

5



## *El enfoque socio-histórico en el mapa de la Educación Comparada. Revisión y revalorización de sus postulados*

---

*The socio-historical approach in mapping Comparative Education. Review and revaluation of its postulates*

**Luján Lázaro Herrero\***

DOI: 10.5944/reec.29.2017.17676

Recibido: **9 de diciembre de 2016**  
Aceptado: **14 de febrero de 2017**

---

\* LUJÁN LÁZARO HERRERO: Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación, Universidad de Salamanca. IV Premio Nacional Pedro Rosselló (2010), otorgado por la Sociedad Española de Educación Comparada a la mejor tesis en el campo de la Educación Comparada. Sus líneas de investigación se articulan a través de la Educación Comparada e Internacional, Política Educativa e Historia de la Educación. **Datos de contacto:** Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia. Paseo de Canalejas nº 169. 37800. Salamanca. E-mail: lujan@usal.es

## **Resumen**

Este trabajo tiene por objeto el análisis del papel que, la dimensión histórica y social adquiere, en el campo de la Educación Comparada, y subraya la necesidad de realizar una revisión teórica de los supuestos, de las pretensiones y de las posibilidades de la investigación comparativa. Para ello, partimos del hecho de la transformación que el enfoque comparativo está teniendo en los últimos tiempos, y nos hacemos eco del resurgir de las diferentes perspectivas que, de alguna manera, pretenden arrojar luz y hacer frente a los retos actuales a los que se enfrenta la metodología comparada clásica. Desafíos provenientes por un lado, de los cambios en la organización de las estructuras socioeconómicas globales, y por otro, de las propias dificultades que los modelos epistemológicos de corte positivista están teniendo para hacer frente a dichos acontecimientos.

En este sentido, el enfoque socio histórico, estudiado e impulsado por autores contemporáneos como Schriewer, Pereyra, Nóvoa, Popkewitz y Ringer entre otros, aboga por la reconciliación de las ciencias sociales e históricas con la comparación y reivindica su posición como paradigma dentro del discurso configurativo del mapa de la Educación Comparada.

Así pues, dotar el trabajo comparativo de una mayor profundidad histórica permite superar la barrera de la mera descripción e interpretación de datos para analizar, no sólo la materialidad de los hechos educativos, si no las comunidades discursivas que los describen.

*Palabras clave:* enfoque socio-histórico; metodología; perspectivas; mapa de Educación Comparada

## **Abstract**

The aim of this study is to analyse the role that historical and social dimensions play in the field of comparative education, and underscores the need for a theoretical revision of the suppositions, aspirations, and possibilities of comparative research. To do so, we begin with the transformation that the comparative approach has been undergoing recently, and discuss the resurgence of different perspectives that are intended to throw light on and address the current challenges that classical comparative methodology is facing. These are challenges that come, on one hand, from changes in the organization of global socio-economic structures, and on the other, from the difficulties that the positivist epistemological models are having in facing these events.

Thus, the socio-historical approach studied and promoted by contemporary authors such as Schriewer, Pereyra, Nóvoa, Popkewitz and Ringer, among others, advocates a reconciliation between the social/historical sciences and comparative approaches, and defends their position as a paradigm within the discourse that is shaping the map of comparative education.

Providing comparative study with a greater historical depth will therefore make it possible to overcome the barriers of mere description and interpretation of data in order to analyse not only the materiality of educational realities, but also the discursive communities that describe them.

*Key Words:* Socio-historical approach; Methodology; Perspectives; Comparative Education Mapping

## 1. Introducción

Fue a mediados del siglo XIX cuando situamos el momento en el que Emilie Durkheim introdujo, a través de su obra<sup>1</sup>, el método comparativo como «regla de demostración» por excelencia (SCHRIEWER, 2010). Esta caracterización supuso la apertura hacia numerosas metodologías comparadas que se fueron desarrollando principalmente tras la Segunda Guerra Mundial y que encontraron en las ciencias sociales un gran campo de actuación.

Es a partir de los años setenta del pasado siglo, cuando se comienza a cuestionar las concepciones teóricas modernistas que pretendían explicar la complejidad del mundo por sí mismo. Tras un telón marcado por la depresión económica y la crisis del modelo de Estado de Bienestar, se presenta imprescindible la revisión de las teorías que conforman la Educación Comparada, aspecto que va a servir de apertura hacia nuevas propuestas. Y es que de la ciencia comparativa podemos decir que es un tranco con numerosas ramas y así lo manifiesta Sartori: «el árbol del saber crece, y al tronco se le agregan ramas nuevas o más extendidas» (2002: 34). El resurgir de diferentes perspectivas se manifiesta en la pluralidad de enfoques que pretenden arrojar luz y hacer frente a los retos a los que se enfrenta la investigación comparada clásica. Desafíos provenientes por un lado, de los cambios en la organización de las estructuras socioeconómicas globales, que introducen, entre otros, problemas de conceptualización de la Educación Comparada (GARCÍA GARRIDO, 1997), y por otro lado, de las propias dificultades que los modelos epistemológicos de corte positivista están teniendo para hacer frente a dichos acontecimientos.

En este escenario, toma una posición relevante el llamado enfoque socio-histórico, que aboga por investigaciones socio-educativas desafiantes a la linealidad de la producción teórica positivista (POTTS, 2010), exclusivamente basados en la razón (POTKEWITZ, 1994), y recalca la necesidad de buscar alternativas metodológicas que partan de perspectivas críticas (KLEES, 2015). Bajo estas premisas justificativas, este trabajo tiene por objeto el análisis del papel que, la dimensión histórica y social adquiere, en el campo de la Educación Comparada, y subraya la necesidad de realizar una revisión teórica de los supuestos, de las pretensiones y de las posibilidades de la investigación comparativa. Aspira esta orientación a hacerse un hueco en el mapa de la Educación Comparada, marcado éste por el pluralismo epistemológico y el rechazo del imperio de las tesis positivistas.

Por todo ello, este estudio pretende adentrarse, así como, revalorizar los postulados configurativos del enfoque socio-histórico que, aboga por el tránsito de la descripción a la explicación, encontrada ésta en el contexto histórico y la influencia de las fuerzas culturales. A partir de la posición del mismo en el mapa configurativo propuesto, el trabajo se imbuje en el análisis de los que entendemos son los aspectos clave en su fundamento: La explicación como razón de ser de la investigación comparada en las Ciencias Sociales y la necesidad de reconciliar la historia con la Educación Comparada.

## 2. Configuración de un mapa de la Educación Comparada

No son muchas las iniciativas que podemos encontrar respecto a la presentación, de manera ordenada y completa, de una clasificación de las diferentes teorías y metodologías existentes en el campo de la Educación Comparada. A pesar de ello, si existen

1 «Las reglas del método sociológico», 1895.

algunas iniciativas bien conocidas, Epstein (1983), García Garrido (1982), Halls (1990) y Paulston (1993) entre otros<sup>2</sup>, que vienen a enriquecer el panorama epistémico del área científica que nos ocupa.

Uno de los trabajos más provechosos en este sentido lo encontramos en el realizado por A. NÓVOA (1998)<sup>3</sup>, que será el referente a lo largo de este artículo, ya que en la codificación que propone, se alude y se sitúa el enfoque que es objeto de nuestro estudio. El autor presenta una cartografía a partir de la cual establece, concretamente, siete *perspectivas o configuraciones* a través de las cuales agrupa las diferentes tendencias teóricas y metodológicas en el campo científico de la educación comprada así como, ubica a los diferentes autores referentes de las mismas. Para ello, conjuga dos variables; por un lado las teorías (del consenso y del conflicto), que aportarían un valor ideológico a la categorización, y por otro, las orientaciones (descriptivas y conceptuales) que delimitarían el carácter de la investigación.

Aunque resulta un tema polémico e incluso molesto, el aspecto de reconocer la presencia de la ideología en la actividad investigadora, hemos de aceptar el hecho de que una teoría de la educación esté cargada de juicios de valor que en muchos casos se omiten, y que condicionan las concepciones de la misma. No escapa de estos postulados la Educación Comparada, y así lo afirmaba Epstein (1990) al destacar la importancia que tiene para la misma los resultados de sus estudios como herramienta de reforma educativa:

«[...] hay que señalar que la Educación Comparada incorpora una dimensión ideológica por cuanto posee una utilidad práctica en la reforma de la enseñanza. Si la Educación Comparada no fuese más que un ejercicio académico no habría motivo para el desarrollo de una conciencia política en su seno. Sucede, no obstante, que nos obsesiona la idea de obtener algún beneficio práctico de los estudios comparados» (pp. 268-269).

En este caso, la tipificación presentada viene marcada por las teorías del consenso que encuentran su base en el funcionalismo, fundamentado por la idea de que la sociedad es un sistema cuyas partes están interrelacionadas y que dichas partes «buscan el equilibrio y armonía entre ellas, que se alcanza mediante el consenso» (GAVARI, 2012: 54). El marco de esta teoría lo encontramos en la estabilidad y continuidad de los sistemas. Se le critica la incapacidad de dar explicaciones respecto a todos los hechos sociales. A pesar de que sí admite los cambios en el sistema, no integra el conflicto como «productor» de cambios del sistema.

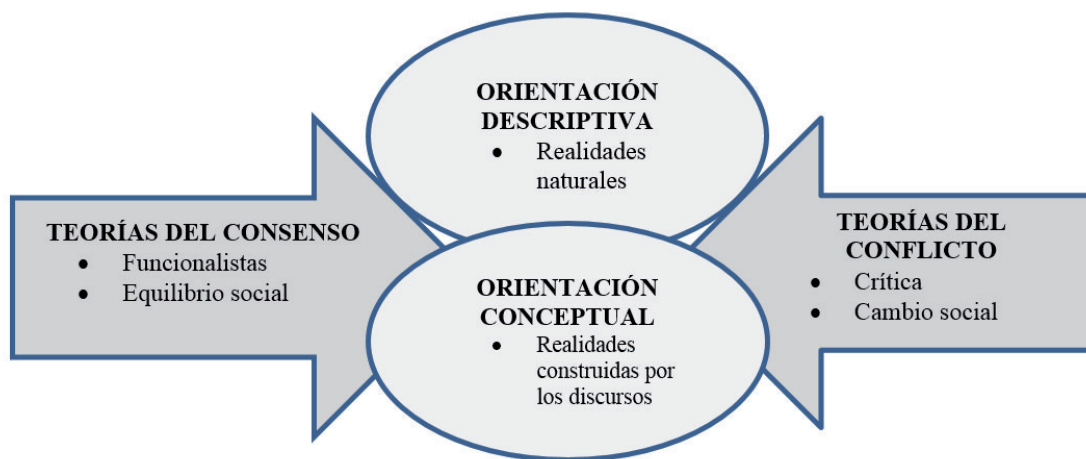
Por su parte, los enfoques críticos se distinguen de los anteriores, por su conexión con la teoría general de la sociedad. Las teorías del conflicto suponen un primer alejamiento de las orientaciones funcionalistas, describen las dinámicas sociales como luchas por el poder social entre los diferentes grupos de interés. Es por ello que «subrayan el conflicto

---

2 EPSTEIN, E.H. (1983): Currents left and right: ideology in comparative education, *Comparative Education Review*, 27, pp. 3-29; GARCÍA GARRIDO, J.L. (1982): Fundamentos de Educación Comparada (Madrid: Dykinson); HALLS, W.D. (1990): *Comparative education. Contemporary issues and trends*, Unesco (Londres/París); y PAULSTON, R. G. (1993): Mapping discourse in Comparative Education Texts, *Compare*, 23, 2, pp.117-152.

3 Tomamos como referencia el libro escrito por el autor *Histoire comparaison*, publicado en el año 1998, siendo conscientes que este planteamiento se ha recogido en otros trabajos de A. Nóvoa y ha sido referido por varios autores que se han hecho eco del mismo en sus publicaciones, destacando su valor académico y científico.

de clase, los distintos intereses de las clases y las diferentes relaciones de éstas con (y los beneficios que obtienen de) la actividad del sistema educativo» (MASEMAN, 1990: 28).

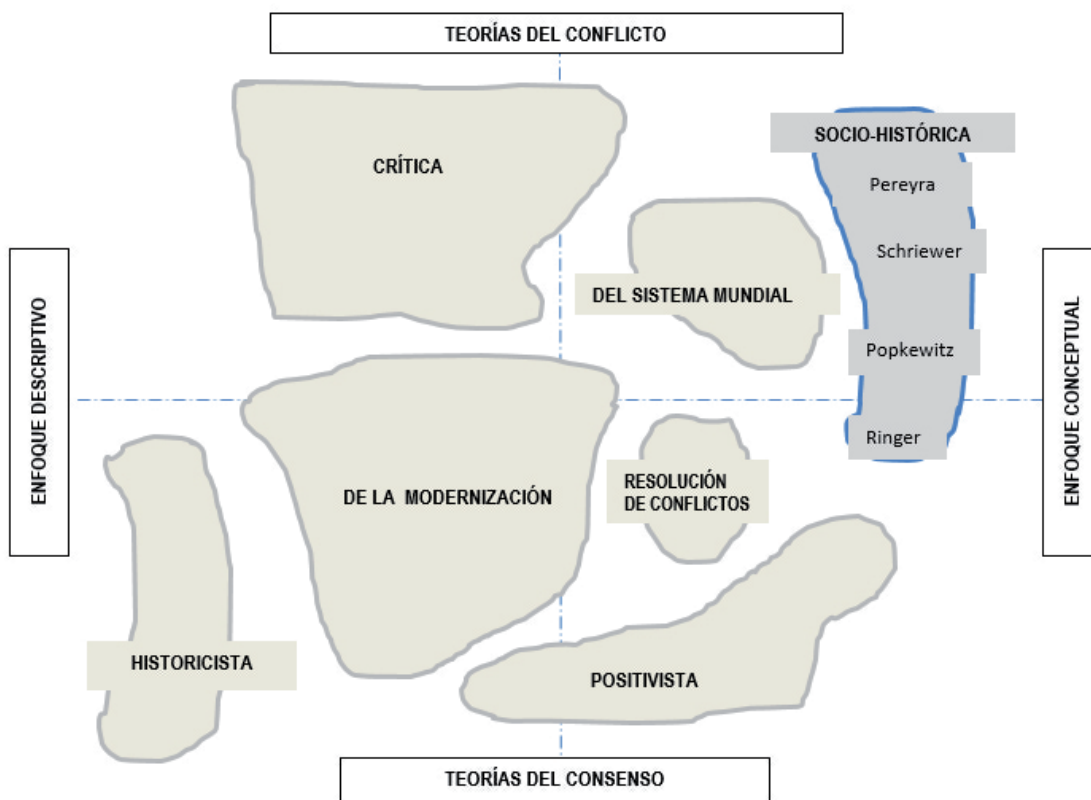


**Gráfico 1.** Relación de variables en la configuración cartográfica. **Fuente.** Elaboración propia a partir de NÓVOA (1998).

Los enfoques metodológicos que sirven de base en la diferenciación están delimitados por aquellos en los que predomina la descripción y los que buscan y adoptan una postura teorizante. Quedarían representadas, por un lado, las tendencias que abogan por la recogida de datos diseñada a gran escala, a partir de las cuales los fenómenos y hechos educativos se considerarían realidades naturales observables. Por otro lado, se representan las disposiciones que resaltan los déficits del análisis conceptual en los estudios de Educación Comparada, a partir de la cual, los hechos educativos se entenderían como realidades construidas por los discursos, localizadas en un espacio y tiempo.

Para identificar cada una de las siete representaciones resultantes, utiliza Nóvoa cuatro parámetros, a través de los cuales caracteriza esos perfiles, en función de sus miras comparativas:

- Propósito de la comparación, intenciones.
- Teorías y conceptos de la comparación empleados.
- Unidades y objetos de la comparación.
- Métodos de la comparación /prácticas.



**Gráfico 2:** Comunidades discursivas de la Educación Comparada. **Fuente.** Elaboración propia a partir de NÓVOA (1998).

Como podemos apreciar, dibujar un mapa de la Educación Comparada en el que se plasme el territorio imaginario marcado por las diferentes teorías, y el espacio entre una y otra, así como los representantes de cada una de ellas, resulta un ejercicio muy fructífero y al mismo tiempo, una tarea no exento de controversias. Se corre el riesgo de caracterizar un enfoque comparativo como unívoco, sin tener en cuenta que dentro o detrás del mismo puedan existir diversos enfoques. Y en estos términos se manifiestan autores como Ferrer (2002), que aun resaltando el valor de la propuesta realizada por Nóvoa, ven en la misma cómo el uso del término *histórico*<sup>4</sup> sería inadecuado ya que podría suponer cierta descalificación de alguna de las otras opciones propuestas:

«[...] Emplear el término «historicista» en la primera perspectiva supone infravalorar esta opción, sobre todo cuando la séptima perspectiva se denomina «socio-histórica» [...] entiendo que se emplee para resaltar que el auténtico enfoque válido es el «socio-histórico». No obstante, a pesar de todo ello, creo que debería hacerse un esfuerzo para proponer otro tipo de denominaciones, más aún teniendo en cuenta que el propio autor está implicado en esta cuestión, al estar identificado con la séptima perspectiva» (p. 113).

4 Así, el enfoque denominado por Nóvoa como «historicista» estaría próximo a las teorías del consenso y dentro del carácter descriptivo, y marcará el devenir de los estudios centrados en la descripción de sistemas educativos a partir de factores históricos. Parece como si uno y otro enfoque; historicista y socio-histórico, tomaran posiciones completamente antagónicas, en las que el enfoque socio-histórico aportaría «algo más» que una visión historicista del conocimiento.

Del mismo modo, destacamos como ardua la labor de posicionar a los autores en cada una de las perspectivas, ya que hay autores que aun siendo relevantes en el campo de la Educación Comparada no aparecen en la categorización y otros que podrían estar recogidos en más de una de las perspectivas propuestas. También, se podrían añadir otros enfoques que no quedan representados y que sí serían de interés para la investigación en el campo comparativo (VEGA, 2011).

### 3. El enfoque socio-histórico: búsqueda del sentido histórico de los hechos

Podemos comprobar cómo la perspectiva socio-histórica quedaría posicionada en la parte superior derecha, próxima a la orientación conceptual y dentro del espacio encuadrado por las teorías del conflicto. Sitúa Nóvoa a autores como Schriewer, Pereyra, Popkewitz y Ringer en el impulso y desarrollo de esta concepción histórico-social de la metodología comparada.

En esta emergencia de nuevos modelos teóricos y metodológicos de la Educación Comparada, el enfoque socio-histórico viene a «consagrar una nueva epistemología del conocimiento que define las perspectivas de trabajo centradas en las comunidades discursivas, es decir, en la manera en que se producen y se difunden los discursos» (NÓVOA, 2000: 116), los hechos educativos que se describen, interpretan y ubican en un espacio-tiempo determinado (POPKEWITS, 1998).

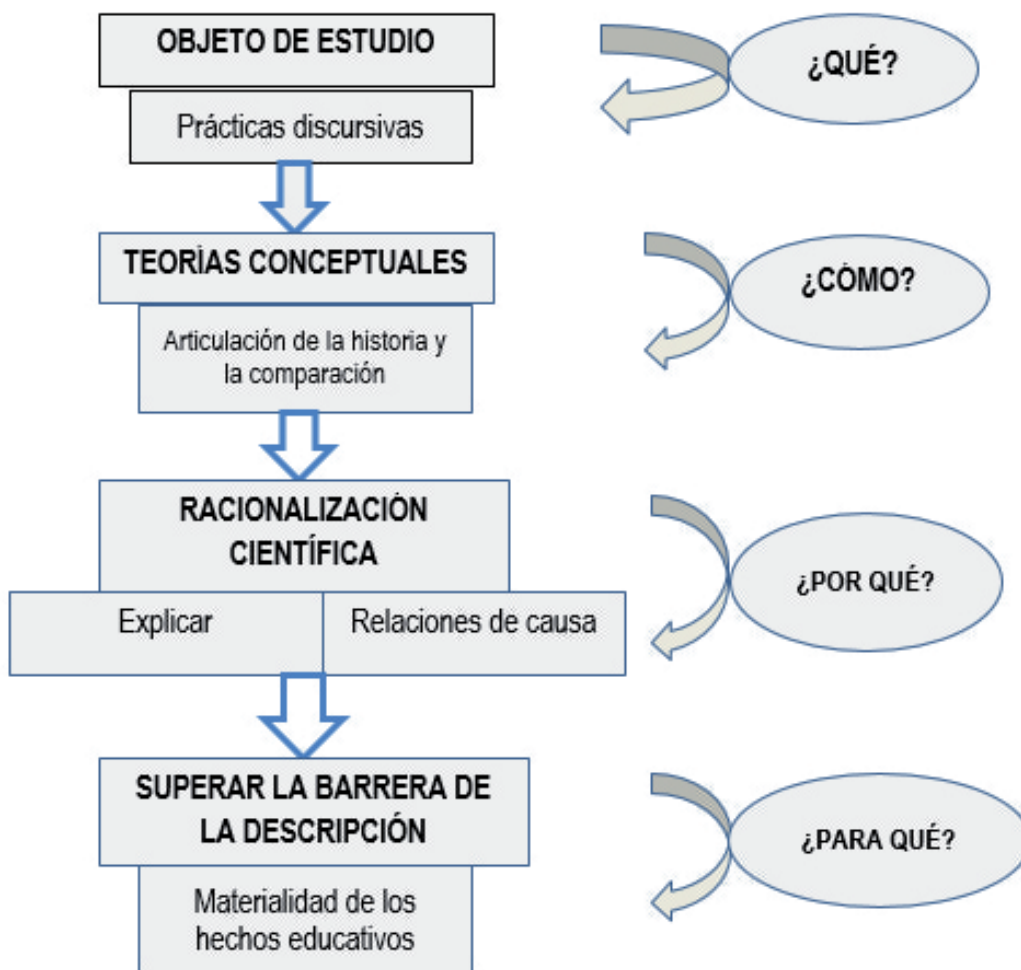
Las prácticas discursivas se convierten en su objeto de estudio, presidido por la necesidad de *historificar* la Educación Comparada, y así lo justifica el profesor Pereyra al afirmar que:

«[...] esta renovación viene definida por la historificación de la comparación, o, para ser más preciso, por el fortalecimiento de un uso diferente de lo histórico, de la historia, dentro del discurso social. En lugar de la simple ilustración de sus interpretaciones, la historia vendría a clarificar y articular conceptualmente a la comparación» (1990: 30).

Reconoce pues, «el valor explicativo de la historia y la importancia estratégica de la génesis histórica de la Educación Comparada» (MARTÍNEZ USARRALDE, 2006: 86). Podemos afirmar que, estamos ante una de las tendencias más prolíferas dentro del escenario comparado que:

«da un paso más, al reconocer cómo la importancia no ha de recaer [...] en los hechos educativos, sino en las corrientes intelectuales que generan retóricas discursivas diferentes para describirlos, interpretarlos y contextualizarlos en un espacio y tiempos concretos a fin de organizar y gestionar las prácticas educativas» (MARTÍNEZ USARRALDE, 2003: 119).

Es por ello, que el foco de investigación y de acción se amplía con respecto a otros enfoques, el ímpetu que recae sobre la historia abre paso a la teoría y a la práctica social como elementos de interés, al tiempo que se critica firmemente, aquellas corrientes centradas exclusivamente en resultados educativos cuantificables, enfatizando la historia y la teoría en detrimento de la simple descripción (SCHRIEWER, 1993).



**Gráfico 3:** Esquema de articulación del enfoque socio-histórico. **Fuente.** Elaboración propia.

Así pues, se trata de un enfoque que, de una manera coherente, pretende unir el análisis de los discursos educativos con la historia, entendida ésta como un instrumento que nos va a proporcionar claves explicativas, y todo ello, fundamentado en un marco social, que va a servir de elemento legitimador de los propios hechos educativos.

Esta corriente, toma las cuestiones de identidad y las eleva a un primer plano, posicionándolas en el centro de su objeto de estudio. Esto le lleva a interesarse por temas que van desde la construcción del currículo y la formación de las disciplinas escolares hasta el estudio de las regulaciones políticas y sociales, pasando por la disertación de formas legítimas de conocimiento escolar (NÓVOA, 2000). Los impulsores de esta corriente entienden que a la Educación Comparada se le presentan una serie de retos a los que han de hacer frente, entre ellos la de desarrollar enfoques capaces de generar orientaciones teóricas y sistemas conceptuales con el fin de concebir la comparación como práctica científica social (NÓVOA, 1998).



### 3.1. La explicación como razón de ser de la investigación comparada en las Ciencias Sociales

«La Educación Comparada no consiste en comparar sino en explicar»

Adam Przeworski, 1970

Conocida es la afirmación que realizó Przeworski respecto a la función que, para él, radicaba en la Educación Comparada. Remarca la existencia en los estudios comparados de un predominio continuo de análisis correlacionados de datos, en detrimento de discusiones epistemológicas, aspecto que resta valor científico a la investigación, y aboga por la necesidad de superar limitaciones presentadas por la metodología comparada a lo largo de su historia.

Sin entrar a valorar y mucho menos a negar que la comparación deba comparar (SARTORI, 2002), sí parece que exista cierto consenso en reconocer, tal y como manifestó en su momento Ringer, «la pretensión explicativa que subyace en la investigación comparada en el ámbito de las ciencias sociales» (SCHRIEWER, 1990: 79) y es que a la Educación Comparada se le ha achacado la escasa aportación que a lo largo del tiempo ha tenido con respecto al desarrollo del conocimiento científico dentro de su área, materializada ésta en la inexistencia de sólidas bases teóricas que acompañen a la comparación. En general, la investigación comparada existente «ha hecho un uso muy limitado de diseños o modelos teóricos para organizar y categorizar conceptualmente el trabajo de comparación» (PEREYRA, 1990:34).

Se considera a Michael Sadler el teórico pionero en cuestionar la utilidad científica de la mera recogida de datos e informaciones en investigación comparada, ya que los trabajos simplemente descriptivos, sin ningún tipo de aproximación analítica, ponen en duda el rigor epistemológico de los procesos de comparación. Se apela a la utilización de una metodología cualitativa y de observación participante, cuyos fundamentos teóricos encontramos en los derivados de la sociología y la filosofía crítica. Los postulados introducidos por la filosofía de las ciencias se asientan sobre la base de los aportes desarrollados por la investigación socio-histórica. Esto nos lleva a una concepción menos abstracta de la propia ciencia y a la superación del reduccionismo epistemológico, a través de la *explicación* de los fenómenos históricos, y así, «al fundamento epistemológico de la ciencia se le integran el fundamento histórico y el social, a través de la historia y la sociología de la ciencia» (PEREYRA, 2000: 34).

Sacar partido a las descripciones, que hasta el momento, habían marcado la senda de los trabajos realizados en este campo, requería profundizar en «el por qué» y en el «para qué» de las mismas, encontrar la «*fuerza espiritual intangible, impalpable* que servía de sostén y dotaba de eficacia a determinados sistemas e instituciones» (GARCÍA GARRIDO, 1990: 110).

La orientación explicativa de la investigación comparada, en el ámbito de la educación, no pretende prescindir de la descripción, simplemente subraya la insuficiencia científica de la misma. Explicación sucede a descripción en el sentido de que, a través de ella, se intenta descubrir, dentro de estas constataciones, la razón de ser de las mismas, lo que nos lleva a acudir al concepto de causa y a la necesidad de analizar las circunstancias que rodean un hecho concreto, para poder así clarificar el porqué del mismo. Es por ello que, «encontrar causas genéticas (o históricas) significa poner en claro el origen de la situación actual a través del tiempo» (OLIVERA, 2008: 168), y de esta manera se posicionaba Ringer al respecto al advertir que:

«desconfío de la perspectiva que sostiene que las ideas son causas incausadas, que se generan unas a otras mediante «influencias», o que se «infiltran por goteo» hasta inundar unas opiniones inarticuladas pero generalizadas» (2010: 197-198).

Estas formulaciones, aun siendo proyectadas en épocas pasadas, han perdurado en el tiempo, a pesar de que, en la práctica, ha sido difícil mantener las pretensiones que la investigación social comparativa tiene a la hora de proporcionar explicaciones convincentes (RINGER, 2006). La necesidad de comprender, explicar e interpretar subyace en toda investigación planteada, ahora bien, quizás lo que resulta actualmente más problemático es la aplicabilidad práctica (SCHRIEWER, 1990) que tiene en la investigación social, la pretensión de *explicar*. El método comparado se atribuye la pretensión de explicar fenómenos sociales, para ello, parte de una problemática característica de las ciencias sociales comparadas que contiene unos aspectos que pasamos a resumir:

- a) que los contextos sociales (nacionales, culturales, etc.) ejercen una influencia decisiva sobre los fenómenos intrasociales, tales como procesos, formas de organización, modelos de pensamiento, de comportamiento y de relaciones-y sobre los efectos y problemas que resultan de ellos;
- b) que los contextos sociales que se consideren de influencia pueden descomponerse, de acuerdo con aspectos de interés temático y teórico, en distintos factores condicionantes y;
- c) que la ampliación de la base empírica inter-social que se puede lograr con la comparación despliega un campo de observación, desarrollado históricamente, [...] permitiendo así identificar de forma metódica y evaluar con respecto a su fuerza explicativa, las relaciones entre los factores condicionantes sociales y los fenómenos de interés particular [...]

Todos ello, nos conduce a la necesidad de apostar por una investigación comparativa en Educación Comparada que se base en orientaciones teóricas y sistemas conceptuales, capaces de incorporar perspectivas analíticas y contemplar la Educación Comparada «como una empresa razona de análisis» (PEREYRA, 1990:68).

### **3.2. ¿Por qué hablamos de necesidad de reconciliación entre la historia y la comparación?**

Prácticamente desde sus orígenes, la Educación Comparada ha manifestado un sólido vínculo de parentesco con la historia de la educación, relaciones que se vieron envueltas en un proceso de alejamiento, motivado quizás por un desinterés mutuo. Es a partir de los años setenta del pasado siglo cuando se comienza a «reflexionar sobre el papel de la historia en la comparación» (PEREYRA, 1990: 31). La sociología histórica aporta unas valiosas conclusiones en este sentido. Así pues, el descrédito de las teorías de la modernización y del funcionalismo estructural va a propiciar que, una nueva generación de sociólogos, aboguen por el renacimiento del uso de lo histórico en la teoría social. Un movimiento que pretende llenar el vacío de la teoría, a través de la reformulación del uso de la historia dentro del discurso social.

Jürgen Schriewer es sin duda, uno de los principales intérpretes contemporáneos en la explicación de la tradición historicista de la Educación Comparada. En sus numerosas obras plasma con ahínco la necesidad de «reconciliación de historia y comparación». Fundamenta su discurso en las tesis de Michael Sadler y sus continuadores (Nicholas

Hans e Isaac Kandel, entre otros), y defiende la idea de que a la Educación Comparada le compete el estudio de las causas que producen los fenómenos educativos así como las «fuerzas intangibles» que subyacen en todos los sistemas educativos. Concibe la Educación Comparada como una interpretación histórica de la educación, la cual a su vez se contempla como un hecho cultural, de construcción social. Y es por ello, que apela en sus postulados a la necesidad de reconciliar la historia con la comparación:

«Esta reconciliación no significa sólo combinar el análisis de procesos históricos con el análisis comparado de estructuras; implica, además, la historicación de las mismas unidades de la comparación, es decir, de entidades de contorno impreciso, sujetas a cambio a lo largo del tiempo y construidas en interacción con otras unidades nacionales (sociales, culturales, etc).»(SCHRIEWER 2010: 46).

El profesor García Garrido, invitado a comentar la ponencia presentada por Schriewer (1990)<sup>5</sup>, nos proporcionó una relevante valoración justificativa de lo que él definió como «una continua imbricación discursiva, manifestada por el ponente, entre historia y comparación». Recoge Garrido, aplicando la vieja teoría escolástica de los «tres grados de abstracción», la existencia de tres grados de comparación. La comparación «de primer grado» consistiría en una constatación plana, elemental, superficial, de semejanzas y diferencias entre situaciones educativas, que en muchos casos tienen como objetivo confirmar realidades que las justifique o formular propuestas de reforma, pero que carecen de marco de contextualización. Por su parte, en la «comparación de segundo grado», el interés científico recaería en las causas que producen los fenómenos o los hechos sometidos a comparación y que entre ellos, muestran rasgos de semejanza o diferencia. Esta línea de investigación, superaría la mera constatación de fenómenos y se plantearía la explicación de los mismos, es decir, estudiar «su razón de ser». Es por ello, que en este nivel científico, los razonamientos de naturaleza histórica se hacen imprescindibles, ya que las causas de los fenómenos sociales pueden ser muy diversas, pero todos ellos han necesitado de tiempo para fraguarse y para llegar a producir unos resultados.

Así, comparar hechos educativos, cuyas causas han sido analizadas, explicadas y contextualizadas, va a dotar a los estudios comparados de un gran rigor científico que superaría la mera descripción y constatación de realidades. Profundizar en el conocimiento de estas realidades puede llevarnos a la necesidad de avanzar en la búsqueda de respuestas que encontraremos no sólo en las causas de los fenómenos sociales sino en las razones que han provocado tales convergencias o divergencias entre las unidades comparadas. En este momento, el investigador estaría frente a un estudio de «tercer grado comparativo», de carácter más especulativo, en el que, nuevamente, la profundización histórica es absolutamente necesaria ya que conocer los hechos que causan esas similitudes o disonancias sólo se puede realizar mediante el recorrido histórico de un período temporal lo suficientemente amplio. Historia y comparación van de la mano y constituyen un eje metodológico básico en la investigación. La conceptualización de la comparación se vería articulada a través de la clarificación histórica.

5 El seminario titulado «Los usos de la comparación en ciencias sociales y en educación», se celebró en el año 1989 en la Universidad Complutense de Madrid. Las ponencias presentadas se recogieron en un nº extraordinario de la *Revista de Educación*, 1990. Jürgen Schriewer, participó con la ponencia titulada: «Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos». El profesor García Garrido, es el encargado de realizar los comentarios a las ideas presentadas y éstos se recogen también en la citada revista en las páginas 129-134.

Tal y como apunta NÓVOA (2003), para que se materialice esta vanagloriada reconciliación entre historia y comparación, se requiere de una reconceptualización de la relación espacio-tiempo, no en vano, se destaca la definición de un nuevo espacio-tiempo de la comparación como uno de los principales retos actuales a los que ha de hacer frente la epistemología comparada. La comprensión de la investigación comparativa en educación como un recorrido histórico, requiere superar la definición física de espacio cerrado, centrado en la geografía del Estado-nación, y desmarcarse de la definición cronológica del tiempo, ya que, estas orientaciones, no son capaces de explicar los procesos históricos y la forma en que son concebidos por las personas y los grupos.

## **4. Reflexiones finales**

Queda constatada la idea de que la sencillez y linealidad de los métodos neopositivistas impiden resolver las cuestiones y problemas que la Educación Comparada encuentra en su recorrido epistémico. La propuesta que define a la Educación Comparada como «*ciencia de la complejidad*» (SCHIEWER, 2002), exige realizar una revisión del alcance y posibilidades, así como de las nuevas perspectivas de la Educación Comparada en la época actual.

Autores como García Garrido y García Ruíz, se detienen en el desarrollo del concepto de Postmodernidad, como frente abierto en la línea de investigación comparada, destacando que «mediante el prefijo «post» se enfatiza el hecho de que se continua con la línea teórica previa pero cuestionándose nuevas perspectivas» (2012: 60). En esta situación, la Educación Comparada no puede obviar el impacto de fenómenos como la globalización (GARCÍA RUÍZ, 2012) que afectan directamente a la gobernanza política mundial. Y es por ello, que estas emergencias epistemológicas que presentamos, vienen a discutir los aspectos teórico-metodológicos de la ciencia social comparada ya que no ha sido capaz de satisfacer las expectativas de explicación comparativa. La propuesta de enfoques que abogan por la explicación de los hechos educativos, pretenden poner en entredicho la concepción tradicional del principio de causalidad, según el cual, un efecto siempre corresponde a una misma causa. Así pues, parten de la complejidad de las relaciones causales, aspecto que nos va a conducir a un horizonte plural en las mismas, defendiendo la no-linealidad y no- simplificación de los análisis científicos, basados éstos en las dinámicas de no equilibrio y de dependencia histórica. Desde esta consideración:

«[...] la multiplicación de las perspectivas o marcos desde las que se miran los fenómenos complejos —y, en concreto, los fenómenos educativos— no sólo sería una estrategia eficaz para su comprensión y conocimiento objetivo, sino una condición necesaria para su constitución como objetos de conocimiento» (RINGER, 1990: 13).

En este sentido, el enfoque socio-histórico pretende historificar conceptos, apela a reconstrucciones históricas como vía de clarificación científica, a través de la cual, se superarían las deficiencias de las metodologías centradas en las relaciones existentes entre hechos observables para afrontar aquellas que establecen relaciones entre relaciones. Con todo ello, se destaca la riqueza y posibilidades que el mundo sociocultural humano tiene en sus relaciones y cómo este tipo de métodos puede enriquecer las investigaciones y el saber sistemático, destacando la evolución a la que está abierta la actividad social que supera las nociones de constructo estático en permanente equilibrio para

ser considerada como un elemento de cambio social. Se enfrenta pues a perspectivas que le piden ser capaz de trabajar simultáneamente trayectorias de modernización social, configuraciones socioculturales y procesos transculturales (NÓVOA, 1998).

## 5. Referencias bibliográficas

- ARCHER, M. (1981): Los sistemas de educación, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 33, pp. 285-310.
- EPSTEIN, E.H. (1990): La izquierda y la derecha: la ideología en la Educación Comparada, en P.G ALTBACH & G.P. KELLY. (Comp), *Nuevos enfoques en Educación Comparada*, pp. 265-295 (Madrid, Mondadori).
- FERRER JULIÁ, F. (2002): *La Educación Comparada actual* (Barcelona, Ariel).
- GAVARI STARKIE, E. (2012): Evolución histórica de las prioridades en la investigación en Educación Comparada en J.L. GARCÍA GARRIDO *et al.*, *La Educación Comparada en tiempos de globalización*, pp. 43-68 (Madrid, UNED).
- GARCÍA GARRIDO, JL. (1990): *Fundamentos de Educación Comparada* (Madrid, Dykinson).
- GARCÍA GARRIDO, JL. (1997): La Educación Comparada en una sociedad global, *Revista Española de Educación Comparada*, 3, pp. 61-81.
- GARCÍA GARRIDO, JL y GARCÍA RUÍZ, MJ. (2012): La metodología de la Educación Comparada: del Positivismo al Postmodernismo, en GARCÍA GARRIDO, JL *et al.*, *La Educación Comparada en tiempos de globalización*, pp. 69-101 (Madrid, UNED).
- GARCÍA RUÍZ, M.J. (2012): Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la Educación Comparada, *Revista española de Educación Comparada*, 20, pp. 41-80.
- KLEES, S.J. (2015): Reflexiones sobre teoría, método y práctica en Educación Comparada e internacional, en G. RUÍN y F. ACOSTA, *Repensando la Educación Comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización*, pp. 27-54 (Barcelona, Octaedro).
- MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2003): *Educación comparada. Nuevos retos, renovados desafíos* (Madrid, la Muralla SA).
- MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2006): La Educación Comparada revisitada: Revisión de la evolución epistemológica y temática en la era postcomparada, *Revista Tendencias Pedagógicas II*, pp. 77-100.
- MASEMANN, V.L. (1990): La etnografía crítica en el estudio de la Educación Comparada, en P.G ALTBACH & G.P. KELLY (Comp): *Nuevos enfoques en Educación Comparada*, pp. 19-35 (Madrid, Mondadori).

- NÓVOA, A. (1998) : Histoire comparaison (*Essais sur l'éducation*) (Lisbonne, educa).
- NÓVOA, A. (2000): Estat de la qüestió de l'educació comparada: paradigmes, avanços i impassos, *Revista Temps d'Educació*, 24, 2n semestre, pp. 101-121.
- NÓVOA, A & YARIV-MASHAL, T. (2003): Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey?, *Comparative Education*, 39, 4, pp. 423-438.
- OLIVERA, LABORE, C. (2008): *Introducción a la Educación Comparada* (San José, Costa Rica, EUNED).
- PEREYRA, M.A. (1990): La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación, *Revista de Educación*, nº extraordinario: los usos de la comparación en Ciencias Sociales, pp. 24-76.
- PEREYRA, M.A. (2000): La construcción de Educación Comparada como disciplina académica. Defensa e ilustración de la historia de las disciplinas, en CALDERÓN LÓPEZ, J, *Teoría y desarrollo de la investigación en Educación Comparada*, pp. 27-80 (México, Plaza y Valdés).
- PEREYRA, M.A, *et al.* (1996): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la Educación Comparada* (Barcelona, Pomares).
- POPKEWITZ, T. (1994): Professionalization in teaching and teacher education: Some notes on its history, ideology, and potential, *Teaching and teacher education*, 10, 1, pp. 1-14.
- POPKEWITZ, T. (1998): *Struggling for the Soul. The politics of Schooling and the construction of the teacher* (New York and London, Teachers College Press).
- POTTS, P. (2010): El lugar de la experiencia en investigación en Educación Comparada, en M. BRAY *et al.*, *Educación Comparada. Enfoques y métodos*, pp.93-114 (Argentina, Springer).
- RINGER, F. (2006): Comparison and casual explanation, *Comparative Education*, 42, 3, pp. 363-376.
- RINGER, F. (2010): Hacia una historia social comparativa del conocimiento, en SCHRIEWER, J & HARTMUT, K (comp.), *La comparación en las ciencias sociales e histórica. Un debate interdisciplinar*, pp.197-214 (Barcelona, Octaedro).
- RIVIÈRE, A. (1990): El significado de la comparación en las ciencias sociales y en la investigación educativa, *Revista de Educación*, nº extraordinario: los usos de la comparación en Ciencias Sociales, pp.7-14.
- SARTORI, G. (2002): Comparación y método comparativo, en G. SARTORI, y MORLINO, R. (Comp.), *La comparación en las ciencias sociales*, pp. 29-49 (Madrid, Alianza Editorial).

- SCHRIEWER, J. (1990): Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos, *Revista de Educación*, nº extraordinario: los usos de la comparación en Ciencias Sociales, pp. 77-127.
- SCHRIEWER, J. (1993): El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos, en J. SCHRIEWER, y F. PEDRÓ. (eds), *Manual de Educación Comparada, vol. II, Teorías, investigaciones, perspectivas*, pp. 189-251 (Barcelona, PPU).
- SCHRIEWER, J. (1996): Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada, en PEREYRA *et al.* (comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la Educación Comparada*, pp. 17-58 (Barcelona, Pomares).
- SCHRIEWER, J. (2002): Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos, en SCHRIEWER J, (comp.), *Formación del discurso en la Educación Comparada*, pp. 13-38 (Barcelona: Pomares).
- SCHRIEWER, J. (2010): Comparación y explicación entre causalidad y complejidad, en SCHRIEWER, J y HARTMUNT, K (comp.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar*, pp.17-62 (Barcelona, Octaedro).
- VEGA GIL, L. (2011): *La Educación Comparada e Internacional. Procesos históricos y dinámicas globales* (Barcelona, Octaedro).