

Los desafíos de la educación comparada contemporánea para informar el debate político-educativo: Una perspectiva teórico-metodológica.

María Fernanda Astiz, Ph.D / Canisius College / USA

Introducción

En su reciente alocución como presidenta de la Sociedad Internacional de Educación Comparada, Gita Steiner-Khamsi, al igual que otros presidentes de la asociación que la precedieron, mencionaba que los trabajos que se publican actualmente en las revistas especializadas de educación comparada son, en su gran mayoría, y en especial refiriéndose a *Comparative Education Review*, la publicación que produce la *Comparative and International Education Society* que ella lideraba, estudios de casos sobre un solo país en donde la comparación está prácticamente ausente. Por lo tanto se aventura a sugerir que la comparación como método de investigación no sería el referido por los investigadores en esta área de estudio. Más aún, Steiner-Khamsi, se preguntaba cuál sería el problema de reconocer que, después de todo,

los que hacemos educación comparada somos un grupo de investigadores a quienes nos interesa conocer qué ocurre en los sistemas educativos que operan más allá de los límites geográficos de los territorios nacionales, o que utilizamos sistemáticamente una óptica transnacional en dicho análisis (Steiner-Khamsi, 2010 p. 323).

Debido a este comentario, este trabajo se propone promover una reflexión teórico-metodológica que recupere el valor de la comparación como herramienta metodológica del análisis educativo comparado, particularmente si el mismo pretende informar el debate político y la toma de decisión en el ámbito educativo. Además, propone dar cuenta de las posibilidades que el paradigma neo-institucional ofrece para alcanzar dicho fin. Se argumenta aquí, que el desafío de la investigación comparada contemporánea no debería limitarse a describir lo que acontece en otros sistemas educativos o en el propio utilizando al estado-nación como única unidad de análisis, sino embarcarse en investigaciones que comparen sistemas (tanto hacia su interior, *inter*, como entre otros, *intra*), sus características y prácticas, además de evaluar similitudes y diferencias que puedan contribuir a un debate más informado sobre las prácticas educativas cotidianas. En la mayor parte de los casos ese debate requiere que integremos distintos niveles de análisis, metodologías y saberes—estos últimos entendidos como teorías y colaboración académica— sin perder de vista el contexto y la cultura global en la que los sistemas educativos están inmersos.

El propósito del método comparado en el análisis educativo

Tal como Theisen and Adams (1990), la comparación es parte de la naturaleza humana. Comparamos nuestras vestimentas, la comida que consumimos y hasta los deportes que jugamos. Comparamos, por ejemplo, opiniones valorativas, ideologías, cuestiones de calidad o cantidad, etc. Comparamos para tomar decisiones, para entablar debates, para entender nuestras vidas y el entorno en el que vivimos. La comparación nos ayuda a razonar, a expandir nuestro conocimiento, a precisar nuestras ideas y perspectivas.

Algunos estudiosos argumentan que la comparación es integral al proceso cognitivo y posiblemente constituya una posibilidad latente a toda búsqueda de conocimiento humano. Los científicos sociales King, Keohane y Verba (1994) han sugerido que la comparación es necesaria en todo análisis social e inclusive aseveran que “pensar sin comparar es impensable” (Swanson, 1971, p. 145). Asimismo, Levy (1970) asevera que todo análisis científico es una versión del tipo de conocimiento general entendido como análisis comparado. Es decir, la comparación sería inherente al conocimiento científico.

Sin embargo, a pesar de estas afirmaciones, el método comparado de análisis empírico sigue siendo no sólo complejo sino controvertido en el área educativa. Parte de dicha complejidad y controversia radica en los propósitos que el mismo sirve así como también los objetivos que pretende alcanzar. Preguntas como “¿cuándo y bajo qué circunstancias es posible comparar”, o “¿cómo distinguimos entre comparaciones triviales de aquellas que contribuyen al conocimiento científico?”, dan cuenta de las dificultades que se pueden presentar al embarcarse en cualquier tipo de análisis comparado.

Mientras la literatura conceptual en educación comparada (Arnové & Torres, 2003; Bray & Thomas, 1995; Schriewer & Holmes, 1988, entre otros) indica que siempre hay algo que debe sacrificarse en todo estudio de investigación comparada (por ejemplo, detalle vs. alcance), la mayoría de los autores coinciden en que el análisis comparado en educación debería lograr tres propósitos u objetivos fundamentales: 1. fomentar el avance científico o la sistematización del conocimiento, 2. tener fines pragmáticos y 3. incluir una perspectiva global (Arnové, 2003; Crossley & Watson, 2003; Farrell, 1979). Como otros estudiosos ya han mencionado, estos propósitos están íntimamente relacionados y, como explicaré más adelante, su convergencia se hace explícita en el paradigma neo-institucionalista.

Uno de los propósitos fundamentales de la educación comparada es el fomento del avance científico. Es decir, los estudios comparados en educación deben contribuir a construir, corroborar o contrastar teorías científicas a través de la formulación de proposiciones generalizables sobre los sistemas educativos y sus interacciones con la economía, las organizaciones políticas, culturales y sociales. La idea de contrastar teorías no es sólo determinar las relaciones entre diferentes variables, sino también evaluar la amplitud de dichas relaciones y establecer inferencias causales. Como sugirieron Bray y Thomas (1995), las comparaciones permiten utilizar al mundo como laboratorio natural para analizar las múltiples formas en que los factores sociales, políticos y las prácticas educativas pueden variar e interactuar en formas impredecibles e inimaginables, teniendo en cuenta que existen patrones regulares de comportamiento humano y que al menos algunos de ellos son comunes a todas las culturas (Farrell, 1979).

El segundo propósito del análisis comparado en educación consiste en estudiar otros sistemas educativos para descubrir qué puede aprenderse que contribuya a mejorar tanto la política como la práctica educativa en el propio. La idea que aquí impera es que no existe “el mejor sistema”, sino que todos los sistemas educativos poseen tanto fortalezas como debilidades. Albach (1998) se refiere a los mecanismos por los cuales se estudia y transfieren prácticas educativas entre países como “proceso de préstamo” o “policy borrowing” (ver también Steiner-Khamsi, 2000 y Steiner-Khamsi & Quist, 2000).

Los estudiosos que utilizan esta lógica de análisis deberían intentar comprender qué es lo que funciona y lo que no funcionan en determinados contextos, de acuerdo con las lógicas socio-culturales y políticas imperantes en los mismos. De más está decir que muchas prácticas educativas exitosas en ciertos entornos pueden no serlo en otros. Más aún, si se pretende entender qué prácticas son posibles, o deseables, en determinados contextos, dichos estudios tienen que estar guiados por un amplio conocimiento de la historia y las cualidades y condiciones propias de los países que se estudian, así como es necesario reconocer qué es lo que comparten con otras sociedades. Además, deben tener en cuenta qué políticas educativas son parte de los procesos de préstamo y qué relaciones de poder se establecen entre los países “prestadores” y los “receptores” de dichas políticas de préstamo (Steiner-Khamsi, 2000; Steiner-Khamsi, 2010; Albach, 1998).

Ahora bien, el rol de la acumulación sistemática de conocimiento o sea el primer propósito del estudio comparado en educación que se ha mencionado, es central al segundo objetivo: el mejoramiento de la política y las prácticas educativas. Sin embargo, se han observado instancias en las cuales los estudios de carácter pragmáticos se han disociado de la contrastación teórica o han notoriamente obviado los principios del avance científico (Epstein, 1992).

Por último, el tercer objetivo que debe perseguir el análisis comparado está ligado a la naturaleza global de las políticas y las prácticas educativas. Desde fines de los años setenta, académicos interesados en la educación comparada provenientes de distintas corrientes ideológicas han enfatizado la necesidad de incluir la perspectiva global en el análisis educativo comparado, particularmente ante la creciente aceptación del estado-nación como unidad básica de análisis. Si bien la idea de globalización es compleja y altamente polémica, particularmente en cuanto a su origen, significado y repercusión, en su concepción más básica refiere al proceso de interdependencia transnacional de todos los aspectos que refieren a la vida social contemporánea: desde el financiero hasta las expresiones culturales. (Crossley & Watson, 2003).

Pero ya sea la postura teórica que se asuma o la definición de globalización que se profese, este objetivo al cual la investigación comparada en educación debería apuntar sostiene que las fuerzas internacionales no son menos importantes que los condicionamientos económicos y políticos locales en el análisis de las políticas o prácticas educativas nacionales. Es decir, en la era de la globalización, la relación o interdependencia entre lo “global” y lo “local” es fundamental en todo análisis educativo comparado (e. i., Arnove, 1980; Arnove & Torres, 2003; Crossley & Watson, 2003; Torres, 2001; Dale, 2000; Ramirez & Boli, 1982; Meyer, Boli, Thomas, y Ramirez, 1997). En los apartados que siguen se dará cuenta de cómo el paradigma neo-institucional puede ayudar a alcanzar los objetivos descriptos en esta sección.

El neo-institucionalismo y sus variantes

Desde su advenimiento en la ciencia política, la sociología y la economía hacia fines de los años setenta, la teoría neo-institucionalista, o también conocida como nuevo institucionalismo, ha ganado progresivamente espacio en el ámbito educativo. En su versión sociológica, el neo-institucionalismo logró alcanzar cierto reconocimiento en el ámbito de la educación comparada particularmente durante las décadas de los ochentas y los noventa, cuando se propone cuestionar los preceptos de las teorías funcionalistas que entendían al advenimiento y la difusión de la escolarización tan sólo como una respuesta funcional a las demandas políticas y económicas de las sociedades modernas. Es desde entonces que los usos, beneficios y debilidades del también llamado “institucionalismo” a secas han sido discutidos ampliamente en la literatura especializada, en conferencias y presentaciones académicas y profesionales, así como en el seno de varias instituciones multinacionales abocadas a los estudios educación alrededor del mundo.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento, uno de los grandes problemas en la educación en general y la comparada en particular, es la identificación del neo-institucionalismo solamente con los modelos teóricos y predicciones que resultaron de los trabajos de John Meyer, Brian Rowan, Richard Scott y Francisco Ramirez, entre otros destacados estudiosos (Dieter-Meyer & Rowan, 2006 p. 2). Esta limitada interpretación del neo-institucionalismo, en la que incurre también Robert Arnove en su contribución a este mismo volumen de la revista RELEC, no son casos aislados en la educación comparada y ha llevado a muchos malos entendidos de las posibilidades conceptuales y metodológicas que este paradigma comúnmente utilizado en las ciencias sociales puede ofrecerle a la educación comparada. Karen Mundy (2009) ha hecho referencia a la necesidad de esclarecer las distintas corrientes neo-institucionalistas en la reseña que realizó para la revista *Comparative Education Review* del libro que recientemente editaron Heinz-Dieter Meyer y Brian Rowan titulado "El Nuevo Institucionalismo en Educación."¹ En este sentido, este apartado proveer herramientas para una mayor comprensión.²

Entonces, ¿qué se entiende por neo-institucionalismo? Algunas de las ambigüedades entorno a este paradigma pueden clarificarse si se comienza reconociendo que el acercamiento al conocimiento desde esta conceptualización teórica no representa un corpus de conocimiento unificado. Pertinente al propósito de este ensayo, se incluirán aquí las vertientes institucionalistas más relevantes al debate político-educativo comparado: el institucionalismo sociológico (NIS), el histórico (NIH) y el conocido como elección racional o rational choice (NER) (Hall & Taylor, 1996).³ Es importante señalar que cada una de estas vertientes se denomina a sí misma neo-institucionalismo y parte de la confusión imperante en las ciencias sociales, de la cual la educación comparada no ha quedado al margen, radica en este punto.

En general, estas corrientes institucionalistas surgieron en la ciencia política como un intento de recuperar las virtudes del "viejo" institucionalismo y en respuesta a las teorías del comportamiento racional (TC, behavioural theories) que dominaron el análisis político durante las décadas del cincuenta y del sesenta.⁴ Todas las corrientes neo-institucionalistas coinciden en su interés por dilucidar el rol que juegan las instituciones en la determinación de los procesos y resultados tanto políticos como sociales. Otra similitud que comparten es que en todos los casos las explicaciones que se utilizan para dar cuenta de dichos procesos y resultados se sitúan a un nivel de análisis superior al analizado (Jepperson, 1991). En su conjunto, estas visiones evitan las explicaciones a nivel individual. Los argumentos neo-institucionalistas no ven al comportamiento como un agregado de acciones individuales sino que son las instituciones las que estructuran, condicionan y dan sentido al comportamiento de los actores u organizaciones (Clemens & Cook, 1999 p. 442; Jepperson 1991, p. 145).⁵ Debido a esta premisa, los institucionalistas han sido criticados por lo que se denomina prejuicio estructural, pero es ésta una característica propia de los argumentos institucionalistas que les proveen tanto ventajas distintivas como también desventajas analíticas (Clemens & Cook 1999; Amenta, 2005). Debido a las ventajas y desventajas que cada vertiente posee (y que se clarificarán más adelante), es que tanto en la ciencia política como en la sociología se ha planteado la necesidad de realizar estudios que las integren o, al menos, que se utilicen en forma complementaria (Hall & Taylor 1996; Marsh & Stoker, 1997). Los sub-apartados que siguen darán cuenta de cada corriente y sus formas distintivas de abordar los problemas políticos y sociales.

El neo-institucionalismo sociológico

Las dos fuentes más importantes de esta vertiente de pensamiento institucional son la sociología organizacional (Powell & DiMaggio, 1991, como sus mayores exponentes) y la comúnmente conocida por cualquiera de los siguientes nombres: teoría de la "cultura global", "de la sociedad global" (world culture or world society theory) o "de la organización política mundial" (world polity theory) (liderada por John Meyer y sus discípulos). Estas vertientes se desarrollaron en respuesta a las falencias conceptuales presentes en las teorías que atribuyen las decisiones políticas a las acciones de los actores con el fin de perseguir intereses personales, tales como la teoría del sistema mundial (world system

¹ Su crítica a los editores del libro se centra en la deficiencia del mismo en presentar cómo las distintas vertientes institucionalistas que utilizan los diversos capítulos contribuyen a llenar los vacíos que ellos mismo identifican en el neo-institucionalismo sociológico de John Meyer.

² Las descripciones aquí expuestas sobre las distintas corrientes neo-institucionales son apenas una aproximación al tema; de ninguna manera puede entenderse este apartado como una visión comprensiva de cada una de las mismas. Para más información sobre cada uno de los distintos institucionalismos se recomienda consultar la bibliografía citada.

³ En la literatura especializada se observan diferentes clasificaciones. Zurbruggen (2006) hace un muy buen resumen de las mismas, y del que me nutro en esta nota a pie de página. "Norggard (1996) distingue entre la escuela de la acción racional (Moe, Williamsom, Levi, Dunelavy, Ostrom, 1990) y la de inspiración sociológica (March y Olsen, 1989; DiMaggio y Powell, 1991; Meyer y Rowan, 1991). Steinmo, Thelen y Longstreth (1998) distinguen entre institucionalistas de la acción racional (North, 1990; Shepsle, 1989; Bates, 1976) y el de tipo histórico (Hall, 1986; Katzenstein, 1985; Skocpol, 1985). Keohane (1988) distingue entre institucionalismo del agente y de la estructura. Scott (1995) diferencia el institucionalismo en tres corrientes: regulativa, normativa y cognitiva. Peters (1999) añade una corriente más, el institucionalismo empírico vinculado a las narrativas analíticas de Bates, Weingast y Levi (1985)." (Zurbruggen, 2006 p. s/n). Hall y Taylor (1996) hablan de las tres variantes a las que me refiero.

⁴ "El advenimiento de la TC en la ciencia política en la década del cincuenta y principios de los sesenta fue precisamente en rechazo al viejo institucionalismo, ya que, según la TC, las leyes formales, reglas y estructuras administrativas no explicaban el comportamiento político o los resultados de las políticas. La TC argumentaba que para entender la política, y explicar los resultados políticos, el análisis debería localizarse no en los atributos formales de las instituciones gubernamentales sino en el comportamiento político de los actores." (Zurbruggen, 2006 p. s/n)

⁵ En este manuscrito utilizo en forma indistinta tanto el término actor como agente. Los actores son agentes en tanto toman decisiones para alcanzar sus metas.

theory), aquellas que se centran en el estado (state-centered theories), ambas del ámbito de la sociológica política, y la teoría neo-realista del ámbito de las relaciones internacionales (Armenta & Ramsey, 2010).

Las críticas más importantes del NIS a esas corrientes ideológicas son las siguientes: 1. la presuposición de que los actores actúan guiados por sus intereses, lo cual llevaría a predecir una gran variedad de políticas, acciones y formas administrativas disímiles entre estados. Según los neo-institucionalistas sociológicos, la realidad muestra una situación bastante diferente, a pesar de ciertas diferencias, en la mayor parte de los casos las políticas de estado muestran características isomórficas (Meyer et al. 1997; Boli and Thomas, 1999); 2. la ambigüedad de la relación entre la realidad observada, los intereses y objetivos políticos haría no sólo difícil sino improbable el intento razonable de alcanzar los intereses deseados (Cohen, March, & Olsen, 1972; DiMaggio & Powell, 1983), y 3. las teorías guiadas por los intereses individuales podrían desestimar prematuramente el rol constitutivo de la cultura en la política o conceptualizarla como un elemento más de las estructuras políticas y relaciones económicas (Meyer et al. 1997; Boli & Thomas 1999).

En cambio, para el NIS las causantes del isomorfismo estructural son las instituciones culturales globales comunes a todos los actores políticos. Los neo-institucionalistas sociológicos definen las instituciones en una forma más amplia: como las construcciones normativas o cognitivas preexistentes que definen las formas más adecuadas de organización política, sus objetivos y las herramientas políticas para alcanzar dichos objetivos (Hall & Taylor, 1996, p. 946). Es decir, para los NIS las instituciones son concebidas no sólo como las reglas formales, procedimientos y normas, sino también como convenciones sociales, símbolos, ritos, costumbres, y significados a partir de los cuales los actores dan sentido al mundo que los rodea, aceptándolo sin mayores cuestionamientos (Meyer & Rowan 1977; Meyer et al. 1997; Meyer y Scott, 1992; Meyer 2000).

Es decir, los modelos culturales internacionales establecen qué es lo apropiado. De allí, que desde esta corriente neo-institucional, los actores están motivados a adoptar determinadas prácticas por una preocupación de estatus. Es decir, en un intento por legitimarse ante sus pares internacionales (otros estados-nación, organizaciones internacionales, u otros colegas que adoptaron las supuestas medidas con anterioridad), los actores nacionales adoptan prácticas o normas que ya poseen reconocimiento global. De esta forma, los actores nacionales adquieren una dependencia epistemológica de otros actores, llámese grupo de expertos o “comunidades epistémicas”, para desarrollar y demostrar la viabilidad normativa y la racionalidad de las políticas locales que ponen en práctica (DiMaggio & Powell, 1983 p. 151-152; Ramirez, Soysal, & Shanahan, 1997; Weyland, 2005; Astiz, 2006b; Dobbin, Simmons, & Garrett, 2007). En definitiva, la institución de interés para esta vertiente del neo-institucionalismo es la cultura transnacional y no las normas o prácticas nacionales de organización política. Al decir de Strang y Chang (1993), “para esta corriente el nombre institucionalismo no sería el correcto, dado que las instituciones de interés son las codificaciones culturales y no las organizaciones que las emulan.” (p. 237)

La corriente sociológica analiza el cambio o la innovación política en tanto estos fenómenos explican la conformidad con las olas de nuevas instituciones culturales, o analizan las condiciones bajo las cuales las instituciones existentes contribuyen a la formación de nuevas reformas políticas. Esta visión analiza la adopción de políticas como proceso de emulación o difusión, enfatizando las relaciones causales a nivel sistémico y relacional, totalmente externas a los actores. El desarrollo y las aplicaciones políticas de estas vertientes han sido examinados empíricamente con los casos de convergencia transnacional de políticas sobre gestión educativa y de estándares curriculares escolares (Meyer, Ramirez, Rubinson, & Boli-Bennett, 1977; Meyer, Ramirez, and Soysal, 1992; Astiz, Wiseman, & Baker, 2002, entre otros ejemplos). Otros estudios han incluido el análisis de olas subregionales de convergencia política (Armenta & Ramsey, 2010).

El proyecto de investigación estándar que utiliza esta vertiente se basa en modelos cuantitativos de olas de convergencia política (también llamadas tendencias internacionales) por periodos de tiempo prolongados y a través de unidades políticas nacionales o subregionales (las provincias o municipios, por ejemplo). En general, a la corriente sociológica le interesa explicar la estabilidad y convergencia de los esquemas dominantes (por lo general exógenos), por lo tanto los factores políticos nacionales (endógenos) que provocan inestabilidad interna, confrontación, o inconsistencia (o disociación) con dichos modelos o normas culturales exógenas (el llamado decoupling) no son incorporados en el análisis (Hall & Taylor, 1996).

El neo-institucionalismo histórico

A diferencia del NIS, esta corriente neo-institucionalista problematiza la inestabilidad. El NIH es, para muchos estudiosos, fundamentalmente un enfoque metodológico y no una escuela de pensamiento en sí misma ya que quienes adscriben a ella trabajan desde paradigmas disímiles como pueden ser el Marxismo o la escuela Weberiana (Hall & Taylor 1996; Immergut, 1998; Pierson & Skocpol 2002). Si bien el NIH se desarrolla en respuesta a las “teoría de grupo” (group theory of politics) y el funcionalismo estructural en la ciencia política, también se nutre de ellas. De la teoría de grupos toma su interés por el conflicto y acepta la premisa de que la lucha entre grupos por los recursos escasos es central a la política. Pero en un intento por proveer alternativas explicativas más acabadas, también busca dar

cuenta de las características distintivas de los sistemas políticos nacionales que determinan los procesos y resultados políticos, así como también las inequidades existentes en dichos contextos.

Para el NIH esas explicaciones han de encontrarse en las instituciones organizativas de los sistemas políticos que tienden a privilegiar ciertos intereses y desmovilizar otros. De esta forma, no sólo reconocen la importancia de las instituciones políticas formales, aspectos centrales en el análisis institucionalista clásico, sino que expanden la conceptualización al identificar las instituciones que son críticas para explicar determinados procesos y por qué las mismas revisten ese carácter. El NIH también se nutre del funcionalismo estructural en tanto ve a la política como un sistema integrado por unidades en continua interacción, pero rechaza la visión de esta teoría que supone que las características sociales, psicológicas o culturales de los individuos dictan la operación del sistema. En contraposición, el NIH ve a la organización institucional del sistema político y económico como el factor fundamental que estructura el comportamiento colectivo y que generan los resultados propios obtenidos en dichos contextos (Hall & Taylor, 1996; Peters, 1999).

El NIH está primariamente interesado en el estudio de instituciones de larga duración en las que confluyen procesos y factores múltiples también de larga data. Se podría decir que este enfoque se interesa por el estudio de las instituciones del Estado y por los análisis de las relaciones de poder en un ámbito más amplio (macro-político).⁶ El NIH destaca la importancia de las instituciones en las explicaciones de los procesos políticos las que sólo pueden ser entendidas como producto del contexto político, social e histórico. De esta manera, la historia es fundamental para poder observar de qué manera se despliegan los procesos políticos a lo largo del tiempo y por qué los mismos están inmersos en instituciones (reglas formales o informales, estructuras políticas o normas culturales). O sea, las instituciones forman parte tanto de la causas (la explicación) como de los efectos (lo que es explicado). Las explicaciones provistas por esta vertiente institucionalista tienden a ser multi-causales, involucran típicamente las interacciones de más de una institución, diferentes aspectos de las mismas, y procesos que tienden a producirse lentamente, además de los factores contingentes de corto plazo (Pierson & Skocpol, 2002).

Para los institucionalistas históricos, las instituciones configuran las estrategias y los objetivos de los actores y median en sus relaciones de cooperación y de conflicto. Mediante estas vías, estructuran el juego político y condicionan los resultados del mismo (Steinmo, Thelen & Longstreth, 1998). Dicho de otra manera, al NIH le preocupan los momentos críticos de la historia y el desarrollo de trayectorias distintivas o legado histórico (path-dependence), que dificultan a los actores sociales escapar de las mismas (Pierson 2000; Mahoney & Schensul, 2006).

Las investigaciones en las que se embarcan los adeptos a esta corriente neo-institucionalista tienen por lo general tanto un interés teórico como comparado. Y aunque no todos realizan estudios estrictamente comparados en donde analizan y explican los desarrollos políticos en detalle en más de un contexto nacional, sus preguntas de investigación tienen implicancias y motivaciones comparadas. Por ejemplo, en el intento por explicar los desatinos de los programas de distribución de servicios sociales en un país durante un periodo histórico determinado, al menos implícitamente, comparan los errores de uno con los éxitos y fracasos en otros países comparables. Por lo tanto, el interés primordial del NIH es mostrar las trayectorias históricas divergentes, las diferencias y no las convergencias tal como lo hace el NIS.

El patrón de producción académica realizada por esta corriente metodológica son los libros que analizan en detalle un caso o comparan un número pequeño de casos. También se aventuran en establecer comparaciones hacia el interior de los estados nacionales, pero sin la intención establecer generalizaciones que puedan ser aplicadas a otros contextos o áreas geográficas. En raras ocasiones el NIH utiliza bases de datos de gran escala o complicados modelos estadísticos para sus análisis (Armenta, 2009; Armenta & Ramsey, 2010).

Entre las críticas más comunes al NIH figuran las siguientes: 1. su ecléctica visión teórica y flexibilidad metodológica, muchas veces cuestionada por la falta de científicismo, 2. que al utilizar uno o pocos casos, limita el alcance de las relaciones causales establecidas. 3. selecciona la variable dependiente y 4. al enfatizar el rol de los legados históricos o trayectorias previamente establecidas ignora otras formas en las que las instituciones conseguirían moldear las futuras posibilidades de conflicto político.

El neo-institucionalismo de elección racional

Esta vertiente institucionalista se desarrolló al mismo momento que el institucionalismo histórico. Según Hall y Taylor (1996) estuvo inspirada en la ciencia política por los estudios sobre el comportamiento del congreso norteamericano y en respuesta a la teoría clásica del comportamiento racional.⁷ A pesar de que existen distintos enfoques dentro de

⁶ El Estado y las políticas públicas han sido desde los inicios de esta corriente el objeto central de análisis de los institucionalistas históricos. Se destacan los aportes de Theda Skocpol, Sven Steinmo, Kathlen Thelen, Frank Longstreth, Peter Hall, Meter Evans, James Mahoney, Dietrich Rueschemeyer, Mark Aspinwall, Paul Pierson y Simol Bulmer, quienes con sus trabajos, han contribuido a su desarrollo.

⁷ Si bien muchos de los estudios se concentraron inicialmente en ese tema, con posterioridad el NER incursionó en otros temas tales como las formas en que los partidos estructuran sus deliberaciones, el desarrollo de las instituciones políticas, la intensidad de los conflictos étnicos y las transiciones democráticas, entre otros.

esta corriente institucionalista, en su mayoría los mismos centran sus análisis en los agentes y conciben a las instituciones como restricciones a sus accionar o como producto de las actuaciones necesarias para satisfacer sus intereses (Shepsle, 1989). Las instituciones son definidas como las reglas de juego, que en combinación con los mecanismos para hacerlas cumplir, condicionan las opciones de los actores en garantía del bien común. Estas reglas incluyen las leyes estatales, políticas de organismos y las normas de grupos sociales (Ingram & Clay, 2000). Las distintas corrientes del NER coinciden en las siguientes premisas: 1. que los actores (o agentes racionales) en cuestión se guían por una batería fija de preferencias y gustos, 2. que actúan en forma instrumental con el objetivo de maximizar el alcance de sus preferencias, 3. que esto último lo logran a través de un premeditado cálculo estratégico.

Debido a lo expresado más arriba, esta corriente ve a la política como “una serie de dilemas de acción colectiva.” (Hall & Taylor, 1996 p. 945) Dado que las instituciones condicionan las decisiones y acciones de los actores, estos últimos en pro de maximizar sus logros en un determinado contexto institucional toman decisiones que pueden ser sub-óptimas a nivel individual. O sea, las mejores decisiones que pueden tomar en esa situación coinciden con el bien común—el de los actores involucrados—y por ende posibilitan un arreglo en el que los todos actores participantes se benefician.⁸ El comportamiento de cada actor es una respuesta óptima al comportamiento de los otros actores y a la estructura institucional existente (Tsebelis, 1990: 92). Sin embargo, no puede asumirse que en todos los casos las instituciones son las ideales, en muchas situaciones instituciones que son ineficientes persisten dado que benefician a actores con poder (Ingram & Klay, 2000).

Según Hall y Taylor (1996) una de las mayores contribuciones del NER es el énfasis que le da al cálculo estratégico como determinante de los resultados políticos, lo cual significa que las acciones de los actores no estarían guiadas por fuerzas históricas totalmente impersonales, como argumenta el NIH. Además, dicho cálculo estratégico estaría condicionado por las expectativas que los actores tienen sobre cómo operarían los otros, siempre dentro del marco institucional vigente que afecta el rango de posibilidades y la información disponible entre ellos, reduciendo así el margen de incertidumbre de las posibilidades de acción de los actores (North, 1990, Immergut, 1998; Ingram & Clay, 2000).

Finalmente, otra característica propia de esta corriente institucionalista es que desarrolló una visión distintiva sobre el origen de las instituciones. Típicamente, utilizando un proceso deductivo, identifica primero las funciones que la institución de interés promueve.⁹ Luego explica la existencia de la misma en base a los valores que dichas funciones otorgan a los actores en cuestión. Esta formulación asume que son los actores los que crean las instituciones a través de los pactos que realizan voluntariamente con los otros actores implicados y si las mismas sobreviven es porque les proveen a los actores mayores beneficios que los que les podrían proveer instituciones alternativas (Hall & Taylor, 1996 p. 945). Por lo tanto, las instituciones son endógenas, producto de las preferencias de los actores interesados. De ahí que se defina a las instituciones como las reglas formales de un recurrente juego político o social (Tsebelis, 1990 p. 94).

En conclusión, el punto de partida del análisis del NER es el individualismo metodológico, pero no se queda allí. Las instituciones son entendidas como productos de la acción humana y, por lo tanto, sus resultados políticos remiten al comportamiento de los actores, es decir son interdependientes. La función de la institución es regular, estabilizar y reducir la incertidumbre (Ingram & Clay, 2000). Por el contrario, tanto para el NIH o el NIS las instituciones son autónomas y existen al margen del comportamiento de los individuos que las habitan.

Ventajas del neo-institucionalismo: diversidad y complementariedad

El neo-institucionalismo provee una serie de importantes ventajas conceptuales y metodológicas para la educación comparada en general y la política educativa comparada en particular. A través de la utilización de sus distintas vertientes o de la juiciosa integración de algunas de las mismas, el neo-institucionalismo asiste significativamente a alcanzar los objetivos que deberían guiar el análisis comparado en educación anteriormente descrito. Así, no sólo nos permite expandir nuestra comprensión de las políticas educativas en forma comparada, sino además a contribuir al avance de la teoría neo-institucionalista, ya que el escrutinio continuo de los andamiajes teóricos que nos permiten el acercamiento a la realidad, es una condición sine qua non del avance científico (Chalmers, 1984).

Una de las importantes ventajas que el neo-institucionalismo provee y por la cual su aplicación resulta atractiva para la educación comparada es que las críticas a cada una de sus corrientes provienen del mismo marco teórico general: el neo-institucionalismo. Es decir, el paradigma está continuamente expuesto a revisión desde adentro, desde cada y entre cada una de sus corrientes en el afán por perfeccionar la capacidad explicativa del mismo. De esta forma, manteniendo conceptos básicos comunes, cada una de estas corrientes ha identificado las falencias de las otras, los puntos de contacto y también las posibilidades de integración o complementariedad entre las mismas. En los últimos años

⁸ Esta es la idea que subyace en el ejemplo clásico del “dilema del prisionero”

⁹ La teoría de los juegos es uno de los posibles ejercicios deductivos que se utilizan cuyo origen proviene del ámbito de la economía. Las perspectivas culturalistas utilizan una lógica inductiva y adoptan herramientas de investigación de la historia, la sociología y la ciencia política tradicional como el análisis de documentos y entrevistas en profundidad, entre otras.

han surgido intentos desde la educación comparada que apuntan en realizar esa misma revisión en vistas de ajustar el marco teórico–metodológico a las transformaciones educativas vigentes. Los trabajos incluidos en colecciones como las de Baker y LeTendre (2005), Wiseman y Baker (2006), y Dieter Meyer y Rowan (2006) son sólo algunos ejemplos. Estudios de este tipo han sido instrumentales para ampliar los horizontes interpretativos y la capacidad explicativa del paradigma neo-institucionalista.¹⁰

Otra ventaja importante del neo-institucionalismo es que permite de utilizar distintos niveles de análisis, métodos y saberes. Por ejemplo, utilizando premisas del NIS y metodologías fundamentalmente cuantitativas, la educación comparada puede, como ya se ha hecho en tantos casos, dar cuenta de las convergencias y tendencias educativas internacionales, producto del funcionamiento de un sistema cultural y social de carácter transnacional. A su vez, combinando metodologías cuantitativas y cualitativas con aspectos del la vertiente del NIH, también permite analizar las diferencias nacionales e inconsistencias (decoupling) con esos modelos educativos globales. Akiba y LeTendre (2009) proveen un muy buen ejemplo de ese tipo de integración metodológica–conceptual en su estudio sobre los intentos por mejorar la calidad y formación de los docentes en Australia, Japón y los Estados Unidos. Astiz, Wiseman y Baker (2002), también son ejemplos de este esfuerzo. Estos trabajo también reflejan la necesidad y el valor de colaboración académica que investigaciones de este calibre requieren. En conjunto, la ventaja de este acercamiento teórico radica en la posibilidad de establecer relaciones causales entre fenómenos históricos de gran envergadura de índole global y las practicas nacionales, poniendo en evidencia las características peculiares que proveen los predicamentos históricos nacionales, incluidos los aspectos normativos que dan cuenta del día a día en las escuelas.

Otras posibilidades de integración o complementariedad de distintas vertientes neo-institucionalistas, que no son excepciones en otras aéreas de estudio, son aquellas que utilizan aspectos de las vertientes históricas y de la elección racional. Ciertamente ésta última es una integración posible en la política educativa comparada (ver, por ejemplo, Astiz, 2006a), y una que debería ser ampliamente explorada. Esta integración sugiere la combinación de los aspectos estructurales al sistema o los sistemas con las acciones individuales, dando cuenta de las respuestas nacionales o locales a dichos procesos transnacionales a través del análisis del los actores tanto formales como informales que participan en el proceso de toma de decisión. A esta integración neo-institucionalista se la conoce en las ciencias sociales como el institucionalismo histórico centrado en los actores (North, 1990; Ostrom, 1990; Scharpf, 1997; Marsh y Smith, 2000) y se distinguen por el uso de detallados casos de estudio en donde se combinan y comparan más de un nivel y unidades análisis. Este modelo también se beneficia de la colaboración académica, no solo por el nivel de datos que se manejan, sino por el minucioso detalle que los casos que integran varios niveles de análisis requieren.

En este caso, el modelo explicativo que se nutre de la integración del NIH y el NER apunta a realzar el valor de la relativa autonomía de los actores individuales y colectivos en el diseño, adaptación e implementación de políticas públicas de origen global, como puede ser el caso de las políticas de descentralización de la gestión educativa. El elemento que añade una clara dimensión institucional al modelo, es lo que algunos denominan como “modos de interacción”, concepto que apunta a las formas en las que los actores accionan respecto uno de otros y que está en gran medida condicionadas por el contexto institucional en el que están inmersos y se desempeñan (que incluye variables geográficas y temporales tanto endógenas como exógenas). Las estrategias de acción de determinado grupo de actores y quiénes forman parte del proceso de negociación y decisión son también parte del contexto institucional que tiene, en la mayor parte de los casos, un origen histórico local. Un contexto institucional con una rica historia organizativa, es menos proclive al cambio y a adoptar sin adaptaciones las normas internacionales. Lo contrario ocurre en situaciones institucionales más débiles, donde la negociación se disminuye y existe la posibilidad de la implementación de políticas en forma unidireccional (Bedoya-Bedoya, 2009).

En síntesis, un enfoque de investigación que utiliza el NIH y el NER complementariamente permite exponer a la educación política comparada al estudio de las acciones del gobierno y otros actores así como a la forma en que se evalúan y toman las decisiones políticas. En definitiva, esta perspectiva permite desagregar al Estado, problematizarlo y no tomarlo como una unidad conceptual fija, asumiendo que la acción estratégica es una interacción dialéctica entre los actores y las estructuras que habitan. Tal vez la ventaja más importante que se logra al introducir esta nueva dimensión analítica en la educación política comparada es que también permite informar el diseño de las políticas públicas, explicar por qué en determinados contextos algunas fracasan y otras son exitosas en su implementación.

¹⁰ El artículo de Arnove publicado en este número de RELEC, también llama a la combinación de paradigmas, sólo que en ese caso los paradigmas que se intenta amalgamar son totalmente contrapuestos.

Conclusión

La educación comparada tiene potencialmente un lugar privilegiado para informar el debate educativo contemporáneo. Pero para ello no sólo debe recuperar el valor de la comparación, sino los objetivos que le son propios en tanto área de estudio científico, manteniendo, por supuesto, una óptica mundial en el análisis de los sistemas educativos. Después de todo, la educación ha sido y siguen siendo un fenómeno de cultura global. Sin embargo, que sea un fenómeno de cultura global que ha producido (y que posiblemente seguirá produciendo) estructuras educativas isomórficas, no indica que no existan diferencias sustanciales entre naciones e inclusive entre regiones en una misma nación—entre otras comparaciones posibles. Como se ha indicado más arriba, el paradigma neo-institucionalista, en sus distintas variantes y con sus posibles integraciones, suministra herramientas conceptuales y metodológicas únicas para embarcarse en un dialogo académico fructífero que a través de la combinación de saberes, métodos e investigadores, logre dar cuenta de esas diferencias y similitudes educativas. Además, este paradigma provee un marco de referencia más amplio para comprender el origen y características de las fuerzas que operan en los niveles regionales, nacionales y/o locales. Asimismo, aquellos que tienen la responsabilidad de tomar decisiones en el ámbito educativo tienen mucho que ganar de la información que estos estudios comparados puedan ofrecer.

Referencias Bibliográficas

- Akiba, M. & LeTendre, G. (2009). *Improving teacher quality: The U.S. teacher workforce in a global context*. New York, NY: Teachers College Press.
- Amenta, E. (2005). State-centered and political institutionalist theory: Retrospect and prospect. In T. Janoski, R. Alford, A. Hicks, and M. A. Schwartz (Eds.) *Handbook of Political Sociology: States, Civil Societies, and Globalization*, (pp. 96-114), New York, NY: Cambridge University Press.
- Amenta, E. (2009). Making the most of an historical case study: Configuration, sequence, casing, and the US old-age pension movement. In C. C. Ragin & D. Byrne (Eds.) *The Handbook of Case-Oriented Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Amenta E. & Ramsey, K. M. (2010). Institutional theory. In K. T. Leicht & J. C. Jenkins (Eds.), *The Handbook of Politics: State and Civil Society in Global Perspective*, New York: Springer.
- Anderson-Levitt, K. M. (Ed.). (2003). *Local Meanings, Global schooling: Anthropology and World Culture Theory*. New York: Palgrave MacMillan.
- Altbach, P. G. (1998). The university as a center and periphery. In P. G. Altbach (ed.). *Comparative Higher Education*, (pp. 19-36). Norwood, NJ: Ablex.
- Arnové, R. F. (1980) Comparative education and world-systems analysis. *Comparative Education Review*, 24, 1, 48-62.
- Arnové, R. F. (2003) Reframing Comparative Education. In: R. F. Arnove and C. A. Torres (Eds.) *Comparative Education: the dialectic of the global and the local* (2nd ed., pp. 1-23). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Astiz, M. F., Wiseman, A., & Baker, D. (2002). Slouching towards decentralization. Consequences of globalization for curricular control in national education systems [Special Issue on Globalization]. *Comparative Education Review*, 4, 66-88.
- Astiz, M. F. (2006a). Policy enactment and adaptation of community participation in education: The case of Argentina. In D. P. Baker & A. W. Wiseman (Eds.). *The Impact of Comparative Research on Institutional Theory*, (pp. 305-332). San Diego, CA: Elsevier Ltd.
- Astiz, M. F. (2006b). School autonomy in the province of Buenos Aires, Argentina: evidence from two school districts. *Comparative Education*, 42, 2, 203-223.
- Baker, D. & LeTendre, G. (2005). *National Differences, Global Similarities. World Culture and the future of Schooling*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Baker, D. P. & Wiseman, A. W. (Eds.). *The Impact of Comparative Research on Institutional Theory*. San Diego, CA: Elsevier Ltd.
- Bedoya-Bedoya, M. (2009). Las potencialidades del institucionalismo histórico centrado en los actores para el análisis de la política pública. Contingentes de trabajadores extranjeros en España. *Estudios Políticos, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia*, 35, 33-58.
- Boli, J., Ramirez, F. & Meyer, J. W. (1985). Explaining the origins and expansion of mass education, *Comparative Education Review*, 29,2, 145-70.
- Boli, J. & Thomas, G.M. (1999). INGOs and the organization of world culture. in J. Boli and G. M. Thomas (Eds.) *Constructing World Culture: International Nongovernmental Organizations Since 1875*, (pp.13-49). Stanford, CA: Stanford University Press.

- Bray, M. & Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in education: Different insights from different literatures and the value of multilevel analysis." *Harvard Educational Review*, 65, 3, 472-490.
- Chalmers, A.F. (1984) ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Madrid, Siglo XXI Editores.
- Clemens, E. S. & Cook, J. M. (1999). Politics and institutionalism: explaining durability and change. *Annual Review of Sociology*, 25, 441-466.
- Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly* 17, 1-25.
- Crossley, M. & Watson, K. (2003). *Comparative and International Research in Education. Globalization, Context and Difference*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Dale R. (2000). Globalization and education: Demonstrating a 'common world educational culture' or locating a 'globally structured educational agenda'?" *Educational Theory* 50, 4, 427-48.
- Dieter Meyer, H. & Rowan, B. (2006). The new institutionalism in education. Albany, NY: SUNY Press.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review* 48, 147-160.
- Dobbin, F., Simmons, B., & Garrett, G. (2007). The global diffusion of public policies: Social construction, coercion, competition, or learning? *Annual Review of Sociology*, 33, 449-472.
- Epstein, E. (1992). Editorial. *Comparative Education Review*, 36, 3, 409-16.
- Farrell, J. P. (1979). The necessity of comparison in the study of education: The salient of science and the problem of comparability. *Comparative Education Review*, 23, 1, 3-16.
- Hall, P. A. & Taylor, R. C. R. (1996). Political Science and the three new institutionalisms. *Political Studies*, 44, 936-957.
- Immergut, E. M. (1998). The theoretical core of the new institutionalism. *Politics & Society*, 26, 5-34.
- Ingram, P. & Clay, K. (2000). The choice-within-constraints new institutionalism and implications for sociology. *Annual Review of Sociology*, 26, 525-46.
- Jepperson, R. L. (1991). Institutions, institutional effects, and institutionalism. In W. W. Powell, DiMaggio, P. J. (Eds.) *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, (pp. 143-163). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- King, G., Keohane, R. & Verba, S. (1994). *Designing Social Inquiry*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Levy, M. J. (1970). Scientific analysis is a subset of comparative analysis. In J. C. McKinney & E. A. Tiryakinn (Eds.), *Theoretical Sociology*. New York, NY: Falmer.
- Mahoney, J. & Schensul, D. (2006). Historical contexts and path dependence. In R. E. Goodin & C. Tilly (Eds.) *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*, (pp. 454-471). New York, NY: Oxford University Press.
- March, J., & Olsen, J. (1984). The new institutionalism: Organizational factors in political life. *American Political Science Review*, 88, 734-749.
- Marsh, D. & Stoker, G. (1997). *Teoría y Métodos de la Ciencia Política*. Madrid: Alianza.
- Meyer J. W. & Rowan B., (1978) The structure of educational organizations, in J. W. Meyer & W. R. Scott (Eds.) *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, (pp. 71-96). Beverly Hills, CA: Sage.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. & Ramirez, F. (1997) World society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, 103, 1, 144-81.
- Meyer, J. W. (2000). Globalization: sources and effects on national states and societies. *International Sociology* 15, 233-248.
- Meyer, J. W. (1977) The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology* 83, 1, 55-77.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology* 83, 1, 340-63;
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Rubinson R., & Boli-Bennett, J. (1977). The world educational revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, 50, 242-258.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Soysal, Y. N. (1992). World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65, 128-149.
- North, Douglass C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. New York: Cambridge University Press.
- Ostrom, E. (1990). Governing the Commons: *The Evolution of Institutions of Collective Action*. Cambridge, MA: Cambridge University Press

- Peters, G. B. (1999) *Institutional Theory in Political Science. The New Institutionalism*. New York, NY: Pinter Publisher.
- Pierson, P. (2000). Increasing return, path dependence, and the study of politics. *American Political Science Review* 94, 2, 251-267.
- Pierson, P. & Skocpol, T. (2002). Historical institutionalism in contemporary political science. In I. Katznelson & H. V. Milner (Eds.) *Political Science: The State of the Discipline*, (pp. 693-721). New York, NY: W. W. Norton.
- Powell, W. W. & DiMaggio, P. J. (Eds.) (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ramirez, F. O., Soysal, Y., & Shanahan, S. (1997). The changing logic of political citizenship: Cross-national acquisition of women's suffrage rights, 1890 to 1990. *American Sociological Review*, 62, 735-745.
- Schriewer, J. & Holmes B. (1988). *Theories and Methods in Comparative Education*. New York: NY, Peter Lang.
- Scharpf, F. W. (1997). *Games Real Actors Play: Actor-Centered Institutionalism in Policy Research*. Boulder, CO: Westview Press.
- Scharpf, F. W. (2000). Institutions in comparative policy research. *Comparative Political Studies* 33, 6/7, 762-790.
- Shepsle, K. 1989. Study institutions: Some lessons from the rational choice approach. *Journal of Theoretical Politics* 1, 2, 131-149.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54, 3, 323-342.
- Steiner-Khamsi, G. (2000). Transferring education, displacing reforms. In J. Schriewer (Ed.) *Comparative Studies*, (pp. 155 – 187), Frankfurt/M & New York: Lang Publishers.
- Steiner-Khamsi, G. & Quist, H. (2000). The politics of educational borrowing: Reopening the case of Achimota in British Ghana. *Comparative Education Review*, 44, 3, 272 – 299.
- Steinmo, S., Thelen, K. & Longstreth, F. (1998). *Structuring Politics: Historical Institutionalism in Comparative Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strang, D., & Chang, P. M. Y. (1993). The international labor organization and the welfare state: Institutional effects on national welfare spending, 1960-1980." *International Organization*, 47, 235-262.
- Swanson, G. (1971). Framework for comparative research: Structural anthropology and the theory of action. In L. Valier (Ed.), *Comparative Methods in Sociology: Essays on Trends and Applications* (pp. 141-202). Berkeley, CA: University of California Press.
- Theisen, G., & Adams, D. (1990). "Comparative Education Research: What are the methods and uses of comparative education?" in R. Murray Thomas (ed.), *International Comparative Education: Practices, Issues and Prospects*. Oxford: Pergamon Press.
- Torres, C. A. (2001). Globalization and comparative education in the world system. *Comparative Education Review*, 45, 4, iii-x.
- Tsebelis, George. (1990). *Nested Games. Rational Choice in Comparative Politics*. Berkeley: University of California Press.
- Weyland, K. (2005). Theories of policy diffusion: Lessons from Latin American pension reform. *World Politics*, 57, 262-295.
- Zurbriggen, C. (2006). El institucionalismo centrado en los actores: una perspectiva analítica en el estudio de las políticas públicas. *Revista de Ciencia Política*, Vol. 26, 1, 67 – 83.

Datos de la autora

María Fernanda Astiz es doctora en teoría y política educativa y educación comparada por la Universidad del Estado de Pensilvania. Recibió su licenciatura en ciencia política por la Universidad de Buenos Aires. Es profesora en la escuela de educación y servicios humanos en Canisius College, una universidad jesuita ubicada en la ciudad de Buffalo, Estado de Nueva York, USA. La Dr. Astiz ha publicado extensamente sobre temas variados en política educativa comparada. Su artículo en coautoría con Alexander Wiseman y David Baker titulado "Slouching towards decentralization: Consequences of globalization for curricular control in national education systems" y publicado por la revista *Comparative Education Review*, es uno de los artículos más citados en la historia de la revista.