21st Century: Views of Policy Makers". En Cogan, John J. & Derricott, Ray (eds.), *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*. London: Kogan Page, pp. 109-130.
- Kazamias, Andreas M. (1961a): "History, science and comparative education: a study in methodology". *International Review of Education*, Vol. 8, pp. 383-398.
- Kazamias, Andreas M. (1961b): "Some old and new approaches to comparative education". *Comparative Education Review*, Vol. 5, pp. 90-96.
- Kazamias, Andreas M. (2001): "Re-inventing the Historical in Comparative Education: Reflection on a *Protean Episteme* by a Contemporary Player". *Comparative Education*, Vol. 37, N° 4, pp. 439-450.
- Kazamias, Andreas M. & Schwartz, Karl A. (1977): "Introduction". *Comparative Education Review*, publicación especial sobre "The State of the Art", Vol. 21, Nos 2/3, pp. 151-152.
- Keesing, Felix M. (1960): *Cultural Anthropology: The Science of Custom*. New York: Rinehart.
- Kelly, David (2000): "Introduction: A Discursion on Ethnography". En Liu, J., Ross, H. & Kelly, D. (eds.), *The Ethnographic Eye: An Interpretative Study of Education in China*. New York: Falmer Press, pp. 1-28.
- Kelly, Gail P. & Altbach, Philip G. (1986): "Comparative Education: Challenge and Response". En Altbach, Philip G. & Kelly, Gail P. (eds.), *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 309-327.
- Kelly, Gail P. & Altbach, Philip G. (1988): "Alternative Approaches in Comparative Education". En Postlethwaite, T. Neville (ed.), *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 13-19.
- Kember, David (1996): "The Intention to both Memorise and Understand: Another Approach to Learning?". *Higher Education*, Vol. 31, N° 3, pp. 341-354.

- Kember, David & Gow, Lyn (1991): "A Challenge to the Anecdotal Stereotype of the Asian Student". *Studies in Higher Education*, Vol. 16, N° 2, pp. 117-128.
- Kember, David & Gow, Lyn (1994): "Orientations to Teaching and their Effect on the Quality of Student Learning". *Journal of Higher Education*, Vol. 65, N° 1, pp. 58-74.
- Kennewell, S., Parkinson, John & Tanner, Howard (2000): *Developing the ICT Capable School*. London: Routledge Falmer.
- Kenway, Jane (1990): *Gender and Education Policy: A Call for New Directions*. Geelong: Deakin University Press.
- Kerawalla, Gulistan J. (1995): "Comparative Education". En Buch, M.B. (ed.), *Fifth Survey of Educational Research*. New Delhi: National Council of Educational Research & Training, pp. 660-669.
- Kessen, William (1975): *Childhood in China*. New Haven: Yale University Press.
- Kessen, William (1979): "The American Child and Other Cultural Inventions". *American Psychologist*, Vol. 34, N° 10, pp. 815-820.
- Kezar, Adrianna J. (2001): *Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st Century: Recent Research and Conceptualizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kim, Uichol & Berry, John W. (eds.) (1993): *Indigenous Psychologies: Research and Experience in Cultural Context*. London: Sage.
- King, Edmund J. (1964): *Other Schools and Ours*. Edición revisada, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- King, Edmund J. (1979): *Other Schools and Ours: Comparative Studies for Today*. 5th edition, London: Holt, Rinehart & Winston.
- King, Edmund J. (2000): "A Century of Evolution in Comparative Education". *Comparative Education*, Vol. 36, N° 3, pp. 267-278.
- King, Nigel & Anderson, Neil (1995): *Innovation and Change in Organizations*. New York: Routledge.
- Klasen, Stephan (2002): "Low Schooling for Girls, Slower Growth for All? Cross-Country Evidence on the Effect of Gender Inequality in Education on Economic Development". *The World Bank Economic Review*, Vol. 17, N° 2, pp. 283-295.
- Klemm, Gustav F. (1843-52): *General Cultural History of Mankind*. Leipzig.
- Kluckhohn, Florence (1961): "Dominant and Variant Value Orientations". En Kluckhohn, Florence & Strodtbeck, Fred L. (eds.), *Variations in Value Orientations*. Westport: Greenwood.
- Kobayashi, Tetsuya (1990): "China, India, Japan and Korea". En Halls, W.D. (ed.), *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends*. London: Jessica Kingsley, pp. 200-226.
- Kohn, Melvin L. (1989): "Cross-national Research as an Analytical Strategy". En Kohn, Melvin L. (ed.), *Cross-National Research in Sociology*. Newbury Park, California: Sage, pp. 77-102.

- Korean Ministry of Education (2000): *Adapting Education to the Information Age: A White Paper*. Seoul: Korea Education and Research Information Service.
- Kozma, R. (2003a): "Study Procedures and First Look at the Data". En Kozma, R. (ed.), *Technology, Innovation, and Educational Change: A Global Perspective*. Eugene: ISTE, pp. 19-41.
- Kozma, R. (ed.) (2003b): *Technology, Innovation, and Educational Change: A Global Perspective*. Eugene: ISTE.
- Kozma, R. & McGhee, R. (2003): "ICT and Innovative Classroom Practices". En Kozma, R. (ed.), *Technology, Innovation, and Educational Change: A Global Perspective*. Eugene: ISTE.
- Kubow, Patricia K. & Fossum, Paul R. (2003): *Comparative Education: Exploring Issues in International Context*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Kulick, Don & Stroud, Christopher (1993): "Conceptions and Uses of Literacy in a Papua New Guinean Village". En Street, Brian (ed.), *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 30-61.
- Kurth-Schai, R., Poolpatarachewin, C. & Pitayanuwat, S. (2000): "Using the Delphi Cross-culturally: Towards the Development of Policy". En Cogan, John J. & Derricott, Ray (eds.), *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*. London: Kogan Page, pp. 93-108.
- Lau, Sin Peng (2002): *The History of Macao Education*. Beijing: People's Education Press. [En chino.]
- Lau, Siu-kai (2002): *The First Tung Chee-hwa Administration: The First Five Years of the Hong Kong Special Administration Region*. Hong Kong: Chinese University Press.
- Lavy, Victor & Spratt, Jennie (1997): "Patterns of Incidence and Change in Moroccan Literacy". *Comparative Education Review*, Vol. 41, N° 2, pp. 120-141.
- Law, N. (2004): "Teachers and Teaching Innovations in a Connected World". En Brown, A. & Davis, N. (eds.), *Digital Technology, Communities and Education*. London: RoutledgeFalmer, pp. 145-163.
- Law, N., Chow, A. & Yuen, H. K. (2005): "Methodological Approaches to Comparing Pedagogical Innovations using Technology". *Education and Information Technologies*, Vol. 10, N°s 1-2, pp. 7-20.
- Law, N., Kankaanranta, M. & Chow, A. (2006): "Technology Supported Educational Innovations in Finland and Hong Kong: A Tale of Two Systems". *Human Technology*. Vol. 1, N° 2, pp. 176-201.
- Law, N., Yuen, A., Chow, A. & Lee, Y. (2003): *SITES Module 2 Hong Kong Study Centre secondary analysis*. Hong Kong: Centre for Information Technology in Education, The University of Hong Kong. Consultado en <http://sites-database.cite.hku.hk/online/index.asp> (4 de octubre de 2005).
- Law, N., Yuen, H.K., Ki, W.W., Li, S.C., Lee, Y. & Chow, Y. (eds.): (2000): *Changing Classrooms and Changing Schools: A Study of Good Practices in Using*

- ICT in Hong Kong Schools*. Hong Kong: Centre for Information Technology in Education, The University of Hong Kong.
- Lê Thành Khôi (1986): "Toward a General Theory of Education", *Comparative Education Review*, Vol. 30, N° 1, pp. 12-29.
- Lee, W.O. (1993): "Social Reactions towards Education Proposals: Opining against the Mother Tongue as the Medium of Instruction in Hong Kong". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 14, N° 3, pp. 203-216.
- Lee, W.O. (1996): "The Cultural Context for Chinese Learners". En Watkins, David A. & Biggs, John B. (eds.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp. 25-41.
- Lee, W.O. (1997): "Measuring Impact of Social Value and Change". En Montgomery, John D. (ed.), *Values in Education: Social Capital Formation in Asia and the Pacific*. Hollis, New Hampshire: Hollis Publishing Company, pp. 113-134.
- Lee, W.O. & Fouts, Jeffrey T. (eds.) (2005): *Education and Social Citizenship: Perceptions of Teachers in USA, Australia, England, Russia and China*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Leste, A., Valentin, J. & Hoareau, F. (2005): *The SACMEQ II Project in Seychelles: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Harare: Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality.
- Levi-Faur, David (2004): "A Question of Size? On the Ontology of Kind and the Methodologies of Size in Social Science Research". Paper presentado en la European Science Foundation, taller experimental sobre "Innovative Comparative Methods for Policy Analysis", 25-28 September, Erfurt, Germany.
- LeVine, Robert A. (1966): "'Outsiders' Judgments: An Ethnographic Approach to Group Differences in Personality". *Southwestern Journal of Anthropology*, Vol. 22, N° 2, pp. 101-116.
- Levy, A. & Merry, U. (1986): *Organizational Transformation: Approaches, Strategies, Theories*. New York: Praeger.
- Lewin, Keith M. & Stuart, Janet S. (eds.) (1991): *Educational Innovation in Developing Countries: Case-Studies of Changemakers*. London: Macmillan.
- Lewin, Keith M. (1991): "Postscript". En Lewin, Keith M. & Stuart, Janet S. (eds.), *Educational Innovation in Developing Countries: Case-Studies of Changemakers*. London: Macmillan.
- Li, Jin (2001): "Chinese Conceptualization of Learning". *Ethos*, Vol. 29, N° 2, pp. 111-137.
- Lindblom, Charles (1959): "The Science of Mudding Through". *Public Administration Review*, Vol. 19, N° 1, pp. 79-85.

- Lindblom, Charles (1980): *The Policy Making Process*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Linnakylä, Pirjo (2002): "Reading in Finland". En Papanastasiou, Constantinos & Froese, Victor (eds.). *Reading Literacy in 14 Countries*. Lefkosia: University of Cyprus Press.
- Little, Angela (2000): "Development Studies and Comparative Education: Context, Content, Comparison and Contributors". *Comparative Education*, Vol. 36, N° 3, pp. 279-296.
- Liu, J., Ross, H. & Kelly, D. (eds.) (2000): *The Ethnographic Eye: An Interpretative Study of Education in China*. New York: Falmer Press.
- Lo, Tin-Yau Joe (2004): "The Junior Secondary History Curricula in Hong Kong and Shanghai: A Comparative Study". *Comparative Education*, Vol. 40, N° 3, pp. 343-361.
- Lorringer, S. (ed.) (1996): *Foucault Live: Collected Interviews 1961-1984*. New York: Semiotexte.
- Louisy, Dame Pearllette (2004): "Whose Context for What Quality? Informing Education Strategies for the Caribbean". *Compare: A Journal of Comparative Education*, Vol. 34 N° 3, pp. 285-293.
- Lowe, John (1999): "International Examinations, National Systems and the Global Market". *Compare: A Journal of Comparative Education*, Vol. 29, N° 3, pp. 317-330.
- Lowe, Roy (1988): *Education in the Post-War Years: A Social History*. London: Routledge.
- Lowe, Roy (1996): "Postmodernity and Historians of Education: A View from Britain". *Paedagogica Historica*, Vol. 32, N° 2, pp. 307-323.
- Lowe, Roy (ed.) (2000): *History of Education: Major Themes*. London: Routledge-Falmer.
- Macao, Gobierno de (2004): *The Educational System of Macao SAR (Draft for Consultation)*. Macao: Education and Youth Affairs Bureau.
- Macao, Gobierno de (1989): *Inquérito ao Ensino 1987/1988*. Macau: Direcção dos Serviços de Estatística e Censos.
- Macao, Gobierno de (1993a): *Inquérito ao Ensino 1991/1992*. Macau: Direcção dos Serviços de Estatística e Censos.
- Macao, Gobierno de (1993b): *Educação em Números*. Macau: Direcção dos Serviços de Educação e Juventude.
- Maclure, Stuart (1986): *Educational Documents: England and Wales, 1816 to the Present Day*. London: Methuen.
- Maddox, Bryan (2005): "Assessing the Impact of Women's Literacies in Bangladesh: An Ethnographic Inquiry". *International Journal of Educational Development*, Vol. 25, N° 2, pp. 123-132.

- Malhoutra, Nirmal (1996): *NIEPA Research Studies: Annotated Bibliography 1962-1993*. New Delhi: National Institute of Educational Planning & Administration.
- Mangubhai, Francis (1999): "Literacy in the South Pacific: Some Multilingual and Multiethnic Issues". En Wagner, Daniel A. (ed.), *The Future of Literacy in a Changing World*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, pp. 213-239.
- Marcus, George E. & Fischer, Michael M.J. (1986): *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marginson, Simon & Mollis, Marcela (2001): "The Door Opens and the Tiger Leaps: Theories and Reflexivities of Comparative Education for a New Millennium". *Comparative Education Review*, Vol. 45, N° 4, pp. 581-615.
- Marlow-Ferguson, Rebecca (2002): *World Education Encyclopedia: A Survey of Educational Systems*. Detroit: Gale Group.
- Marsh, Colin & Morris, Paul (eds.) (1991): *Curriculum Development in East Asia*. London: Falmer.
- Marsh, Colin & Willis, George (eds.) (1995): *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Marsh, Robert Mortimer (1967): *Comparative Sociology: A Codification of Cross-societal Analysis*. New York: Harcourt Brace & World.
- Martin, M.O. & Kelly, D.L. (1996): *Third International Mathematics and Science Study: Technical Report. Volume I: Design and Development*. Chestnut Hill, MA: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzales, E.J., Gregory, K.D., Smith, T.A., Chrostowski, S.J., Garden, R.A. & O'Connor, K.M. (2000): *TIMSS 1999 International Science Report: Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. Chestnut Hill, MA: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Martin, Timothy J. (2003): "Divergent Ontologies with Converging Conclusions: A Case Study Comparison of Comparative Methodologies". *Comparative Education*, Vol. 39, N° 1, pp. 105-117.
- Marton, Ference (1981): "Phenomenography: Describing Conceptions of the World around Us". *Instructional Science*, Vol. 10, N° 2, pp. 177-200.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (1997): *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marton, Ference, Dall'Alba, Gloria & Tse, Lai Kun (1996): "Memorizing and Understanding: The keys to the Paradox?". En Watkins, David A. & Biggs, John B. (eds.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp. 69-83.

- Marton, Ference & Säljö, Roger (1976): "On Qualitative Differences in Learning - I: Outcome and Process". *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 46, N° 1, pp. 4-11.
- Marton, Ference, Watkins, David A. & Tang, Catherine (1997): "Discontinuities and Continuities in the Experience of Learning: An Interview Study of High-School Students in Hong Kong". *Learning and Instruction*, Vol. 7, N° 1, pp. 21-48.
- Maruatona, T. (2004): "State Hegemony and the Planning and Implementation of Literacy Education in Botswana". *International Journal of Educational Development*, Vol. 24, N° 1, pp. 53-65.
- Masemann, Vandra Lea (1986): "Critical Ethnography in the Study of Comparative Education". En Altbach, Philip G. & Kelly, Gail P. (eds.), *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 11-25.
- Masemann, Vandra Lea (1997): "Recent Directions in Comparative Education". Paper presentado en la conferencia anual de la Comparative & International Education Society, Mexico City.
- Masemann, Vandra Lea (2003): "Culture and Education". En Arnove, Robert F. & Torres, Carlos Alberto (eds.), *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. 2nd edition, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, pp. 115-132.
- Mason, Mark (2005): "Methodological Issues in Comparing Educational Equity across Countries: CERC's Assistance to the UNESCO Institute for Statistics". *CERCular*, Newsletter of the Comparative Education Research Centre (CERC), The University of Hong Kong, p.3.
- Matheson, David (2000): "Scottish Education: Myths and Mists". En Phillips, David (ed.), *The Education Systems of the United Kingdom*. Oxford: Symposium Books, pp. 63-84.
- McBurnie, Grant & Ziguras, Christopher (2001): "The Regulation of Transnational Higher Education in Southeast Asia: Case Studies of Hong Kong, Malaysia and Australia". *Higher Education*, Vol. 42, N° 1, pp. 85-105.
- McCulloch, Gary (1994): *Educational Reconstruction: The 1944 Act and the Twenty-first Century*. Ilford, Essex: Woburn Press.
- McFarlane, Laurel (1993): "Top-up Student Loans: American Models of Student Aid and British Public Policy". En Finegold, D., McFarland, L. & Richardson, W. (eds.), *Something Borrowed, Something Blue? A Study of the Thatcher Government's Appropriation of American Education and Training Policy*. *Oxford Studies in Comparative Education*, Vol. 3, N° 1, pp. 49-67.
- McIntosh, Christopher (2002): "Editorial Introduction – *International Review of Education*: A Journal of Many Incarnations". *International Review of Education*, Vol. 48, Nos 1-2, pp. 1-20.

- McLean, Martin (1992): *The Promise and Perils of Educational Comparison*. London: Institute of Education, University of London.
- McNess, Elizabeth (2004): "Culture, Context and the Quality of Education: Evidence from a Small-Scale Extended Case Study in England and Denmark". *Compare: A Journal of Comparative Education*, Vol. 34, N° 3, pp. 315-327.
- Merriam, S.B. (1998): *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Meyer, John, Kamens, David H. & Benavot, Aaron (1992): *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. London: Falmer Press.
- Midgley, Mary (1989): *Wisdom, Information and Wonder*. London: Routledge.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994): *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. 2nd edition, Thousand Oaks: Sage.
- Mioduser, D., Nachimias, R., Tubin, D. & Forkosh-Baruch, A. (2003): "Analysis Schema for the Study of Domains and Levels of Pedagogical Innovation in Schools using ICT". *Education and Information Technologies*, Vol. 8, N° 1, pp. 23-36.
- Mitter, Wolfgang (2004): "Rise and Decline of Education Systems: A Contribution to the History of the Modern State". *Compare: A Journal of Comparative Education*, Vol. 34, N° 4, pp. 351-369.
- Mochida, Kengo (2004): "The Comparative Education Society of Asia". Paper presentado en el 12th World Congress of Comparative Education Societies, Havana, Cuba, 25-29 October.
- Moehlman, Arthur H. (1963): *Comparative Educational Systems*. Washington DC: The Center for Applied Research in Education.
- Mok, Ka-ho (ed.) (2003): *Centralization and Decentralization: Educational Reforms and Changing Governance in Chinese Societies*. CERC Studies in Comparative Education 13, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Mok, Ka-ho & Welch, Anthony R. (2003): *Globalization and Educational Restructuring in the Asia Pacific Region*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Morris, Jan (2005): "By Jingo, He's Got it: A Review of Porter, Bernard, *The Absent-Minded Imperialists: Empire, Society and Culture in Britain*". *The Guardian Weekly*, January 14-20, p. 24.
- Morris, Paul (1996): "Asia's Four Little Tigers: Role of Education in Development". *Comparative Education*, Vol. 32, N° 1, pp. 95-109.
- Morris, P., Cogan, J. & Liu, M.H. (2002): "A Comparative Overview: Civic Education Across the Six Societies". En Cogan, J., Morris, P. & Print, M. (eds.), *Civic Education in the Asia-Pacific Region: Case Studies Across Six Societies*. New York: RoutledgeFalmer, pp. 167-189.

- Morris, Paul, Kan, Flora & Morris, Esther (2001): "Education, Civic Participation and Identity: Continuity and Change in Hong Kong". En Bray, Mark & Lee, W.O. (eds.), *Education and Political Transition: Themes and Experiences in East Asia*. CERC Studies in Comparative Education 1, 2nd edition, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp. 163-181.
- Morris, Paul & Sweeting, Anthony (eds.) (1995): *Education and Development in East Asia*. New York: Garland.
- Mouhoubi, Samy (2005): "Bridging the North South Divide". *The New Courier*, [UNESCO], November, pp. 60-62.
- Moyles, Janet & Hargreaves, Linda (eds.) (1998): *The Primary Curriculum: Learning from International Perspectives*. London: Routledge.
- Mpofu, Stanley T. & Youngman, Frank (2001): "The Dominant Tradition in Adult Literacy: A Comparative Study of National Literacy Programmes in Botswana and Zimbabwe". *International Review of Education*, Vol. 47, N° 6, pp. 573-595.
- Mullis, Ina V.C., Martin, Michael O. & Foy, Pierre (2005): *IEA's TIMSS 2003 International Report on Achievement in the Mathematics Cognitive Domains: Findings from a Developmental Project*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzales, E.J., Gregory, K.D., Garden, R.A., O'Connor, K.M., Chrostowski, S.J. & Smith, T.A. (2000): *TIMSS 1999 International Mathematics Report: Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. Chestnut Hill, MA: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, Ina V.S., Martin, Michael O., Gonzalez, Eugenio J. & Kennedy, Ann M. (2003): *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries*. Boston: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mundy, Karen (1993): "Toward a Critical Analysis of Literacy in Southern Africa". *Comparative Education Review*, Vol. 37, N° 4, pp. 389-411.
- Mundy, Karen (1999): "Educational Multilateralism in a Changing World Order: UNESCO and the Limits of the Possible". *International Journal of Educational Development*, Vol. 19, N° 1, pp. 27-52.
- Murray, T. Scott (1999): "International Adult Literacy Household Survey Methods". En Wagner, Daniel A., Venezky, Richard L. & Street, Brian V. (eds.), *Literacy: An International Handbook*. Boulder, Colorado: Westview Press, pp. 217-223.
- Nakajima, Nanjiro (1916): *Comparative Study of National Education in Germany, France, Britain and the USA*. Tokyo: Kyouiku-shicho Kenkyukai. [En japonés.]
- Namier, Lewis B. (1957): *The Structure of Politics at the Accession of George III*. London: Macmillan.

- National Commission on Excellence in Education, The (1983): *A Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington DC: United States Department of Education.
- Naya, Luis (2004): "Administración Educativa y Gestión de Centros". En Ferrer, Ferran, Naya, Luis & Valle, Javier (eds.), *Convergencias de la Educación Secundaria Inferior en la Unión Europea*. Madrid: Secretaría General de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa [CIDE], Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 17-48. [En español.]
- Neave, Guy (2003): "The Bologna Declaration: Some of the Historic Dilemmas Posed by the Reconstruction of the Community in Europe's Systems of Higher Education". *Educational Policy*, Vol. 17, N° 1, pp. 141-164.
- Neuman, W. Lawrence (2003): *Social Research Methods*. Boston: Pearson.
- Newton, Keith (Director) (1992): *Education and Training in Canada*. Ottawa: Canada Communication Group.
- Ninnes, Peter & Burnett, Greg (2003): "Comparative Education Research: Poststructuralist Possibilities". *Comparative Education*, Vol. 39, N° 3, pp. 279-297.
- Ninnes, Peter & Hellstén, Meeri (eds.) (2005): *Internationalizing Higher Education: Critical Explorations of Pedagogy and Policy*. CERC Studies in Comparative Education 16. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer.
- Ninnes, Peter & Mehta, Sonia (2004): "A Meander through the Maze: Comparative Education and Postfoundational Studies". En Ninnes, Peter & Mehta, Sonia (eds.), *Re-imagining Comparative Education: Postfoundational Ideas and Applications for Critical Times*. New York: RoutledgeFalmer, pp. 1-18.
- Noah, Harold J. & Eckstein, Max A. (1969): *Toward a Science of Comparative Education*. New York: Macmillan.
- Noah, Harold J. & Eckstein, Max A. (1998): *Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration*. CERC Studies in Comparative Education 5, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Noonan, Richard (1973): "Comparative Education Methodology of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)". En Edwards, R., Holmes, B. & Van de Graaf, J. (eds.), *Relevant Methods in Comparative Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, pp. 199-207.
- Nóvoa, Antonio & Yariv-Mashal, Tali (2003): "Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey?". *Comparative Education*, Vol. 39, N° 4, pp. 423-438.

- Nucci, Larry P. (ed.) (1989): *Moral Development and Character Education: A Dialogue*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Nunnally, Jum C. (1978): *Psychometric Theory*. 2nd edition, New York: McGraw Hill.
- Oakley, Ann (2000): *Experiments in Knowing: Gender and Method in the Social Sciences*. Cambridge: Polity Press.
- Offe, Claus (1985): *Disorganised Capitalism: Contemporary Transformations of Work and Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Oliveira, Carlos E. (1988): "Comparative Education: Towards a Basic Theory", *Prospects: Quarterly Review of Education*, Vol. XVIII, N° 2, pp. 167-185.
- Omokhodion, J. Oubhor (1989): "Classroom Observed: The Hidden Curriculum in Lagos, Nigeria". *International Journal of Educational Development*, Vol. 9, N° 2, pp. 99-110.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1999): *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001a): *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001b): *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*. Paris: OECD
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2003): *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004a): *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004b): *Learning from Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004c): *Problem Solving for Tomorrow's World: First Measures of Cross-curricular Competencies from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005): "The OECD: What is it?". www.oecd.org/document/18/0,2340,en_2649_201185_2068050_1_1_1_1,00.html, acceso: 1 de febrero de 2005.
- Pampanini, Giovanni (2005): *Critical Essay on Comparative Education*. Catania: Cooperativa Universitaria Editrice Cantanese di Magistero.
- Pampanini, Giovanni (2006): *Wisdom and Madness: A Comparative Study on Educational Archetypes*. Catania: Cooperativa Universitaria Editrice Cantanese di Magistero.
- Pan, Maoyuan (1999): "Comparative Higher Education: Origin, Development and Issues". En Chen, Xuefei (ed.), *Higher Education*

- Research in China for 50 Years*. Beijing: Educational Science Press, pp. 1673-1677. [En chino.]
- Papen, Uta (2001): "'Literacy – Your Key to a Better Future'? Literacy, Reconciliation and Development in the National Literacy Programme in Namibia". En Street, Brian V. (ed.), *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. London: Routledge, pp. 40-60.
- Paulston, Rolland G. (1997): "Mapping Visual Culture in Comparative Education Discourse". *Compare*, Vol. 27, N° 2, pp. 117-152.
- Paulston, Rolland G. (1999): "Mapping Comparative Education after Postmodernity". *Comparative Education Review*, Vol. 43, N° 4, pp. 438-463.
- Paulston, Rolland G. (ed.) (2000): *Social Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change*. New York: Garland.
- Pelgrum, H., & Anderson, R. (eds.) (1999): *ICT and the Emerging Paradigm for Life Long Learning*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Pelgrum, Willem J. & Law, Nancy (2003): *ICT in Education around the World: Trends, Problems and Prospects*. Fundamentals of Educational Planning N° 77, Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Pennycook, Alastair (1998): *English and the Discourses of Colonialism*. London: Routledge.
- Peters, Susan J. (2004): *Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children*. Washington DC: The World Bank.
- Phillips, David (1994): "Periodisation in Historical Approaches". *British Journal of Educational Studies*, Vol. 42, N° 3, pp. 261-272.
- Phillips, David (2000): "Curriculum and Assessment Policy in New Zealand". *Educational Review*, Vol. 52, N° 2, pp. 143-153.
- Phillips, David (2002): "Comparative Historical Studies in Education: Problems of Periodisation Reconsidered". *British Journal of Educational Studies*, Vol. 50, N° 3, pp. 363-377.
- Phillips, David & Ochs, Kimberly (2003): "Processes of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices". *Comparative Education*, Vol. 39, N° 4, pp. 451-461.
- Picciano, Anthony G. (2004): *Educational Research Primer*. London; New York: Continuum.
- Pinar, William F. & Reynolds, William M. (1992): "Introduction: Curriculum as Text". En Pinar, William F. & Reynolds, William M. (eds.), *Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Text*. New York: Teachers College Press, pp. 1-14.
- Popkewitz, Thomas S. (1994): "Professionalization in Teaching and Teacher Education: Some Notes on its History, Ideology, and Potential". *Teaching and Teacher Education*, Vol. 10, N° 1, pp. 1-14.

- Popkewitz, Thomas S., Franklin, Barry M. & Percyra, Miguel A. (eds.) (2001): *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York: RoutledgeFalmer.
- Popkewitz, Thomas & Lindblad, Sverker (2000): "Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: Some Conceptual Difficulties and Problematics in Policy and Research", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 21, N° 1, pp. 5-44.
- Popov, Nikolay (2004): "History of Bulgarian Comparative Education". Paper presentado en el 12th World Congress of Comparative Education Societies, Havana, Cuba, 25-29 October.
- Porter, Roy (2000): *Enlightenment: Britain and the Creation of the Modern World*. London: Penguin.
- Posner, George J. (2004): *Analyzing the Curriculum*. 3rd edition, New York: McGraw-Hill.
- Postiglione, Gerard A. (ed.) (1999): *China's National Minority Education: Culture, Schooling, and Development*. New York: Falmer Press.
- Postlethwaite, T. Neville (ed.) (1988): *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Postlethwaite, T. Neville (1994): "Educational Achievement: Comparative Studies". En Husén, Torsten & Postlethwaite, T. Neville (eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 1762-1769.
- Postlethwaite, T. Neville (ed.) (1995): *The International Encyclopedia of National Systems of Education*. 2nd edition, Oxford: Pergamon Press.
- Postlethwaite, T. Neville (1999): *International Studies of Educational Achievement: Methodological Issues*. CERC Studies in Comparative Education 6, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Postlethwaite, T. Neville (2004): *Monitoring Educational Achievement*. Fundamentals of Educational Planning N° 81, Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Postlethwaite, T. Neville & Wiley, David E. (1992): *The IEA Study of Science II: Science Achievement in Twenty-Three Countries*. Oxford: Pergamon Press.
- Potts, Patricia (2003): *Modernising Education in Britain and China: Comparative Perspectives on Excellence and Social Inclusion*. London: Routledge.
- President's Committee of Advisors on Science and Technology Panel on Educational Technology (1997): *Report to the President on the Use of Technology to Strengthen K-12 Education in the United States*. Washington DC: President's Committee of Advisors on Science and Technology Panel on Educational Technology.
- Presno, Vincent & Presno, Carol (1980): *The Value Realms: Activities for Helping Students Develop Values*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Preston, C., Cox, M. & Cox, K. (2000): *Teachers as Innovators: An Evaluation of*

- the Motivation of Teachers to Use Information and Communications Technology*. South Croydon, UK: MirandaNet.
- Prunty, John J. (1985): "Signposts for a Critical Educational Policy Analysis". *Australian Journal of Education*, Vol. 29, N° 2, pp. 133-140.
- Psacharopoulos, George (1990): "Comparative Education: From Theory to Practice, or Are You A\~ico.* or B\~.ist?". *Comparative Education Review*, Vol. 34, N° 3, pp. 369-380.
- Puchner, L. (2003): "Women and Literacy in Rural Mali: A Study of the Socioeconomic Impact of Participating in Literacy Programs in Four Villages". *International Journal of Educational Development*, Vol. 23, N° 4, pp. 439-458.
- Raab, Charles D. (1994): "Where we are Now: Reflections on the Sociology of Education Policy". En Halpin, David & Troyna, Barry (eds.), *Researching Education Policy: Ethical and Methodological Issues*. London: Falmer Press, pp. 17-30.
- Raby, Rosalind Latiner (2003): "State of the Field: A Critical Essay on the 2003 *Comparative Education Review* Bibliography". *Comparative Education Review*, Vol. 48, N° 4, pp. 470-475.
- Raffe, D., Brannen, K., Croxford, L. & Martin, C. (1999): "Comparing England, Scotland, Wales and Northern Ireland: The Case for 'Home Internationals' in Comparative Research". *Comparative Education*, Vol. 35, N° 1, pp. 9-25.
- Ragin, Charles C. (1987): *The Comparative Method: Moving beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. Berkeley: University of California Press.
- Rahnema, Majid (2001): "Science, Universities and Subjugated Knowledges: A 'Third World' Perspective". En Hayhoe, Ruth & Pan, Julia (eds.), *Knowledge Across Cultures: A Contribution to Dialogue among Civilizations*. CERC Studies in Comparative Education 11, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp. 45-53.
- Rao, K. Sudha (2002): *Educational Policies in India: Analysis and Review of Promise and Performance*. New Delhi: National Institute of Educational Planning & Administration.
- Reder, Stephen & Wikelund, Karen Reed (1993): "Literacy Development and Ethnicity: An Alaskan Example". En Street, Brian (ed.), *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 176-197.
- Reigeluth, C.M. & Garfinkle, R.J. (eds.) (1994): *Systemic Change in Education*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
- Reynolds, David (1998): "Schooling for Literacy: A Review of Research on Teacher Effectiveness and School Effectiveness and its Implications for Contemporary Educational Policies". *Educational Review*, Vol. 50, N° 2, pp. 147-162.

- Reynolds, David & Farrell, Shaun (1996): *Worlds Apart? A Review of International Surveys of Educational Achievement Involving England*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Richardson, John T.E. (1994): "Cultural Specificity of Approaches to Studying in Higher Education: A Literature Survey". *Higher Education*, Vol. 27, N° 4, pp. 449-468.
- Ridgeway, J. & Passey, D. (1995): "Using Evidence about Teacher Development to Plan Systematic Revolution". En Watson, D.M. & Tinsley, D. (eds.), *Integrating Information Technology into Education*. London: Chapman & Hall.
- Riel, M. (1998): "Teaching and Learning in the Educational Communities of the Future". En Dede, C. (ed.), *Learning with Technology: ASCD Yearbook 1998*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 171-195.
- Ritzer, George (1996): *Classical Sociological Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Rizvi, Fazal & Kemmis, Stephen (1987): *Dilemmas of Reform: The Participation and Equity Program in Victorian Schools*, Geelong: Deakin Institute for Studies in Education.
- Roberts, Clayton (1995): *The Logic of Historical Explanation*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Robertson, Roland (1992): *Globalisation: Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Robertson, S., Calder, J., Fung, P., Jones, A., O'Shea, T. & Lambrechts, G. (1996): "Pupils, Teachers and Palmtop Computers". *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol. 12, N° 2, 194-204.
- Robertson, Susan (2003): "WTO/GATS and the Global Education Services Industry". *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 1, N° 3, pp. 259-266.
- Robinson, Peter (1999): "The Tyranny of League Tables: International Attainment and Economic Performance". En Alexander, Robin, Broadfoot, Patricia & Phillips, David (eds.), *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research, Vol. 1: Contexts, Classrooms and Outcomes*. Oxford: Symposium Books, pp. 217-235.
- Robinson-Pant, Anna (2000): "Women and Literacy: A Nepal Perspective". *International Journal of Educational Development*, Vol. 20, N° 4, pp. 349-364.
- Robinson-Pant, Anna (2001): "Women's Literacy and Health: Can an Ethnographic Researcher Find the Links?". En Street, Brian V. (ed.), *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. London: Routledge, pp. 152-170.
- Robitaille, David F. & Beaton, Albert E. (eds.) (2002): *Secondary Analysis of the TIMSS Data*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Robitaille, David F., Schmidt, S.R., McKnight, C., Britton, E. & Nicol, C. (1993): *Curriculum Frameworks for Mathematics and Science*. Vancouver: Pacific Educational Press.

- Rockhill, Kathleen (1993): "Gender, Language, and the Politics of Literacy". En Street, Brian (ed.), *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 156-175.
- Rofel, Lisa (1999): *Other Modernities: Gendered Yearnings in China after Socialism*. Berkeley: University of California Press.
- Rogers, E. (1995): *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
- Rosati, Furio Camillo & Rossi, Mariacristina (2003): "Children's Working Hours and School Enrollment: Evidence from Pakistan and Nicaragua". *The World Bank Economic Review*, Vol. 17, N° 2, pp. 283-295.
- Rose, Brian & Tunmer, Raymond (eds.) (1975): *Documents in South African Education*. Johannesburg: A.D. Donker.
- Rosenau, James N. (1997): *Along the Domestic-Foreign Frontier*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ross, Heidi (2000): "In the Moment: Discourses of Power, Narratives of Relationship". En Liu, J., Ross, H. & Kelly, D. (eds.), *The Ethnographic Eye: An Interpretative Study of Education in China*. New York: Falmer Press, pp. 123-152.
- Rusen, Jörn (1987): "The Didactics of History in West Germany: Towards a New Self-consciousness in Historical Studies". *History and Theory*, Vol. 26, N° 3, pp. 275-286.
- Rusk, Robert R. (1969): *The Doctrines of the Great Educators*. London: Macmillan.
- Rust, Val D. (2002a): "Editorial: The Place of International Education in the *Comparative Education Review*". *Comparative Education Review*, Vol. 46, N° 3, pp. iii-iv.
- Rust, Val D. (2002b): "The Meanings of the Term Comparative in Comparative Education". *World Studies in Education*, Vol. 3, N° 1, pp. 53-67.
- Rust, Val, Soumaré, Aminata, Pescador, Octavio & Shibuya, Megumi (1999): "Research Strategies in Comparative Education". *Comparative Education Review*, Vol. 43, N° 1, pp. 86-109.
- Sadler, Sir Michael (1900): "How Far can we Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?". Reimpreso en 1964 en *Comparative Education Review*, Vol. 7, N° 3, pp. 307-314.
- Samoff, Joel (1996): "Which Priorities and Strategies for Education?". *International Journal of Educational Development*, Vol. 16, N° 3, pp. 249-271.
- Sayed, Yusuf (1999): "Discourses of the Policy of Educational Decentralization in South Africa since 1994: An Examination of the South African Schools Act". *Compare: A Journal of Comparative Education*, Vol. 29, N° 2, pp. 131-152.
- Scanlon, David G. & Shields, James J. (1968): "Introduction". En Scanlon, David G. & Shields, James J. (eds.), *Problems and Prospects in International Education*. New York: Teachers College Press, pp. ix-xxii.
- Schaffner, Julie (2005) "Subjective and Objective Measures of Literacy:

- Implications for Current Results-oriented Development Initiatives". *International Journal of Educational Development*, Vol. 25, N° 6, pp. 652-657.
- Schmeck, Ronald R. (ed.) (1988): *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum.
- Schnell-Anzola, Beatrice, Rowe, Meredith L. & LeVine, Robert A. (2005): "Literacy as a Pathway Between Schooling and Health-related Communication Skills: A Study of Venezuelan Mothers". *International Journal of Educational Development*, Vol. 25, N° 1, pp. 19-37.
- Schwarz, Bill (1986): "Conservatism, Nationalism and Imperialism". En Donald, James & Hall, Stuart (eds.), *Politics and Ideology*. Milton Keynes: Open University Press.
- Selwyn, N. (1999): "Why the Computer is not Dominating Schools: A Failure of Policy or Practice?". *Cambridge Journal of Education*, Vol. 29, N° 1, pp. 77-91.
- Shabaya, Judith & Konadu-Agyemang, Kwadwo (2004): "Unequal Access, Unequal Participation: Some Spatial and Socio-Economic Dimensions of the Gender Gap in Education in Africa with Special Reference to Ghana, Zimbabwe and Kenya". *Compare: A Journal of Comparative Education*, Vol. 34, N° 4, pp. 395-424.
- Sharp, Rachel (1981): "Self-contained Ethnography or a Science of Phenomenal Forms and Inner Relations". *Boston University Journal of Education*, Vol. 164, N° 1, pp. 48-63.
- Sherman Swing, Elizabeth (2006): "Researching Fifty Years of CIES History". Paper presentado en la conferencia anual de la Comparative & International Education Society, Honolulu, Hawaii, 14-19 March.
- Shi, Zhongying (2004): "Essentialism, Anti-essentialism and Pedagogical Studies in China", *Educational Research*, Vol. 25, N° 1, pp. 11-20. [En chino.]
- Short, Edmund C. (1991): "Introduction: Understanding Curriculum Inquiry". En Short, Edmund C. (ed.) *Forms of Curriculum Inquiry*. Albany: State University of New York Press, pp. 1-25.
- Sikes, P., Nixon, J. & Carr, W. (2003): *The Moral Foundations of Educational Research: Knowledge, Inquiry and Values*. Buckingham: Open University Press.
- Silver, Harold (1977): *The Concept of Popular Education: A Study of Ideas and Social Movements in the Early Nineteenth Century*. London: Methuen.
- Simon, Brian (1970): *The Two Nations and the Educational Structure, 1780-1870*. London: Lawrence & Wishart.
- Simon, Herbert (1945): *Administrative Behaviour: A Study of Decision-making Processes in Administrative Organisation*. 3rd edition, New York: The Free Press.
- Simon, Herbert (1960): *The New Science of Management Decision*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Singapore Ministry of Education (1997): *Masterplan for IT in education*.

- Consultado el 10 de mayo de 2002 en www1.moe.edu.sg/iteducation/masterplan/summary.htm.
- Sirota, Régine (ed.) (2001): *Autour du Comparatisme en Education*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Slavin, Robert E., Hiebert, Elfrieda H. & Gamoran, Adam (1987): "Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools: A Best-Evidence Synthesis". *Review of Educational Research*, Vol. 57, N° 3, pp. 293-336.
- Sleeter, Christine E. & Grant, Carl A. (1991): "Race, Class, Gender and Disability in Current Textbooks". En Apple, Michael & Christian-Smith, Linda K. (eds.), *The Politics of the Textbook*. London: Routledge, pp. 78-110.
- Smith, Gilbert & May, David (1980): "The Artificial Debate between Rationalist and Incremental Models of Decision-Making". *Policy and Politics*, Vol. 8, N° 2, pp. 147-161.
- Smith, John K. (1983): "Quantitative Versus Qualitative Research: An Attempt to Clarify the Issue". *Educational Researcher*, Vol. 12, N° 3, pp. 6-13.
- Smith, John K. & Heshusius, Lous (1986): "Closing Down the Conversation: The End of the Quantitative-Qualitative Debate Among Educational Researchers". *Educational Researcher*, Vol. 15, N° 1, pp. 4-12.
- Spindler, George & Spindler, Louise (1982): "Roger Harker and Schönhausen: From Familiar to Strange and Back Again". En Spindler, George (ed.), *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 20-46.
- SPSS Inc. (1999): *SPSS Base 10.0 Applications Guide*. Chicago: Statistical Package for the Social Sciences.
- Standing Committee on Language Education & Research (2003): *Action Plan to Raise Language Standards in Hong Kong: Final Report of Language Education Review*. Hong Kong: Standing Committee on Language Education & Research.
- Steiner Maccia, Elizabeth (1964): "Logic of Education and Educatology" Dimensions of Philosophy of Education". *Proceedings of the Twentieth Annual Conference of the Philosophy of Education*. [Citado en Oliveira 1988.]
- Steiner-Khamsi, Gita (2002): "Reterritorializing Educational Import: Explorations into the Politics of Educational Borrowing". En Nóvoa, António & Lawn, Martin (eds.), *Fabricating Europe: The Formation of an Education Space*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 69-86.
- Steiner-Khamsi, Gita (ed.) (2004): *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G., Torney-Purta, J. & Schwille, J. (2002): "Introduction: Issues and Insights in Cross-National Analysis of Qualitative Studies". En Steiner-Khamsi, G., Turney-Purta, J. & Schwille, J. (eds.), *New Paradigms and*

- Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: An International Comparison*. Oxford: JAI [Elsevier Science], pp. 1-36.
- Stenhouse, Lawrence (1981): "What Counts as Research?". *British Journal of Educational Studies*, Vol. 29, N° 2, pp. 103-114.
- Stevenson, Harold W. & Stigler, James W. (1992): *The Learning Gap: Why our Schools are Failing and What we can Learn from Japanese and Chinese Education*. New York: Simon & Schuster.
- Steyn, H.J. & Wolhuter, C.C. (2000): *Education Systems of Emerging Countries: Challenges of the 21st Century*. Noordbrug, South Africa: Keurkopie Uitgewers.
- Stigler, J.W., Gonzales, P., Kawanaka, T., Knoll, S. & Serrano, A. (1999): *The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and Findings from an Exploratory Research Project on Eighth-Grade Mathematics Instruction in Germany, Japan, and the United States* (Report N° NCES 99-074). Washington DC: National Center for Education Statistics.
- Süglér, J.W. & Hiebert, J. (1999): *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York: Free Press.
- Stone, Emma (1999a): "Making Connections: Using Stories from China as an Example". En Stone, Emma (ed.), *Disability and Development: Learning from Action and Research on Disability in the Majority World*. Leeds: The Disability Press, pp. 171-192.
- Stone, Emma (1999b): "Modern Slogan, Ancient Script: Disability in the Chinese Language". En Corker, Mairian & French, Sally (eds.), *Disability Discourse*. Buckingham: Open University Press, pp. 136-147.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1990): *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Street, Brian, (1993): "Introduction: The New Literacy Studies". En Street, Brian (ed.), *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-21.
- Street, Brian, (2001): "Introduction". En Street, Brian (ed.), *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. London: Routledge, pp. 1-17.
- Stromquist, Nelly P. (1990): "Gender Inequality in Education: Accounting for Women's Insubordination". *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 11, N° 2, pp. 137-153.
- Stromquist, Nelly P. (2002): *Education in a Globalised World: The Connectivity of Economic Power, Technology, and Knowledge*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Stromquist, Nelly P. (2005): "Comparative and International Education: A Journey toward Equality and Equity". *Harvard Educational Review*, Vol. 75, N° 1, pp. 89-111.
- Sultana, Ronald G. (1996): "Towards Increased Collaboration in the South: The Mediterranean Education Project". *Compare: A Journal of Comparative Education*, Vol. 26, N° 1, pp. 105-110.

- Sutherland, Margaret B. (1997): "The Evolution of Comparative Education in Scotland". En De Clerke, Karel & Simon, Frank (eds.), *Studies in Comparative, International, and Peace Education: Liber Amicorum Henk Van der Pijl*. Genit: C.S.H.P., pp. 41-63.
- Sutherland, Stewart R. (Chair) (2002): *Higher Education in Hong Kong: Report of the University Grants Committee*. Hong Kong: University Grants Committee.
- Sweeting, Anthony (1989): "Snapshots from the Social History of Education in Hong Kong: An Alternative to Macro-mania". *Education Research and Perspectives*, Vol. 16, N° 1, pp. 3-12.
- Sweeting, Anthony (1990): *Education in Hong Kong pre-1841 to 1941: Fact and Opinion – Materials for a History of Education in Hong Kong*. Hong Kong, Hong Kong University Press.
- Sweeting, Anthony (1993): *A Phoenix Transformed: The Reconstruction of Education in Post-war Hong Kong*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Sweeting, Anthony (1996): "The Globalization of Learning: Paradigm or Paradox?". *International Journal of Educational Development*, Vol. 16, N° 4, pp. 379-391.
- Sweeting, Anthony (1998a): "Teacher Education at Hong Kong University: A Brief History (Part 1: 1917-1951)". *Curriculum Forum*, Vol. 7, N° 2, pp. 1-44.
- Sweeting, Anthony (1998b): "Teacher Education at the University of Hong Kong, A Brief History (Part 2: 1951 - circa 1976)". *Curriculum Forum*, Vol. 8, N° 1, pp. 1-32.
- Sweeting, Anthony (1999): "Teacher Education at the University of Hong Kong, A Brief History (Part 3: circa 1976 - circa 1998)". *Curriculum Forum*, Vol. 9, N° 1, pp. 1-44.
- Sweeting, Anthony (2001): "Doing Comparative Historical Education Research: Problems and Issues from and about Hong Kong". En Watson, Keith (ed.), *Doing Comparative Education Research: Issues and Problems*. Oxford: Symposium Books, pp. 225-243.
- Sweeting, Anthony (2002): "Training Teachers: Processes, Products, and Purposes". En Chan Lau, Kit-ching & Cunich, Peter (eds.), *An Impossible Dream: Hong Kong University from Foundation to Re-establishment, 1910-1950*. Hong Kong: Oxford University Press, pp. 65-97.
- Sweeting, Anthony (2004): *Education in Hong Kong 1941-2001: Visions and Revisions*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Sze, Wai-ting (1990): "The Cat and the Pigeons: relations between the Hong Kong Government and the Universities". En Anthony Sweeting (ed.), *Differences and Identities: Educational Argument in Late Twentieth Century Hong Kong*. Hong Kong: Education Papers 9, Faculty of Education, the University of Hong Kong, pp. 127-159.

- Tang, Kwok-Chun & Bray, Mark (2000): "Colonial Models and the Evolution of Education Systems: Centralization and Decentralization in Hong Kong and Macau". *Journal of Educational Administration*, Vol. 38, N° 5, pp. 468-485.
- Taylor, Sandra, Rizvi, Fazal, Lingard, Bob & Henry, Miriam (1997): *Educational Policy and the Politics of Change*. London: Routledge.
- Theisen, Gary L., Achola, Paul P.W. & Boakari, Francis Musa (1986): "The Underachievement of Cross-National Studies of Achievement". En Altbach, Philip G. & Kelly, Gail P. (eds.), *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 27-49.
- Thomas, R. Murray (1990): "The Nature of Comparative Education". En Thomas, R. Murray (ed.), *International Comparative Education: Practices, Issues and Prospects*. Oxford: Pergamon Press, pp. 1-21.
- Thomas, R. Murray & Postlethwaite, T. Neville (eds.) (1984): *Schooling in the Pacific Islands: Colonies in Transition*. Oxford: Pergamon Press.
- Thompson, John B. (1984): *Studies in the Theory of Ideology*. Cambridge: Polity Press.
- Thompson, V.A. (1965): "Bureaucracy and Innovation". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 10, N° 1, pp. 1-20.
- Tikly, Leon (1999): "Postcolonialism and Comparative Education". *International Review of Education*, Vol. 45, Nos 5-6, pp. 603-621.
- Tobin, J.J., Wu, D.Y.H. & Davidson, D.H. (1989): *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States*. New Haven: Yale University Press.
- Tobin, Joseph (1999): "Method and Meaning in Comparative Classroom Ethnography". En Alexander, Robin (ed.), *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Education Research*. Oxford: Symposium Books and Oxford University Press, pp. 113-34.
- Tomlinson, Sally (1982): *A Sociology of Special Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Tong, A.S.Y, Adamson, B. & Che, M.M.W. (2000): "Tasks in English and Chinese Language". En Adamson, B., Kwan, T. & Chan K.K. (eds.), *Changing the Curriculum: The Impact of Reform on Primary Schooling in Hong Kong*. Hong Kong: Hong Kong University Press, pp. 145-173.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (eds.) (2001): *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Townsend, Tony (1996): "School Effectiveness and Improvement Initiatives and the Restructuring of Education in Australia". *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 7, N° 2, pp. 114-132.
- Triandis, Harry C. (1972): *The Analysis of Subjective Culture*. New York: John Wiley.

- Trompenaars, Fons & Hampden-Turner, Charles (1997): *Riding the Waves of Culture*, 2nd edition, London: Nicholas Brealey.
- Tubin, D., Mioduser, D., Nachimias, R. & Forkosh-Baruch, A. (2003): "Domains and Levels of Pedagogical Innovation in Schools Using ICT: Ten Innovative Schools in Israel". *Education and Information Technologies*, Vol. 8, N° 2, pp. 127-145.
- Tylor, Edward (1870): *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*. London: J. Murray.
- UNESCO (1945): *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2001): *Literacy: A Key to Empowering Women Farmers*. Paris: Division of Basic Education, UNESCO.
- UNESCO (2003a): *UNESCO: What it is, what it does*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2003b): *Building the Capacities of Curriculum Specialists for Educational Reform: Final Report of the Regional Seminar, Vientiane, Lao PDR, 9-13 September 2002*. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO (2004): *Education for All Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005): "Educational Policies and Plans". website http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-url_id=8369&url_do=do_topic&url_section=201.html, fecha de acceso: 23 de enero de 2005.
- UNESCO International Bureau of Education (2001): *World Data on Education: A Guide to the Structure of National Systems*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.
- UNICEF (2000): "End-of-Cycle Education Programme Evaluation, 1996-2000". Beijing: UNICEF.
- Unwin, W.J. (1849): *The Normal School*. London: John Snow.
- Urban, Wayne J. (ed.) (1999): *Essays in Twentieth-Century Southern Education: Exceptionalism and its Limits*. New York: Garland.
- Väljjarvi, Jouni (2002): *The Finnish Success in Pisa – and Some Reasons behind It*. Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Valle, Javier & Hernández, Santiago (2004): "El Desarrollo de la Educación Secundaria Inferior: Organización Curricular y Evaluación". En Ferrer, Ferran, Naya, Luis & Valle, Javier (eds.), *Convergencias de la Educación Secundaria Inferior en la Unión Europea*. Madrid: Secretaría General de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa [CIDE], Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 49-112. [En español.]
- van de Vijver, Fons & Leung, Kwok (1997): *Methods and Data Analysis for Cross-Cultural Research*. London: Sage.
- Van der Gaag, Jacques (1995): *Private and Public Initiatives: Working Together for Health and Education*. Washington DC: The World Bank.

- Venezky, R. L. & Davis, C. (2002): *Quo Vademus? The Transformation of Schooling in a Networked World*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Vidovich, Lesley (2004): "Towards Internationalizing the Curriculum in a Context of Globalization: Comparing Policy Processes in Two Settings". *Compare: A Journal of Comparative Education*, Vol. 34, N° 4, pp. 443-461.
- Voogt, J.M. (1999): "Most Satisfying Experiences with ICT". En Pelgrum, W.J. & Anderson, R.E. (eds.), *ICT and the Emerging Paradigm for Life Long Learning*. Amsterdam: IEA, pp. 203-222.
- Wagner, Roy (1981): *The Invention of Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Walberg, Herbert & Zhang, Guoxiong (1998): "Analyzing the OECD Indicators Model". *Comparative Education*, Vol. 34, N° 1, pp. 55-70.
- Walker, Allan & Dimmock, Clive (1999): "A Cross-Cultural Approach to the Study of Educational Leadership: An Emerging Framework". *Journal of School Leadership*, Vol. 9, N° 4, pp. 321-348.
- Walkerdine, Valerie (1983): "It's Only Natural: Rethinking Child-centred Pedagogy". En Wolpe, AnnMarie & Donald, James (eds.), *Is There Anyone Here from Education?* London: Pluto Press, pp. 79-87.
- Wallerstein, Immanuel (1974): *The Modern World System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World Economy in the Sixteenth Century*. London: Academic Press.
- Walsh, W.H. (1967): *An Introduction to Philosophy of History*. London: Hutchinson.
- Wang, Chengxu (1998): *The History of Comparative Foreign Education*. Beijing: People's Education Press. [En chino.]
- Warsame, Ali A. (2001): "How a Strong Government Backed an African Language: The Lessons of Somalia". *International Review of Education*, Vol. 47, N° 3-4, pp. 341-360.
- Waters, Malcolm (1995): *Globalization*. Cambridge: Polity Press.
- Watkins, David A. (1998): "Assessing Approaches to Learning: A Cross-Cultural Perspective on the Study Process Questionnaire". En Dart, Barry & Boulton-Lewis, Gillian (eds.), *Teaching and Learning in Higher Education*. Melbourne: Australian Council for Education Research, pp. 124-144.
- Watkins, David A. (2001): "Correlates of Approaches to Learning: A Cross-Cultural Meta-Analysis". En Sternberg, Robert & Zhang, Lifang (eds.), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 165-196.
- Watkins, David A. & Biggs, John B. (eds.) (1996): *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

- Watkins, David A. & Biggs, John B. (eds.) (2001): *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Watkins, David A. & Regmi, Murari (1992): "How Universal are Student Conceptions of Learning? A Nepalese Investigation". *Psychologia*, Vol. 35, N° 2, pp. 101-110.
- Watkins, David A. & Regmi, Murari (1995): "Assessing Approaches to Learning in Non-Western Cultures: A Nepalese Conceptual Validity Study". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 20, N° 2, pp. 203-212.
- Watkins, David A., Regmi, Murari & Astilla, Estela (1991): "The Asian-Learner-as-a-Rote-Learner Stereotype: Myth or Reality?". *Educational Psychology*, Vol. 11, N° 1, pp. 21-34.
- Watkins, David A. & Zhang, Q. (2006). "The good teacher: a cross-cultural perspective". En Inerney, D. Mc, Dowson M., & Van Etten S. (eds.), *Effective Schools*. Greenwich, USA: Information Age Publishing, pp. 185-204.
- Watson, Keith (1996): "Comparative Education". En Gordon, Peter (ed.), *A Guide to Educational Research*. London: Woburn Press, pp. 360-397.
- Watson, Keith (1998): "Memories, Models and Mapping: The Impact of Geopolitical Changes on Comparative Studies in Education". *Compare: A Journal of Comparative Education*, Vol. 28, N° 1, pp. 5-31.
- Watson, Keith (ed.) (2001a): *Doing Comparative Education Research: Issues and Problems*. Oxford: Symposium Books.
- Watson, Keith (2001b): "Comparative Educational Research: The Need for Reconceptualisation and Fresh Insights". En Watson, Keith (ed.), *Doing Comparative Education Research: Issues and Problems*. Oxford: Symposium Books, pp. 23-42.
- Watson, Keith (2001c): "The Impact of Globalization on Educational Reform and Language Policy: Some Comparative Insights from Transitional Societies". *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 21, N° 2, pp. 1-18.
- Watts, Ruth (1998a): "From Lady Teacher to Professional: A Case Study of Some of the First Headteachers of Girls' Schools in England". *Educational Management and Administration*, Vol. 26, N° 4, pp. 339-351.
- Watts, Ruth (1998b): *Gender, Power and the Unitarians in England 1760-1860*. London: Longman.
- Wegner, Gregory P. (2002): *Anti-Semitism and Schooling under the Third Reich*. New York: RoutledgeFalmer.
- Weinstein-Shr, Gail (1993): "Literacy and Social Practice: A Community in Transition". En Street, Brian (ed.), *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 272-293.
- Welch, Anthony R. (2002): "Going Global? Internationalizing Australian

- Universities in a Time of Global Crisis". *Comparative Education Review*, Vol. 46, N° 4, pp. 433-471.
- Welch, Anthony R. (2003): "The Discourse of Discourse Analysis: A Response to Ninnes and Burnett". *Comparative Education*, Vol. 39, N° 3, pp. 303-306.
- Welch, Anthony R. (2005): "Diaspora/Re-Aspora: The Place of Place in Comparative Education". Paper presentado en la Annual Conference of the Comparative and International Education Society, Stanford University, March 22-26.
- Well, Traci (2005): "Educational Policy Networks and their Role in Policy Discourse, Action, and Implementation". *Comparative Education Review*, Vol. 49, N° 1, pp. 109-117.
- Whitty, Geoff, Power, Sally & Halpin, David (1998): *Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market*. Buckingham: Open University Press.
- Wielemans, Willy (1997): "Back to Theories and Methods in European Comparative Education: A Revision of Systems Analysis". En De Clerk, Karel & Simon, Frank (eds.), *Studies in Comparative, International, and Peace Education: Liber Amicorum Henk Van daele*. Gent: CSHP, pp. 151-184.
- Wildavsky, Aaron (1979): *Speaking Truth to Power: The Art and Craft of Policy Analysis*. Boston: Little Brown.
- Williams, Raymond (1981): *Culture and Society, 1780-1950*. London: Fontana.
- Williams, Raymond (1982): *The Sociology of Culture*. New York: Schocken.
- Williams, Raymond (1985): *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. New York: Oxford University Press.
- Wilson, David N. (1994): "Comparative and International Education: Fraternal of Siamese Twins? A Preliminary Genealogy of Our Twin Fields". *Comparative Education Review*, Vol. 38, N° 4, pp. 449-486.
- Wilson, David N. (2003): "The Future of Comparative and International Education in a Globalised World". *International Review of Education*, Vol. 49, N°s 1-2. Reimpreso en Bray, Mark (ed.) (2003): *Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 15-33.
- Witte, Johanna (2004): "The Introduction of Two-Tiered Study Structures in the Context of the Bologna Process: A Theoretical Framework for an International Comparative Study of Change in Higher Education Systems". *Higher Education Policy*, Vol. 17, N° 4, pp. 405-425.
- Wong, Ngai-ying, Lin, Wai-ying & Watkins, David A. (1996): "Cross-Cultural Validation of Models of Approaches to Learning: An Application of Confirmatory Factor Analysis". *Educational Psychology*, Vol. 16, N° 2, pp. 317-327.

- Woodhall, Maureen (1989): "Introduction: Sharing the Costs of Higher Education". En Woodhall, Maureen (ed.), *Financial Support for Students: Grants, Loans or Graduate Tax?* London: Kogan Page, pp. 1-23.
- Woodhall, Maureen (1995): "Student Loans". En Carnoy, Martin (ed.), *International Encyclopedia of Economics of Education*. 2nd edition, Oxford: Pergamon Press, pp. 420-425.
- Woodhead, Martin (1990): "Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs". En James, Allison & Prout, Alan (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press, pp. 60-77.
- Woods, Peter (1983): *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Woods, Peter (1996): *Researching the Art of Teaching: Ethnography for Educational Use*. London: Routledge.
- World Bank, The (1995): *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review*. Washington DC: The World Bank.
- World Bank, The (1999): *Education Sector Strategy*. Washington DC: The World Bank.
- World Bank, The (2002): *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington DC: The World Bank.
- World Bank, The (2004): *Vietnam Reading and Mathematics Assessment Study*. Vols. 1-3. Report N° 29787-VN, Hanoi: Vietnam Culture and Information Publishing House.
- World Bank, The (2005): website www.worldbank.org, fecha de acceso: 27 de enero de 2005.
- Wright Mills, C. (1978): *The Sociological Imagination*. London: Pelican.
- Xie, Zuoxu (2001): *A Study of China's Path to Higher Education Massification*. Fuzhou: Fujian Education Press. [En chino.]
- Xu, Xianglin (2002): "Theoretical Dilemmas and Indigenisation of Policy Science". En "Beida Forum" Editorial Committee (ed.), *The Twenty-first Century: Humanity and Society*, Beijing: Peking University Press, pp. 449-458. [En chino.]
- Yamato, Yoko & Bray, Mark (2006): "Economic Development and the Market Place for Education: Dynamics of the International Schools Sector in Shanghai, China". *Journal of Research in International Education*, Vol. 5, N° 1, pp. 57-82.
- Yang, Dongping (ed.) (2003): *China's Education Blue Book (2003)*. Beijing: Higher Education Press.
- Yang, K.S. (1986): "Chinese Personality and its Change". En Bond, M.H. (ed.), *The Psychology of the Chinese People*. Hong Kong: Oxford University Press, pp. 106-170.

- Yang, Rui (2001): "An Obstacle or a Useful Tool? The Role of the English Language in Internationalising Chinese Universities". *Journal of Studies in International Education*, Vol. 5, N° 3, pp. 339-356.
- Yang, Rui (2002): *Third Delight: Internationalisation of Higher Education in China*. New York: Routledge.
- Yang, Rui (2006): "Education Policy Research in the People's Republic of China". En Ozga, Jenny, Popkewitz, Thomas & Seddon, Terri (eds.), *The World Yearbook of Education 2006: Education Research and Policy*. London: Routledge, pp. 270-284.
- Yin, R.K. (1994): *Case Study Research: Design and Methods*. 2nd edition, Thousand Oaks: Sage.
- Youngman, Frank (1992): "Comparative Education as an Academic Discipline". En Kouwenhoven, G.W., Weeks, S.G. & Mannathoko, C. (eds.), *Proceedings of the Comparative Education Seminar*. Gaborone: Botswana Educational Research Association, pp. 19-27.
- Zammit, S.A. (1992): "Factors Facilitating or Hindering the Use of Computers in School". *Educational Research*, Vol. 34, N° 1, pp. 57-66.
- Zhang, Lanlin & Majhanovich, Suzanne (2004): "A Journey of Exploration: A Brief History of the Comparative and International Education Society of Canada". Paper presentado en el 12th World Congress of Comparative Education Societies, Havana, Cuba, 25-29 October.
- Zhong, Qiquan (2000): "Key Schools Policy Should End". En Zhong, Q., Jin, Z. & Wu, G. (eds.), *Understanding Chinese Education*. Beijing: Educational Science Publishing House, pp. 334-339. [En chino.]
- Zhou, Minglang (2001): "The Politics of Bilingual Education and Educational Levels in Ethnic Minority Communities in China". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 4, N° 2, pp. 125-149.

LOS AUTORES

Bob ADAMSON es profesor asociado en el Instituto de Educación de Hong Kong y ha sido director del Centro de Investigación sobre Educación Comparada en la Universidad de Hong Kong. Es también expresidente de la Sociedad de Educación Comparada de Hong Kong. Ha enseñado en escuelas y colegios de China continental y de Hong Kong, en la Universidad Tecnológica de Queensland, Australia, y en la Liverpool Hope University del Reino Unido. Enseña y publica sobre enseñanza de la lengua inglesa, lingüística aplicada, estudios del currículum y educación comparada. *Correspondencia:* Department of Curriculum and Instruction, Hong Kong Institute of Education, 10 Lo Ping Road, Tai Po, New Territories, Hong Kong SAR. E-mail: badamson@ied.edu.hk.

Mark BRAY es director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Anteriormente, en marzo de 2006, tuvo varios cargos en la Universidad de Hong Kong, incluyendo el de director del Centro de Investigación en Educación Comparada y el de decano de la Facultad de Educación. Es también expresidente de la Sociedad de Educación Comparada de Hong Kong y en 2004 fue elegido presidente del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada. Previamente enseñó en escuelas secundarias en Kenia y Nigeria y en las Universidades de Edimburgo, Papúa Nueva Guinea y Londres. Ha publicado ampliamente sobre aspectos de la administración y financiamiento de la educación, y sobre metodología de la educación comparada. *Correspondencia:* UNESCO International Institute for Educational Planning, 7-9 rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France. E-mail: m.bray@iiep.unesco.org.

Clive DIMMOCK es profesor de Liderazgo Educativo y director del Centro de Liderazgo Educativo y Gestión en la Universidad de Leicester, en el Reino Unido. Es expresidente de la Sociedad de Educación Comparada de Hong Kong. Enseñó en colegios secundarios, de formación continua, de capacitación docente y politécnicos del Reino Unido, antes de pasar a la universidad. Previo a su labor en Leicester, fue profesor en la Universidad Cardiff, de Australia Occidental y de la Universidad China de Hong Kong. Sus publicaciones e intereses de investigación se enfocan en la interculturalidad, el liderazgo y la gestión educativa comparada, la dirección, la metodología cualitativa y la historia de vida y, más recientemente, el liderazgo de escuelas multiétnicas. *Correspondencia:* Centre for Educational Leadership and Management, University of Leicester, 162-166 Upper New Walk, Leicester, LE1 7QA, UK. E-mail: cd47@le.ac.uk.

Gregory P. FAIRBROTHER es profesor adjunto en el Instituto de Educación de Hong Kong. Es vicepresidente de la Sociedad de Educación Comparada de Hong Kong y fue miembro del Comité de Dirección del Centro de Investigación en Educación Comparada en la Universidad de Hong Kong. Enseñó en el nivel secundario y terciario en Hong Kong y China continental, y sirvió como consejero de estudiantes y director asociado de la oficina de Hong Kong del Instituto de Educación Internacional. Sus áreas primarias de investigación incluyen la educación de ciudadanía, la socialización política, la política educativa y las actitudes políticas de los estudiantes en Hong Kong y China continental. *Correspondencia:* Department of Mathematics, Science, Social Sciences & Technology, The Hong Kong Institute of Education, 10 Lo Ping Road, Tai Po, Hong Kong, China. E-mail: gfairbro@netvigator.com.

JIANG Kai es profesor adjunto en la Universidad de Pekín. Durante la preparación del capítulo que escribió en este libro, hacía un posdoctorado en el Centro de Investigación en Educación Comparada de la Universidad de Hong Kong. Es el primer jefe de redacción de la Revista de Educación de la Universidad de Pekín. Su tesis doctoral, para la Universidad de Pekín, es sobre la educación en los EE.UU.; y ha escrito ampliamente sobre aspectos metodológicos de la investigación educativa. *Correspondencia:* Graduate School of Education, Peking University, Beijing 100871, China. E-mail: jiangkai@gse.pku.edu.cn.

Nancy LAW es profesora en la Facultad de Educación de la Universidad de Hong Kong. Es también directora del Centro de Tecnología de la Información para la Educación (CITE) y jefa de la División de Estudios de Tecnología e Información. Fue miembro de varios comités asesores sobre Tecnología de la Información para la educación incluyendo el Comité Directivo de Desarrollo

Estratégico de la TI para la Educación del gobierno de Hong Kong, el Comité Directivo del Consorcio de Cibereducación APEC y el Comité de Dirección Internacional de la Segunda Tecnología de Información Internacional en el estudio para educación. Ha conducido numerosos estudios evaluativos comparados relacionados con TI en escuelas y es miembro del Comité Editorial y de Publicación de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativos. *Correspondencia:* CITE, Faculty of Education, The University of Hong Kong, Pokfulam Road, Hong Kong, China. E-mail: nlaw@hku.hk.

LEE Wing On es profesor de Educación en la Facultad de Educación y Trabajo Social, y director (Internacional) en el Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Sydney. Fue director del Centro de Educación Ciudadana, y decano de Fundaciones Educativas en el Instituto de Educación de Hong Kong. Fue también director del Centro de Investigación en Educación Comparada y decano adjunto de Educación en la Universidad de Hong Kong, y presidente de la Sociedad de Educación Comparada de Hong Kong. En 2003 recibió la Medalla de Honor del gobierno de Hong Kong y el Premio de bronce al Educador de la Asociación de Arte Educativo en Beijing. Ha publicado extensamente en las áreas de educación comparada y de educación cívica y moral. *Correspondencia:* Faculty of Education & Social Work, University of Sydney, NSW 2006, Australia. Email: wolce@usyd.edu.au.

Frederick LEUNG es docente de matemáticas y miembro del Centro de Investigación en Educación Comparada de la Universidad de Hong Kong. Fue decano de la Facultad de Educación entre 1996 y 2002. Sus intereses de investigación principales se encuentran en la comparación de educación matemática en países diversos, y en la influencia de diferentes culturas en su enseñanza y aprendizaje. Es investigador principal de un gran número de proyectos de investigación, incluyendo el componente de Hong Kong del Tercer Estudio Internacional de Matemática y Ciencia (TIMSS) y el Estudio de Video del TIMSS, de 1999. Es miembro del Comité Ejecutivo de la Comisión Internacional sobre la Enseñanza Matemática (ICMI), y codirector del 13er. Estudio del ICMI sobre "Educación de Matemáticas en Diferentes Tradiciones Culturales: Un Estudio Comparativo de Asia de Este y del Oeste". *Correspondencia:* Faculty of Education, The University of Hong Kong, Pokfulam Road, Hong Kong, China. E-mail: fredericleung@hku.hk.

María MANZON es estudiante doctoral en Educación Comparada en la Facultad de Educación de la Universidad de Hong Kong. Es miembro del Comité de Dirección del Centro de Investigación en Educación Comparada de la Universidad de Hong Kong y ha colaborado en varios proyectos del

Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada. Inicialmente estudió en Filipinas e Italia, y luego se graduó con honores en la Maestría en Educación Comparada de la Universidad de Hong Kong. Su tesis *Construyendo alianzas: escuelas, padres y comunidades en Hong Kong y Singapur* fue publicada en 2004. Sus publicaciones e intereses de investigación se enfocan en la educación comparada, sociología de conocimiento y sobre la sociedad escuela-hogar. *Correspondencia:* CERC, Faculty of Education, The University of Hong Kong, Pokfulam Road, Hong Kong, China. E-mail: mimanzon@hku.hk.

Mark MASON es profesor asociado en Filosofía y Estudios Educativos en la Facultad de Educación de la Universidad de Hong Kong, donde es también director del Centro de Investigación en Educación Comparada (CERC). Con intereses de investigación en filosofía, estudios educativos, educación comparada y desarrollo educativo, es el redactor regional (Asia y Océano Pacífico) del *International Journal of Educational Development*, editor de la serie de Estudios en Educación Comparada del CERC (coeditado con Springer) y presidente de la Sociedad de Educación Comparada de Hong Kong. Anteriormente, fue profesor en la Escuela de Educación de la Universidad de Ciudad del Cabo. Ha publicado ampliamente en el campo de la educación y la cultura, principalmente en respuesta a preguntas sobre ética en diversas culturas. *Correspondencia:* Faculty of Education, The University of Hong Kong, Pokfulam Road, Hong Kong, China. E-mail: mmason@hku.hk.

Paul MORRIS es presidente del Instituto de Educación de Hong Kong. Previamente fue decano de Educación y catedrático en Estudios Curriculares en la Universidad de Hong Kong. Ha publicado extensamente sobre cuestiones relacionadas con política de educación, educación comparada, desarrollo curricular y formación docente. *Correspondencia:* The Hong Kong Institute of Education, 10 Lo Ping Road, Tai Po, Hong Kong, China. Email: pmorris@ied.edu.hk.

T. Neville POSTLETHWAITE es profesor emérito de Educación Comparada en la Universidad de Hamburgo, Alemania. Ha trabajado en estudios nacionales e internacionales sobre logro educativo desde 1962, principalmente con la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos y el Consorcio de Evaluación de la Calidad Educativa de África Oriental y del Sur. Escribió ampliamente sobre evaluaciones de logro educativo y recibió varios premios. Es miembro asociado del Centro de Investigación en Educación Comparada de la Universidad de Hong Kong. *Correspondencia:* Le Tastet, 64300 Baigts de Béarn, Francia. E-mail: nevpos@aol.com.

Patricia POTTS es investigadora senior de la Universidad Cristiana de Canterbury e investigadora asociada en el Instituto de Investigación Thomas Coram y en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Fue la primera becaria Marden en el Departamento de Educación de la Universidad de Hong Kong, en 1990. Enseñó durante muchos años en la Escuela de Educación de la Universidad Británica Abierta, produciendo cursos multimedia para estudiantes de grado, posgrado y profesionales. Sus intereses de investigación incluyen la reforma educativa en el Reino Unido y China, con particular referencia a la inclusión social en ciudades con rápidos procesos de cambio y reconstrucción. Recientemente enseñó inglés y habilidades de estudio a jóvenes de África y Europa Oriental. *Correspondencia:* Centre for Educational Research, Canterbury Christ Church University, Canterbury, Kent CT1 1QU, UK. E-mail: patriciapotts@aol.com.

Anthony SWEETING es miembro y editor asociado del Centro de Investigación en Educación Comparada de la Universidad de Hong Kong. En 1998 se retiró como profesor de la Facultad de Educación y, actualmente, es profesor Honorario del Departamento de Historia y miembro honorario del Centro de Estudios Asiáticos de esa Universidad. Ha publicado extensamente en campos tales como historia de la educación, didáctica y currículum de historia, política de la educación y sobre educación comparada y sus bases teórico-metodológicas. *Correspondencia:* CERC, Faculty of Education, The University of Hong Kong, Pokfulam Road, Hong Kong, China. E-mail: sweetone@mac.com.

David A. WATKINS es profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de Hong Kong. Previamente enseñó o fue investigador full-time en cuatro universidades de Australia y Nueva Zelanda. Fue miembro del Comité Ejecutivo de la Asociación Internacional de Psicología Aplicada y de la Asociación Internacional de Psicología Multicultural. Es investigador multicultural y ha publicado extensamente en áreas como el *self-concept*, el aprendizaje de los estudiantes y las concepciones de enseñanza. Es miembro del Centro de Investigación de Educación Comparada de la Universidad de Hong Kong. *Correspondencia:* Faculty of Education, The University of Hong Kong, Pokfulam Road, Hong Kong, China. E-mail: hrfewda@hku.hk.

YANG Rui es catedrático del Centro Monash de Investigación en Educación Internacional de la Facultad de Educación de la Universidad Monash de Australia. Tiene particular interés sobre temas multiculturales de política de la educación, enseñanza superior y sociología de la educación. Después de casi una década de enseñanza e investigación en la Universidad Shantou en China,

comenzó sus estudios doctorales en el Centro de Investigación de Educación Comparada de la Universidad de Hong Kong. Es PhD por la Universidad de Sydney en 2001. Dio clases e investigó en las Universidades de Australia Occidental, Monash y Hong Kong. *Correspondencia:* Faculty of Education, Monash University, Wellington Road, Clayton, Victoria 3800, Australia. E-mail: rui.yang@education.monash.edu.au.

