

Publicación Anual

Año 2 / Número 2

Revista Latinoamericana de Educación Comparada

Director / Norberto Fernández Lamarra

Directores Adjuntos /
Felicitas Acosta
Guillermo Ruiz

Secretaria de redacción /
Paula Scaliter

 **Índice****Editorial****4 EDITORIAL**

Norberto Fernández Lamarra / Felicitas Acosta / Guillermo Ruiz

Artículos

- PARTE I**
- 8** **TEORÍA Y METODOLOGÍA EN ESTUDIOS COMPARADOS: LA JUSTIFICACIÓN DE UN PLUSVALOR Y EL ABORDAJE DE LA GLOBOESFERA**
Marcelo Caruso / Universidad Humboldt, Berlín / Alemania
- 10** **LA RECEPCIÓN BILATERAL DE LA INSTRUCCIÓN Y LA EDUCACIÓN A COMIENZOS DEL SIGLO XX: UNA COMPARACIÓN ENTRE ALEMANIA Y LOS ESTADOS UNIDOS**
Peter Drewek / Universidad de Bochum / Alemania
- 23** **ORGANIZACIÓN – SABER – PODER. ¿SON LAS REDES UNA NUEVA FORMA DE COMUNICACIÓN CIENTÍFICA?**
Edwin Keiner / Universidad de Nüremberg-Erlangen / Alemania
- 30** **LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO COMO PROCESO DIALÉCTICO. A PROPÓSITO DE LA ACTUALIDAD DE LA SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO DE KARL MANNHEIM Y NORBERT ELIAS PARA LA EDUCACIÓN COMPARADA**
Bernd Zymek / Universidad de Münster / Alemania
- PARTE II**
- 40** **LA EDUCACIÓN COMPARADA, UNA DISCIPLINA ENTRE LA MODERNIDAD Y EL POSTMODERNISMO**
María José García Ruiz / Universidad Nacional de Educación a Distancia / España
- PARTE III**
- 51** **LA PERSPECTIVA DEL “ANÁLISIS DEL SISTEMA MUNDIAL” Y LA EDUCACIÓN COMPARADA EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN**
Robert F. Arnove / Universidad de Indiana, Bloomington / USA
- 63** **LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN COMPARADA CONTEMPORÁNEA PARA INFORMAR EL DEBATE POLÍTICO-EDUCATIVO: UNA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA**
María Fernanda Astiz / Canisius College / USA
- PARTE IV**
- 73** **LA EDUCACIÓN COMPARADA EN AMÉRICA LATINA: ESTADO DE SITUACIÓN Y PROSPECTIVA**
Felicitas Acosta / UNLP – UNGS – UNSAM / Argentina
- 84** **EL LUGAR DE LA COMPARACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**
Guillermo Ruiz / UBA – CONICET / Argentina



Índice

Reseñas de libros

- 95** RESEÑA DE “EDUCACIÓN COMPARADA: PERSPECTIVAS Y CASOS” DE MARCO AURELIO NAVARRO LEAL (COMPILADOR)
RESEÑA DE “EDUCACIÓN COMPARADA. PERSPECTIVA LATINOAMERICANA” DE MARCO AURELIO NAVARRO LEAL (COMPILADOR)
Dora María Lladó Lárraga
- 98** RESEÑA DE “LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD MUNDIAL. TEORÍA INSTITUCIONAL Y AGENDA DE INVESTIGACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS” DE JOHN MEYER Y FRANCISCO RAMÍREZ (COMPILADORES)
Guillermo Ruiz / Universidad de Buenos Aires – CONICET
- 99** RESEÑA DE “HACIA UNA NUEVA AGENDA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA” DE NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA
Javier Hermo / Universidad de Buenos Aires
- 101** RESEÑA DE “POLÍTICAS DE POSGRADO Y CONOCIMIENTO PÚBLICO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS” DE AUTORES VARIOS
Victoria Kandel
- 104** RESEÑA DE “LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA. LÍMITES Y POSIBILIDADES” DE NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA Y MARÍA F. COSTA DE PAULA (COMPILADORES)
Cristian Perez Centeno / UNTREF-SAECE / Argentina
- 106** RESEÑA DE “EDUCACIÓN INTERNACIONAL” DE MARÍA JESÚS MARTÍNEZ USARRALDE
Isabel Viana / Universitat de València / España

Eventos

- 108** RESEÑA DEL IV CONGRESO NACIONAL Y III ENCUENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN, ¿HACIA DÓNDE VA LA EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA Y EN AMÉRICA LATINA? CONSTRUYENDO UNA NUEVA AGENDA
Cristian Pérez Centeno
- 110** AVANCES DEL XV CONGRESO MUNDIAL DE EDUCACIÓN COMPARADA – BUENOS AIRES 2013, NUEVOS TIEMPOS, NUEVAS VOCES. PERSPECTIVAS COMPARADAS PARA LA EDUCACIÓN
Cristian Pérez Centeno

Editorial

La Educación Comparada cuenta con una larga tradición que se remonta a principios del siglo XIX. Un extenso camino se ha recorrido desde los viajeros que iban en búsqueda de experiencias educativas para “transferir” a sus lugares de origen hasta los congresos y revistas especializadas que circulan en la actualidad. Asimismo, la disciplina se expandió hacia todas las latitudes aunque el ritmo de producción varíe de manera notable de una región a otra. Sin embargo, desde hace al menos dos décadas, la Educación Comparada es objeto de profundas reflexiones y revisiones acerca de sus características como disciplina. Uno de los principales puntos de discusión se vincula con su propia definición conceptual: ¿qué es y, sobre todo, que no es Educación Comparada?

En el campo educativo, se distinguen cuatro grandes momentos en el desarrollo de la disciplina. El primero corresponde a la denominada Pedagogía del Extranjero, etapa en la que pedagogos o agentes de gobierno interesados en la educación recorrieron los Estados más avanzados en búsqueda de experiencias educativas pasibles de ser “transferidas” de un contexto a otro.

El segundo momento es fundacional para la Educación Comparada y se centra en la obra del llamado primer comparatista: Marc Antoine Jullien de Paris (1775-1848) quien intentan la reformulación positivista de las doctrinas educativas y el desarrollo de la teoría educativa sobre la base de una investigación realizada metódicamente (emplea por primera vez en francés el término ciencia de la educación pensando en un programa de desarrollo de una ciencia de la educación como tal). Se trata de una transferencia de ideas y prácticas educativas sustentada en la recolección de datos en el ámbito internacional.

El tercer momento se relaciona con la necesidad de especificar los procesos de comparación educativa centrados en la idea de transferencia de prácticas. No se trata solamente de observar y analizar metódicamente semejanzas y diferencias entre diversas formas de organizar lo escolar. Tampoco es posible pensar en transferir esas prácticas sin considerar las particularidades de cada Estado nación. Es necesario introducir la génesis histórica y las condiciones socioculturales en tanto marco de cualquier práctica educativa. El aporte de Michael Sadler (1902) y sus discípulos a través de las ideas de carácter nacional, fuerzas motrices y fuerzas y factores va a ser central para la constitución de la disciplina. Así, el criterio definitorio de la investigación comparada no se agota en el método comparativo mismo sino en la utilización específicamente analítica de los contextos sociales.

El cuarto momento durante la consolidación de la comparación educativa como disciplina a lo largo de la primera mitad del siglo XX se inclina la balanza hacia el uso de modelos cuasi experimentales bajo el principio de la causalidad. Dicho proceso continúa en la posguerra y se refuerza a través de los organismos internacionales y su influencia en la formulación de las agendas de política educativas a partir de los años ´60. La recolección de datos, su interpretación estadística y el establecimiento de correlaciones entre variables escolares y extra escolares se piensan como insumos para el tomador de decisiones. La transferencia de enfoques se agudiza, se desdibujan las especificidades construidas en el momento anterior y se formaliza la relación entre la Educación Comparada y la política educativa.

Tal como se señalara al comienzo, desde los años ´80 y ya durante los años ´90 se aprecian vientos de cambio en el campo de la Educación Comparada. La revisión surge de los desafíos que provienen de las nuevas formas de la organización socio-económica mundial así como de las dificultades de los modelos científicos de corte positivista para dar cuenta de las nuevas realidades. En particular, podría decirse que la globalización va a señalar un momento de quiebre en el desarrollo conceptual de la disciplina. En efecto, buena parte de la reflexión comienza a girar en torno a ese problema y se producen importantes avances en la disciplina: el concepto de externalización de Schriewer, el World System Analysis de Meyer y Ramirez, la Transitology de Cowen así como todos los escritos que durante estos años han reflexionado sobre la relación entre lo global, lo local y la transferencia de prácticas educativas (por sólo mencionar algunos) dan cuenta de ello.

Al respecto resulta relevante la reflexión de Antonio Novoa cuando destaca que luego de un descrédito de la Educación Comparada (refiere al folklore académico) nos encontramos en un momento interesante pero peligroso si no se discute su sentido. Lo cierto es que la Educación Comparada atraviesa un momento fértil de producción, aunque a veces pareciera no tener un norte o rumbo fijo. Es en este contexto que se ubica el presente número de la Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC): proponemos ofrecer a la comunidad regional algunas de las reflexiones contemporáneas en torno de la disciplina. Sin intención de resultar representativos, se trata de una serie de trabajos inéditos en español o de escasa circulación en América Latina que discuten, desde diferentes perspectivas, aspectos teóricos y metodológicos de la Educación Comparada.

Composición del Número 2 de la Revista Latinoamericana de Educación Comparada

Este número se compone, en la mayoría de los casos, de artículos escritos previamente publicados pero de escasa circulación en la región y en español por lo que resultó relevante ponerlos a disposición de la comunidad académica latinoamericana. Una somera caracterización permitiría agruparlos en cuatro apartados. Primeramente se encuentran trabajos de colegas europeos que abordan cuestiones epistemológicas en torno a diversas dimensiones del campo de la educación comparada. Así, en primer lugar, se halla un grupo de trabajos que analizan los aportes teóricos como los derivados de la obra de Jürgen Schriewer. En segundo lugar, se ubica un aporte proveniente de España que se concentra en la evolución histórica del campo. En tercer lugar, se presentan dos trabajos provenientes de los Estados Unidos abordan a partir de enfoques contrastivos los alcances y la proyección contemporánea del enfoque *World System Analysis*. Finalmente, se encuentran los artículos que plantean diversas líneas de indagación desarrolladas en América Latina que fueron publicados previamente por la Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

De esta forma, en la primera parte, se presenta una introducción que realiza el Dr. Marcelo Caruso sobre los tres trabajos que le continúan, que se denomina: *“Teoría y metodología en estudios comparados: La justificación de un plusvalor y el abordaje de la globoesfera”*. Allí Caruso realiza una elucidación sobre los debates del campo y encuadra acertadamente los aportes de tres prestigiosos académicos que analizan en sus trabajos respectivos, la evolución del campo y sus líneas de indagación a partir de los planteos de Jürgen Schriewer. Así, Peter Drewek en su trabajo *“La recepción bilateral de la instrucción y la educación a comienzos del siglo XX: Una comparación entre Alemania y los Estados Unidos”*, realiza un análisis histórico de la disciplina en dos contextos de producción diferentes pero que estuvieron muy vinculados entre sí a lo largo de las primeras décadas del siglo XX. Seguidamente, Edwin Keiner desarrolla en su artículo *“Organización – Saber – Poder. ¿Son las redes una nueva forma de comunicación científica?”*, cuestiones problemáticas en torno a las demandas y desafíos que presenta las redes de producción científica, a partir del planteo original que realizó Schriewer. Finalmente, Bernd Zymek, presenta su aporte *“La internacionalización del conocimiento pedagógico como proceso dialéctico. A propósito de la actualidad de la sociología del conocimiento de Karl Mannheim y Norbert Elias para la educación comparada”*, en el cual realiza un profundo análisis de la evolución reciente de la pedagogía a partir algunas premisas derivadas de la sociología del conocimiento.

En una segunda parte, la Dra. María José García Ruiz, retomando elementos de la producción vasta española en el campo, introduce un análisis sobre debates teóricos y metodológicos de la disciplina en torno al concepto de “modernidad”. El título de su artículo, *“La Educación Comparada, una disciplina entre la Modernidad y el Postmodernismo”*, precisamente refleja las dimensiones de análisis y la perspectiva historicista adoptada para enriquecer esta elucidación.

En tercer lugar se encuentran dos trabajos provenientes de los Estados Unidos y que abordan a partir de enfoques contrastivos aunque también complementarios los alcances y las limitaciones que posee el enfoque denominado como “World System Analysis” desarrollado en la Universidad de Stanford y que tanto impacto ha tenido en la educación comparada a partir de la década de 1970 principalmente. Por un lado, en *“La perspectiva del “Análisis del Sistema Mundial” y la educación comparada en la era de la Globalización”* Robert Arnove destaca las contribuciones que ha tenido este enfoque teórico y metodológico aunque discute mucho sus supuestos básicos y referentes empíricos. Por su parte, María Fernanda Astíz, en *“Los desafíos de la educación comparada contemporánea para informar el debate político-educativo: Una perspectiva teórico-metodológica”*, reivindica empírica y conceptualmente dichos supuestos a partir de la superación de los esquemas originales que habían caracterizado los primeros desarrollos dentro de la Escuela de Stanford.

Finalmente, se presentan los trabajos que en versiones anteriores formaron parte de una compilación realizada por el Dr. Marco Aurelio Navarro Leal en el marco de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada. En este caso, Felicitas Acosta en su trabajo titulado *“La Educación Comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva”*, reflexiona sobre las características del campo en la región y las posibilidades que presenta su agenda de investigación contemporánea. Por otra parte, en *“El lugar de la comparación en la investigación educativa”*, Guillermo Ruiz desarrolla la centralidad que posee la comparación en la investigación educativa a partir de la propia evolución de la pedagogía en los últimos siglos.

Este número de la revista presenta la reseña de varios trabajos realizados por colegas latinoamericanos, españoles y estadounidenses de reciente publicación. En tal sentido, dos aportes de Norberto Fernández Lamarra son presentados, uno por Javier Hermo: *“Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina”* (2011) y el otro, compilado conjuntamente con María F. Costa de Paula, *“La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y Posibilidades”* (2011) por Cristian Pérez Centeno. Por su parte, Dora María Lladó Lárraga se aboca a dos obras de Marco Aurelio Navarro Leal: *“Educación Comparada: perspectivas y casos”* (2011) y *“Educación comparada. Perspectiva Latinoamericana”* (2011); Victoria Kandel se concentra en la obra *“Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe. Desafíos y perspectivas”* (2010) que incluye los trabajos de la primera convocatoria del Premio Pedro Krotzsch “Estudios sobre la Universidad” auspiciada por CLACSO; e Isabel Viana realiza la recesión del libro *“Educación Internacional”* (2009), una compilación de María Jesús Martínez Usaralde. Finalmente, Guillermo Ruiz realiza la presentación de la compilación efectuada por John Meyer y Francisco Ramírez: *“La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos”* (2010).

Por último, Cristian Pérez Centeno realiza una reseña del IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación, *¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda* llevado a cabo en Buenos Aires en junio de 2011 y además presenta los avances de la organización del XV Congreso Mundial de Educación Comparada: *Nuevos tiempos, nuevas voces. Perspectivas comparadas para la educación*, a realizarse en el año 2013.

Con este número de la RELEC apostamos a divulgar la producción en el campo de los estudios comparados en América Latina y otros ámbitos para ahondar en el debate dentro del campo y también promover la revisión de nuestras investigaciones comparadas a partir de conceptos, métodos y enfoques propios de una disciplina en constante movimiento. Intentamos en este número dar voz a algunas escuelas con la perspectiva de seguir con un esquema similar en números ulteriores que trabajen con otros contextos académicos (Inglaterra, los países nórdicos, los países asiáticos, Australia). Confiamos que el recorrido que aquí ofrecemos permita enmarcar las explicaciones sobre la compleja realidad educativa contemporánea en los términos del debate internacional de una disciplina que históricamente se ha dedicado a pensar en desde la dinámica relacional.

Norberto Fernández Lamarra, Felicitas Acosta y Guillermo Ruiz.

 **Artículos**

Teoría y metodología en estudios comparados: la justificación de un plusvalor y el abordaje de la globoesfera

Marcelo Caruso / Universidad Humboldt, Berlin / Alemania

Cuando estudiantes y colegas comienzan a interesarse por el campo de los estudios comparados, uno de los dilemas más frecuentes de las personas comprometidas con el mismo (tanto en el campo de la educación como en otros campos de las ciencias sociales y humanas) es el de justificar la productividad propia de este abordaje disciplinar. En efecto, si se toma como ejemplo una sociología comparada de las relaciones entre estratificación social y educación, no se trata en este tipo de estudio de agregar a las tablas estadísticas correspondientes una columna más en la que figuren los datos pertinentes al segundo contexto elegido (o una tercera columna, si se trata de una comparación de tres unidades). En este caso, la comparación se reduciría a una duplicación de un tipo de investigación que ya se conoce de antemano. La comparación sería, por ello, una especie de “plustrabajo” cuyo “plusvalor” se ciñe a descripciones vinculadas a los ejes “más/menos” (más movilidad social, menos movilidad social) o “antes/después” (si se toma también una perspectiva cronológica). Muy por el contrario, las investigaciones comparadas y sus derivaciones (como los estudios de recepción, de transferencia, de cruzamiento, de internacionalización, de globalización, entre otros) plantean que el “plusvalor” de la investigación, una ganancia de conocimiento no meramente acumulativa de la cantidad de casos considerados, proviene de una puesta en relación de conjuntos locales/nacionales de relaciones. En esa puesta en relación emergen conceptualizaciones problematizantes para los dos conjuntos de relaciones en juego, generando diferencias e hipótesis adicionales tanto para el ejercicio de comparación mismo y su punto de vista específico como para las redes de relaciones investigadas⁽¹⁾.

Esta “productividad” se extiende, sin duda, a las variantes relacionadas epistemológicamente con la operación de la comparación. Si tomamos como caso los estudios de transferencia educativa que han sido sin duda uno de los hincapiés temáticos y metodológicos del campo de la educación comparada en las últimas décadas, puede verse una productividad similar. Cuando se estudia el proceso y efecto de transferencia de un contexto local/nacional a otro, esta conceptualización de la investigación plantea un triple efecto de conocimiento. Primero, acerca de la dinámica y variaciones de los procesos de transferencia, elementos que pueden reformular una teoría de la transferencia misma. Segundo, acerca del “objeto” mismo de la transferencia. En tanto un modelo educativo, un concepto pedagógico o un tipo de intervención se “transfiere” pueden verse en el interés despertado por este modelo, concepto o intervención, aspectos que no eran visibles en su contexto de emergencia. Tercero, lo mismo sucede con el contexto de transferencia, es decir, en el espacio en el que ese modelo, concepto o intervención es implantado y cómo desde las peripecias de la transferencia emergen nuevas perspectivas sobre ese contexto.

En todos los casos, los estudios del campo de la educación comparada (los estudios comparados mismos, las investigaciones sobre difusión, transferencia, recepción y otras variantes) presuponen una complejidad teórico-metodológica que no se encuentra en el género investigativo tradicional de este campo: el informe sobre una Nación que no es la propia. Un campo consistente de investigaciones en educación comparada requiere, por lo tanto, una fundamentación conceptual y estratégica particular, que se diferencia en parte del “marco teórico” invocado, a veces ritualmente, en cada trabajo de tesis y producto de investigación. La razón de esta necesidad acuciante de demarcación teórico-metodológico proviene de la simple razón de que sólo en función de ciertos parámetros conceptuales y metodológicos pueden tomarse decisiones básicas para los diseños de investigación, como por ejemplo la selección de unidades (en la comparación), de constelaciones de procesos y contextos (en la transferencia y la recepción) o de constructos operacionalizables (en investigaciones de gran alcance como en el caso de la internacionalización y la globalización). En todo caso, no se trata tanto de ejercicios teóricos vinculados a la comparación como una herramienta básica de los diseños experimentales, sino de un tipo de formulaciones que superen la semántica fundacional de la disciplina, abarrotada de conceptos difusos muy pocas veces operacionalizados convincentemente, como es el caso del concepto de “influencia”.

⁽¹⁾Jürgen Schriewer, “Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada” en: *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, ed. por Marcelo Caruso & Heinz-Elmar Tenorth (Buenos Aires: Granica, 2011), 41-106.

En este sentido, los tres trabajos presentados en este dossier muestran tres tipos diferentes de reflexión teórica y metodológica y muestran potenciales diferenciados de las mismas.⁽²⁾ Todos ellos provienen de formulaciones recientes de la educación comparada en lengua alemana, la que no solo debió dejar atrás el tipo de formulaciones cuasi metafísicas de la “influencia” y la “reputación” sino también jerarquizar este tipo de preguntas de investigación, en tanto su propio campo de investigación educativa se ha internacionalizado y Alemania mismo ha pasado a ser de simple “exportador” de teorías y modelos a participar también en la dinámica de los “préstamos educativos”, como los denomina Gita Steiner-Khamsi. En el caso del trabajo de Bernd Zymek (Universidad de Münster), las referencias a la sociología clásicas aparecen como un lugar importante de re-lectura en función de las nuevas preguntas del campo de la educación comparada. En efecto, Zymek muestra las potencialidades de formulaciones teóricas que fueron concebidas en estadios diferentes de la producción del entramado de la globoesfera y de la internacionalidad e invita a releer autores clásicos, en este caso los sociólogos Karl Mannheim y Norbert Elías, desde el horizonte de preguntas de la internacionalización y la globalización. El trabajo de Peter Drewek (School of Education, Universidad de Bochum) muestra cómo un nuevo tipo de indagación, el de los préstamos cruzados en educación no solo complejiza los simples estudios de recepción (básicamente unidireccionales), sino también habilita la formación de categorías como las de “disociación”, la cual puede explicar numerosas situaciones específicas del entramado de la internacionalización y la globalización. Por último, el trabajo de Edwin Keiner (Universidad de Nüremberg) problematiza la que quizás sea la última imagen-modelo para la comprensión de las relaciones sociales en las sociedades signadas por la emergencia de la globoesfera: las redes. Si determinadas “figuraciones” parecen tener una coyuntura teórico-política – como en el caso de las “estructuras” en las décadas de 1950 a 1970 – es innegable que la figura de las “redes” ha hegemonizado la imaginación a la hora de diagnosticar el tipo de dinámica que emerge en la constelación postnacional. Keiner no solo presenta esta figuración, sino que se pregunta acerca de sus implicancias tanto en el campo de las relaciones de saber/poder como en sus efectos disciplinarios sobre los estudios educativos.

En suma, este dossier presenta ejercicios de reflexión y conceptualización que señalan profundas transformaciones en el campo de la educación comparada, transformaciones relacionadas con la necesidad de una conciencia más cabal de los propios supuestos de las operaciones vinculadas a las investigaciones de este campo. No se trata de formular una “grand theory” de las investigaciones comparadas, internacionales y globales en educación, sino más bien de acompañar la explosión y diferenciación de este campo en un contexto donde la emergencia de lo “global” o “transnacional”, como variables causales específicas en el campo de los fenómenos educativos, ha radicalizado la necesidad de comprender a las prácticas educativas más allá de sus límites nacionales.

Datos del autor

Marcelo Caruso, Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad Humboldt, Berlín (Alemania). Historia de la Educación, Educación Comparada, Teoría de la Educación.

⁽²⁾ Todos los trabajos formaron parte del libro *Internationalisierung. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive*, editado por Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth en el año 2002 y publicado por Peter Lang (Frankfurt del Meno). La traducción de los tres textos fue realizada por Leandro Reyno (Heidelberg). Agradezco a la redacción de la Revista Latinoamericana de Educación Comparada el interés y aceptación de los mismos para el dossier.

⁽³⁾ Gita Steiner-Khamsi, “La reformulación de la transferencia educativa como estrategia política” en: Caruso y Tenorth (eds.), *Internationalización*, 215-262.

La recepción bilateral de la instrucción y la educación a comienzos del siglo XX: Una comparación entre Alemania y los Estados Unidos.

Peter Drewek / Universidad de Bochum / Alemania

1. Introducción: Teoría e Investigación comparativas.

Cuando en 1992 Jürgen Schriewer hizo que su lección inaugural en la Universidad Humboldt de Berlín (presentada con el título de Sistema mundial y redes de interrelación. La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada) concluyera en las “perspectivas” de “reconciliación entre historia y comparación” así como también en el análisis de “las construcciones semánticas de la sociedad mundial” (Schriewer, 1994), resultaban difíciles de obviar las discrepancias entre un programa de investigación ambicioso y saturado de teorías y el estado efectivo de las investigaciones. La cantidad de referencias hechas a la literatura especializada en el tema – procedente en su mayoría del ámbito francófono o angloamericano, pero tenida en cuenta en Alemania de manera escasa o sólo marginal – podría documentar, ya en el nivel puramente material, la no poco considerable diferencia (que no se deja explicar tan sólo por la elección de un tema específico) entre un discurso internacional amplio, por un lado, y las contribuciones en lengua alemana, claramente escasas, por el otro. Además, el que la mayor parte de la literatura de referencia proviniera de los campos de la sociología y la historia social, ponía en evidencia que los “procesos de internacionalización de la educación” podían ser mejor abordados desde perspectivas externas a la materia.

Aunque con carácter todavía excepcional, en los años noventa se produjo un número creciente de investigaciones – también en otras materias, por supuesto – que continuaron preparando el terreno o hicieron propio a su vez el arduo programa de reconciliar la historia con la comparación, es decir, de “conectar lo ‘empírico-analítico’ con el ‘paradigma ‘histórico’” (Schriewer, 1994, p. 34). Además de los trabajos del mismo Schriewer y de aquellos que pueden vincularse a sus colaboradores en Fráncfort del Meno y Berlín – en este caso en particular en el contexto de los estudios llevados a cabo por un grupo de investigación de la DFG [Deutsche Forschungsgemeinschaft: Comunidad alemana de Investigación, N. del T.] –,⁽¹⁾ estas contribuciones abarcan, por ejemplo, desde las 16^o Jornadas anuales de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) que tuvieron lugar en 1995 en Berlín con el tema History of Educational Studies, pasando por el estudio de Edwin Keiner acerca del desarrollo de las ciencias de la educación en Alemania a partir de 1945, hasta un volumen recopilatorio de reciente aparición, en el que se intenta por vez primera colocar las ciencias de la educación en Europa Central en la mira de los estudios comparados (Drewek et al., 1999; Keiner, 1999; Horn et al., 2001). Por el contrario, otros trabajos de conjunto publicados fuera de la especialidad, como, por ejemplo, los que abordan la temática de la comparación en la historia, o estudios tan lúcidos como los elaborados en torno a The operation called ‘Vergleichen’ [La operación conocida como ‘Vergleichen’ (comparación), N. del T.] en las ciencias sociales, parecen haber encontrado hasta hoy, en lo que hace a sus aportes sistemáticos y metodológicos, sólo una tenue acogida en las ciencias de la educación (Haupt y Kocka, 1996; Kaelble, 2000; Matthes, 1992). Así es como, hasta la fecha, no han encontrado su equivalente en nuestra especialidad los estudios histórico-comparativos sobre la construcción de las ciencias históricas como disciplina académica o acerca de los diferentes perfiles cognitivos en las ciencias sociales comparadas a nivel internacional (Lingelbach, 2002; Wagner y Wittrock, 1991).

2. “Recepción internacional y procesos de internacionalización en las ciencias de la educación. La comparación entre Alemania y los Estados Unidos, 1871-1945”⁽²⁾

Tanto en Alemania como en los Estados Unidos el proceso de institucionalización de las ciencias de la educación como disciplina académica en el período anterior a 1933 tuvo por resultado formas sociales y cognitivas de la materia totalmente diferentes en cada país. Mientras que en los Estados Unidos el proceso de constitución de las ciencias de la educación se efectuó de una manera apegada a la profesión docente y la administración, orientada a la clientela, y en el contexto de las formas de pensamiento psicopedagógicas, la pedagogía científica en Alemania se orientó hacia la filosofía (de la cultura), las instituciones de formación jerarquizadas por la tradición, la estructura en fases de la formación docente, y por último, en el terreno de las políticas de instrucción, hacia los intereses de las élites

⁽¹⁾Como, por ejemplo, Schriewer *et al.* (1998); Keiner y Schriewer (2000).

⁽²⁾Tal el título del proyecto patrocinado por la Comunidad Alemana de Investigación y realizado en colaboración con Eckhardt Fuchs, cuyos resultados han de exponerse en el presente trabajo.

académicas. En tanto que hasta el último tercio del siglo XIX la pedagogía se encuadraba todavía en ambos países, si bien de manera distinta, dentro de las tradiciones de pensamiento clásicas de la filosofía educativa europea, los abordajes empíricos de la investigación que han de entrar en creciente competencia a partir de los años 1880, van a ser adoptados en cada país de forma totalmente distinta. Mientras que en los Estados Unidos la teoría de la educación asumió ampliamente, de manera análoga a la psicología, estos abordajes, la pedagogía científica en Alemania modificó y reforzó a la vez su orientación hacia la filosofía como disciplina rectora (Drewek, 1995; Drewek, 2001; Schwenk, 1977)⁽³⁾.

Con este marco, una investigación que intente comparar “la recepción internacional en el campo de las ciencias de la educación en Alemania y los Estados Unidos” aparece como el objeto más indicado para comprobar la tesis de que “la difusión de conocimientos, modelos organizativos, fórmulas para la solución de problemas, o políticas más allá de los límites nacionales...” plantean “en cada caso particular a los grupos receptores nacionales o culturales esfuerzos de reinterpretación y adaptación específicos”, como consecuencia de los cuales “la oferta transnacional de modelos se transfiere bajo la forma de nuevas conformaciones estructurales seleccionadas en función de intereses, adaptadas según necesidades y situaciones particulares, y reinterpretadas de acuerdo con parámetros culturales” (Schriewer, 1994, p. 31)⁽⁴⁾.

Si bien por la amplitud misma del material incluido en el citado proyecto no es posible exponer resultados debidamente diferenciados, se han de presentar a continuación ciertas tendencias que surgen de los mismos, y de bosquejar, en el mencionado contexto, algunos de los problemas que se plantean en relación con el concepto de “reconciliar la historia con la comparación.” Esto se verifica en forma análoga a las distintas dimensiones investigativas del proyecto en las áreas del desarrollo de los medios de recepción, el análisis de la recepción cuantitativa en las publicaciones periódicas, y la semántica histórica de la recepción.

Siempre teniendo en cuenta la diferencia existente entre “recepción internacional” y “procesos de internacionalización” como conceptos rectores del proyecto, nuestra exposición se ha de concentrar en el primer campo, el de la recepción internacional, el cual, comparado con los “procesos de internacionalización”, se entiende bien como sólo uno de varios parámetros de la internacionalización, bien como uno de sus precedentes históricos (cf. Fuchs, 2004; Fuchs, 2002). La “recepción”, no obstante ser un aspecto parcial, no es en modo alguno un criterio periférico, ya que de sus estructuras específicas dependen, precisamente también en el ámbito de la formación y la educación, los potenciales, formas y modos de la transferencia internacional. La siguiente exposición, en razón del estadio en que se encuentra nuestro trabajo sobre las distintas fuentes y conjuntos de datos, se limitará al período que va hasta 1933, y el énfasis de la argumentación estará enfocado en ocasiones no tanto en la comparación Alemania/Estados Unidos, sino en la pedagogía alemana antes que la norteamericana.

2.1. El cambio de estructuras en los medios de recepción⁽⁵⁾

Si se sigue la evolución en el largo plazo sólo de las fuentes impresas – monografías, manuales, publicaciones periódicas – que sirven para establecer una comparación de la recepción de la instrucción y educación en Alemania y los EE UU, lo primero que se encuentra, prescindiendo de las conyunturas y/o discontinuidades de la recepción – de distinta especie y en modo alguno sincrónicas –, son estructuras extraordinariamente heterogéneas en los medios de recepción. Dejando de lado por el momento el contenido significativo del término “recepción”, esta diferencia de estructuras plantea el interrogante acerca del formato previo de los procesos de recepción, sus posibles repercusiones en los espacios sociales y cognitivos, que se concretizan sobre la estructuración de los conocimientos recibidos y del público receptor, su alcance, sus contenidos y la forma misma en que la recepción se lleva a cabo. Estos problemas de investigación e interpretación, que se manifiestan ya antes de abordar un análisis de la recepción, se acrecientan si se intenta, desde una perspectiva histórico-evolutiva, examinar el formato previo de los procesos de recepción por medio de la estructura (y el cambio de estructuras) de los medios de recepción en su relación con la dinámica del objeto de recepción – como, por ejemplo, las formas institucionalizadas de instrucción y educación. En este caso, pasa a ocupar el primer plano no solamente el interrogante acerca de las fracturas que es de esperar que el objeto sufra en un proceso de recepción, sino también el de la dinámica de la recepción en comparación con la del objeto mismo.

Con este marco, saltan a la vista las distintas perspectivas de descripción utilizadas ya en el transcurso del siglo XIX por las publicaciones en lengua alemana dedicadas a la educación en los EE UU. Los cambios en estas perspectivas han de reflejar las modificaciones del marco de referencia de la recepción alemana. Mientras que las obras de procedencia germano-americana recomendadas todavía en el fin de siglo como literatura estándar se centraban fundamentalmente en la influencia de la cultura alemana en los EE UU, fueron en especial las enciclopedias y manuales pedagógicos

⁽³⁾Cf. Acerca de las influencias e interrelaciones en el campo de la instrucción y la educación, cf. Geitz, Heideking y Herbst (1995), Heideking, Depaape, Herbst y Goldschmidt (1997), Goldschmidt (1991) y Rust (, 1967 y 1997).

⁽⁴⁾Cf., desde el punto de vista más amplio de la migración académica, Drewek (1999).

⁽⁵⁾En relación con las apreciaciones que siguen, cf. con más detalle, Drewek (2002).

los que afianzaron, a partir de mediados del siglo, un conocimiento considerable acerca de las particularidades de la escuela americana. Después de haberse registrado por varios años una carencia de visiones ilustrativas sobre la cultura escolar y docente concreta, este déficit se vio, al menos en parte, subsanado por los relatos de viajes publicados hacia el final del siglo XIX. Ya en el marco del intercambio académico producido a comienzos del siglo XX, los docentes, por un lado, produjeron informes que, con ser de carácter muy detallado, resultaban – en razón de su afinidad con la pedagogía alemana y sobre todo con normas culturales propias, tales como “formación” – estrechos en sus perspectivas. Por otro lado, investigadores de todos los campos daban noticia – en tono más bien neutro y equilibrado – de la estructura interna de las universidades norteamericanas, sus requisitos de rendimiento y sus mecanismos de selección.

Finalmente, serían los informes publicados con ocasión de las Exposiciones Mundiales de Chicago (1895) y Saint Louis (1904) los que habrían de sobrepasar los límites de la larga tradición dominante de la “escuela germano-americana” y de superar el carácter casual y el diletantismo de algunas descripciones incluidas en los relatos de viajes. En este momento comienza a constituirse en ambos países una red de autores de renombre, cuyos contornos van delineándose con creciente exactitud, y cuyos trabajos (por ejemplo, los de Friedrich Paulsen o Nicholas Murray Butler), casi simultáneamente traducidos a una y otra lengua, sirvieron para fijar de modo decisivo y duradero la imagen del sistema de educación alemán o norteamericano en un país y en el otro. El hecho de que circularan por medio de traducciones los puntos de vista de reconocidos especialistas norteamericanos o alemanes no significa, empero, que se pueda hablar de una “recepción” germano-americana in nuce antes de 1914. La red de informaciones acerca de las escuelas y universidades alemanas o americanas comenzó a cobrar densidad por intermedio de vastos manuales y enciclopedias, así como por obras recopilatorias, que pretendían ofrecer una representación desde el punto de vista de cada país de su propio sistema en el contexto de las exposiciones mundiales, y por sus traducciones, aparecidas, por lo general, poco tiempo después; sin embargo, al mismo tiempo habría de hacerse visible una perspectiva determinada en medida cada vez mayor por la visión “oficial”. Es por ello que pasó inadvertida en Alemania la dinámica de desarrollo y diferenciación que estaba produciéndose en la higher education norteamericana en especial hacia finales del siglo XIX, es decir, la jerarquía de prestigio y rendimiento que estaba surgiendo entre los colleges y universities norteamericanos.

Esta intensificación de la recepción bilateral se vio acompañada también de formas particulares de producción “institucional” de informes, que construían la “imagen” de los respectivos sistemas de acuerdo con una lógica específica, la cual presentaba en ocasiones un alto grado de conformidad con su sistema de origen y era, en este aspecto, selectiva. No obstante, el retraso en cuanto a informaciones sobre el sistema escolar y universitario norteamericano que podía observarse en Alemania antes de la Primera Guerra Mundial fue a menudo objeto de crítica. “Se desatiende inexplicablemente a los libros americanos,” decía Hugo Münsterberg en 1914; “las publicaciones americanas atraviesan el océano en cantidades ridículas; ya son muchos los americanos que se han quejado porque incluso en la gran biblioteca de Berlín faltan las obras y revistas norteamericanas de mayor importancia. Si esto ocurre con madera todavía verde ¿qué no hemos de esperar que ocurra con la seca?” (Münsterberg, 1912, p. 129).

Las consecuencias que la Primera Guerra Mundial trajera aparejadas de por sí en el terreno de las monografías alemanas sobre la educación en Norteamérica se documentan en una bibliografía publicada en 1926, dedicada a “las más importantes obras sobre Estados Unidos publicadas en lengua alemana desde 1900” (Eberhard, 1926). De los 28 títulos relevados que tratan sobre la educación primaria o las escuelas superiores y universidades, 25 correspondían al período anterior a 1918, mientras que sólo tres a los años 1920. De estos últimos, dos fueron publicados en Suiza en 1921 y 1922; en el caso del tercero, se trata de la reimpresión de un informe sobre la universidad norteamericana publicado originalmente por un profesor de intercambio alemán en 1917.

Apenas dos años más tarde, Erich Hylla podía, sin embargo, constatar que no eran “escasos los libros sobre Estados Unidos que se ofrecen en el mercado alemán.” Se registran así en 1929, solamente en las páginas del recién fundado periódico *Die Erziehung*, 17 títulos a partir de 1926. Esta “moda”, por cierto ridiculizada en varios ámbitos, tenía, sin embargo, en la opinión de Hylla, “un trasfondo muy serio”. Los ojos del mundo están hoy puestos en los Estados Unidos, con la sensación, vaga pero certera, de que allí es donde ha de estar el centro de gravedad del acontecer mundial en los próximos veinte, o tal vez cincuenta, cien años; de que allí es donde se ha de decidir el destino de la Europa Occidental, en caso de que ésta no resuelva en un último instante el abismo que media entre sus contenidos culturales y las formas de su vida política por medio de una enérgica reforma de estas últimas – aunque de ello no hay, lamentablemente, perspectivas demasiado prometedoras” (Hylla, 1928, p. IV).

Las descripciones orientadas a la comparación quedaban en manos de los autores norteamericanos antes que en las de los alemanes, y estaban basadas en su mayoría en experiencias recogidas en el extranjero antes de la Primera Guerra Mundial. A modo de ejemplo, Learned produjo un estudio comparativo, aparecido originalmente en 1927 en los *Annual Reports of the Carnegie Foundation* y publicado nuevamente como reimpresión en 1971, con el título *The Quality of the Educational Process in the United States and in Europe* (Learned, 1927 [1971]). Aparte de la investigación de Learned, que despertara interés también en Alemania, apareció en los EE UU durante los años 1920 una serie de estudios informativos acerca de la reforma de la formación docente en la escuela elemental alemana, así como también la primera exposición histórica de las relaciones entre la universidad alemana y americana en la obra de Thwing (Alexander, 1929; Thwing, 1928).

A partir del fin de siglo, el público (especializado), tanto en Alemania como en los EE UU, comenzó a disponer, además, de informaciones acerca de la literatura periódica de uno y otro país. En tanto que Münch remitía a los lectores norteamericanos a “las publicaciones periódicas importantes de carácter general” (Münch, 1912, p. 122) acerca del sistema universitario alemán, en los EE UU se contaba ya, desde la aparición en 1899 en Nueva York del libro de Russell German Higher Schools, con un panorama de los “Leading Educational Journals” (Russell, 1899, pp. 442s.) de Alemania. Del mismo modo, ya antes del fin de siglo se había hecho en la revista Paedagogium un bosquejo de “las publicaciones pedagógicas en los Estados Unidos de Norteamérica” y dado a conocer las diversas publicaciones de prestigio, como el Pedagogical Seminary o la Educational Review (Schäfer, 1895). En 1910 la Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik realizó un registro de “las publicaciones americanas de mayor renombre” en el campo de la psicología pedagógica (Cameron, 1910, p. 120). Precisamente esta información sobre la bibliografía periódica era lo que debía resultar útil al público alemán. Si bien en el catálogo del Museo Alemán de la Escuela – una organización dependiente del numéricamente poderoso Deutscher Lehrerverein [Asociación alemana de docentes, N. del T.] – correspondiente al año 1903 se encuentra un número igual de monografías dedicadas a la situación escolar y educativa en los EE UU que a la de Suiza, Inglaterra o Francia, entre las escasas diez publicaciones periódicas en lengua extranjera no hay registrada ninguna procedente de los EE UU (Berliner Lehrer-Verein, 1904).

Es imposible, tanto en el período imperial como en el de la República de Weimar, tomar las llamadas publicaciones “nucleares” como punto de partida. El crecimiento y la modernización producidas en el sistema educativo alrededor de 1900 tuvieron como resultado un despliegue del discurso pedagógico en ambos países, que se vio reflejado también en la prensa pedagógica. Al lado de los periódicos establecidos ya antes del fin de siglo, que se situaban en el terreno de intersección entre filosofía, cultura y pedagogía, se fundó en Alemania a finales del siglo XIX una importante cantidad de publicaciones en el terreno – de límites todavía poco claros – de la pedagogía científica, que abarcaban temas que iban desde la higiene en la escuela y la psicología infantil hasta la naciente pedagogía experimental, orientada a su aplicación en las escuelas. Fue en este terreno, cuando no ya en las revistas de carácter pedagógico general, que empezaron a evidenciarse diferencias apreciables entre Alemania y los EE UU. En comparación con Alemania, en los EE UU sobre todo la psicopedagogía pudo, por una parte, desarrollarse con menos conflictos a nivel científico e institucional, y por otra, como consecuencia de ello, estar representada más temprana y frecuentemente en la prensa científica por intermedio de un número de publicaciones propias. En el curso de la subsiguiente academización de la pedagogía como disciplina científica, la diferencia temática y metodológica entre las ciencias pedagógicas de ambos países continuó acentuándose hasta asumir contornos claros. Así, en Alemania los periódicos vinculados a la pedagogía “humanística” y orientados a la filosofía de la educación tenían preeminencia sobre las publicaciones psicopedagógicas. Por último, el avance en la expansión del sistema de instrucción moderno se vio acompañado en ambos países por un incremento de la relevancia de las profesiones pedagógicas. También en este aspecto son evidentes las diferencias entre Alemania y los EE UU: las mismas se dejan ver, en primer lugar, en la jerarquización del profesorado en Alemania – que no encuentra paralelo en los EE UU –, dentro del sistema dual de escuelas elementales y superiores, y en segundo, en la cercanía de los educadores norteamericanos con los desarrollos de las investigaciones empírico-científicas. Por otra parte, a diferencia de los periódicos norteamericanos, que no presentan títulos de por sí internacionales, en Alemania puede hacerse una distinción entre las publicaciones de carácter pedagógico general y las de orientación internacional. Además, otro aspecto en el que difieren los periódicos de ambos países es el de la continuidad de su aparición. En Alemania, algunas de las publicaciones fundadas antes de 1900 dejan de aparecer ya antes de la Primera Guerra Mundial, mientras que otras se fusionaron con periódicos de temática similar; los periódicos que siguieron apareciendo después de 1918 fueron a su vez clausurados entre 1933 y 1945. Los periódicos norteamericanos, por el contrario, se caracterizaron en general por un grado más elevado de continuidad, que se extendió hasta avanzada la segunda posguerra y en algunos casos, hasta el presente.

2.2. Análisis cuantitativos de la recepción en las publicaciones pedagógicas⁽⁶⁾

En el marco de las investigaciones cuantitativas abordadas en nuestro proyecto, se interpreta el concepto de “recepción internacional”, de manera exclusivamente formal, como la publicación en una revista de un artículo con referencia al extranjero. La investigación se concentra, al mismo tiempo, sólo en los artículos principales de cada periódico, y dentro de éstos, en los que hacen referencia expresa al extranjero en su título. Como “relativos al extranjero” o “internacionales” se entienden los trabajos que hacen referencia a otras naciones, continentes y espacios lingüísticos o culturales, o bien tienen como tema el “extranjero” o la “internacionalidad”, o son obra o traducción de autores extranjeros. De acuerdo con este modelo, en el período tomado como base (hasta 1933), se procedió al examen de más de 18.000 artículos distribuidos en 23 publicaciones alemanas y poco menos de 15.000 en ocho norteamericanas, de los cuales unos 3.200 (17,8%) de los aparecidos en los periódicos alemanes y algo menos de 2.000 (13,4%) en los norteamericanos pueden ser clasificados como “relativos al extranjero” según los criterios antes delineados.

⁽⁶⁾En relación con las apreciaciones que siguen, cf. con más detalle, Drewek (2004); cf. en lo referido a la evolución del discurso sobre el extranjero en la segunda mitad del siglo XX los análisis cuantitativos de Herrlitz (2000).

¿En qué medida y con qué dinámica se refleja la recepción internacional en el plano del discurso de estos periódicos? ¿Qué conjeturas acerca de la recepción internacional pueden establecerse en un período más extenso? ¿En qué grado se distinguen los resultados entre las publicaciones pedagógicas alemanas y norteamericanas? ¿Tuvo como resultado la cesura provocada por la Primera Guerra Mundial y sus consecuencias políticas una implementación más vigorosa de las referencias internacionales en el discurso pedagógico en ambos países en comparación con el período anterior a la guerra, o, por el contrario, como se reconoce en el porcentaje decreciente de artículos relativos al extranjero en las publicaciones periódicas, una concentración en el respectivo discurso nacional? ¿Se correlaciona el desarrollo de la apertura internacional prioritariamente con los parámetros políticos, o más bien con la dinámica de sectores sociales y científicos específicos?

Si bien este abanico de interrogantes sólo puede ser contestado por medio de análisis adecuadamente diferenciados, en la Tabla 1 se intenta ilustrar algunas de las evoluciones básicas en la comparación entre Alemania y los EE UU. Las diferencias relevantes para su interpretación, sobre las cuales se trabaja en este artículo, conciernen tanto al período anterior a 1914 como al transcurrido entre 1918 y 1932, y a la cantidad de artículos examinados como total de referencia para establecer el porcentaje de artículos referidos al extranjero en general y los referidos a los EE UU y Alemania en particular.

En este contexto, ha resultado particularmente fecunda la división de ambas muestras obtenidas de los periódicos según distintos perfiles temáticos y ámbitos científicos o sociales. Así, puede verificarse en ambos países, en el caso del período anterior a 1914, una jerarquía de valores de recepción relativamente bajos en las revistas dedicadas a la pedagogía general y la reforma pedagógica, seguidas, en segundo puesto, por las dedicadas a la actividad docente y la enseñanza. La tasa de recepción más alta la alcanzan, empero, a ambos lados del océano, las publicaciones psicopedagógicas. Se comprueba, además, que, en el período anterior a 1914, la proporción de la recepción en cada campo es considerablemente superior en los Estados Unidos que en Alemania. Ello no obstante, cuanto más alto es el porcentaje de recepción en cada segmento particular, las diferencias entre ambos países tienden a reducirse.

Los valores registrados para el período posterior a 1918 presentan un cuadro completamente distinto. Este se manifiesta, por un lado, en una equiparación de las diferencias en la recepción de ambos países en los terrenos de la pedagogía general/reforma pedagógica y enseñanza/actividad docente a nivel del 10%-12% de los artículos de contenido internacional del total de trabajos publicados, y por otro, en las diferencias que se registran en las publicaciones psicopedagógicas. Mientras que en Alemania se mantiene, como en el período de preguerra, un valor del 20%, el porcentaje de artículos de contenido internacional en los periódicos estadounidenses decrece significativamente de un 23% a un 8%.

Tabla 1: Comparación de los artículos referidos al extranjero aparecidos en publicaciones pedagógicas de los EE UU y Alemania antes de la Primera Guerra Mundial y después de ella

			Total de Artículos	Artículos referidos al extranjero en general (%)	Artículos referidos a EE UU/ Alem. (%)
Art. hasta 1914	Pedagogía general/ Reforma pedagógica	Alemania	2.994	7,1	1,0
		EE.UU.	2.479	14,5	4,6
	Enseñanza/Docente	Alemania	3.282	11,3	2,0
		EE.UU.	1.837	19,4	10,4
	Psicopedagogía	Alemania	789	19,8	5,5
		EE.UU.	1.121	23,3	11,4
Art. 1919-1922	Pedagogía general/ Reforma pedagógica	Alemania	3.517	12,1	2,0
		EE.UU.	1.115	12,9	2,2
	Enseñanza/Docente	Alemania	1.229	10,4	1,1
		EE.UU.	3.998	11,3	2,3
	Psicopedagogía	Alemania	940	20,4	1,8
		EE.UU.	2.175	8,0	1,9

En lo que concierne a la recepción bilateral, puede advertirse en la tercera columna de la tabla la posición sobresaliente de Alemania antes de 1914 y su consiguiente pérdida de relevancia en el período de posguerra. Los porcentajes registrados para los EE UU en el período anterior a la guerra, que ascienden a un 5% en dos de los segmentos hasta alcanzar incluso un valor superior al 10%, caen después de 1918 a un nivel entre 1% y el 2%. Es preciso resaltar nuevamente el caso de la psicopedagogía. Mientras que antes de la Primera Guerra Mundial un 11% de los artículos publicados en los EE UU tenían a Alemania como punto de referencia – lo que constituye la mitad del total de los artículos de contenido internacional en este terreno –, después la guerra este porcentaje se reduce a un 2% (lo que

corresponde a una cuarta parte de la totalidad de los artículos⁽⁷⁾. La misma disminución puede apreciarse – si bien en menor medida – en la recepción de la psicopedagogía estadounidense en las publicaciones psicopedagógicas alemanas si se comparan los períodos de preguerra y posguerra, aunque este hecho no modifica en lo esencial la ya de por sí escasa orientación hacia los modelos estadounidenses en este campo.

Si se efectúa, como en este caso, una descomposición de “la” recepción de lo “extranjero” en la pedagogía según campos determinados por aspectos científicos y profesionales, surgen de la comparación bilateral tres fenómenos de naturaleza marcadamente distinta, que dan lugar al desarrollo de sucesivas hipótesis. En el caso de la psicopedagogía, se observa claramente, en primer lugar, el especial papel que cupo a la recepción en el desarrollo de la disciplina. Si bien la psicopedagogía estadounidense se había orientado, en su fase constitutiva, hacia aportes provenientes del extranjero – sobre todo de Alemania –, en su etapa de afianzamiento como disciplina científica, el anterior nivel de estas contribuciones decae notablemente. En segundo término, llama la atención la estabilidad cuantitativa que se registra en los periódicos alemanes tanto antes de la guerra como después de ella, así como, en tercero, una nivelación de las diferencias entre ambos países que se extiende por sobre el tipo de publicación, excepción hecha de la psicopedagogía. Esta nivelación se concreta en Alemania en un proceso – que no podemos hacer visible aquí por cuestiones de espacio –, que se manifiesta ante todo en el marco de la fundación de nuevos periódicos a partir de 1918, así como también en el terreno, nuevamente, de la psicopedagogía, que en Alemania no había alcanzado en modo alguno una institucionalización académica estable. Si bien el “extranjero” hacía, en el discurso interno alemán, las veces de “argumento” (Zymek, 1975)⁽⁸⁾ en el debate de la reforma pedagógica, las tendencias que se advierten en el marco de la perspectiva ampliada que proporciona la comparación señalan que el fondo de la cuestión de la recepción internacional depende estrechamente de los parámetros del desarrollo disciplinario y la reforma pedagógica, y que los procesos de recepción, en su sentido primero de “motivos de información y orientación”, deben ser antepuestos como subordinados, tanto de manera temporal como objetiva, al motivo de su funcionalización.

2.3. La semántica histórica de la recepción del sistema escolar y universitario estadounidenses y la psicopedagogía en los EE UU⁽⁹⁾

Al dividir los artículos publicados en periódicos según su título en áreas temáticas tales como Política/Administración de la enseñanza, Currículum/Lenguas, Estudios comparativos/Internacionalismo, Pedagogía/Teoría pedagógica, Sistema educativo, etc., se advierte un predominio de estas dos últimas áreas como objeto de recepción. Un porcentaje claramente superior al 40% de las contribuciones en ambos países se centran en el sistema educativo, mientras que un 25% lo hace en pedagogía y la teoría pedagógica. Aun cuando en el curso de nuestro trabajo no hemos dado aún por concluido el análisis del contenido de los artículos publicados en los distintos periódicos, la evaluación ya realizada de la literatura monográfica puede brindarnos ciertos criterios orientadores para una interpretación más amplia.

2.3.1. Sistema escolar y universitario

Hasta entrada la década de 1880 las monografías de autores germano-estadounidenses transmiten ante todo la imagen de una universidad estadounidense confiada en sus posibilidades y muy superior a la alemana. Dulon hablaba ya en 1866 acerca de sus “considerables ventajas” e “importantes logros” (Dulon, 1866, p. 143); este juicio habría de ser refrendado explícitamente por Klemm veinte años más tarde. No existe, en opinión de este autor, “ningún otro pueblo” en el que la aptitud de lectura y escritura “unida a una expresión oral y escrita fluida se encuentren tan generalmente difundidas” (Klemm, 1886, p. 69) como entre los estadounidenses. Estas valoraciones daban, sin embargo, lugar a controversia. Ya en la *Pädagogische Real-Encyclopädie* de 1851 se lamentaba la falta de obligatoriedad de la instrucción y los bajos salarios, inferiores aun a los de un obrero no cualificado, percibidos por los maestros. Esta situación, se aclaraba, debilita la posición social y la reputación del maestro, y lleva a que “con frecuencia” el puesto de maestro sea ocupado “por personas de cualificación más que insuficiente” para el mismo. Sólo se estima como digna de consideración la educación de señoritas y se hace notar “la inclinación de las jóvenes por las matemáticas”. En lo que respecta a la educación superior, “no se presta la debida atención” a la diferencia entre la universidad y el college, establecimiento en el cual la enseñanza se imparte “recitando el libro de texto”. Todo estudiante que hubiera recibido en un curso de cuatro años de duración la calificación de “aprobado”, podía obtener “sin mediar examen y

⁽⁷⁾Estos resultados se corresponden tanto con los obtenidos en la investigaciones históricas de Fernberger como con los del análisis más reciente de Nußbaum y Feger sobre la evolución de las publicaciones periódicas en materia de psicología; según este último, la psicología alemana pierde en muy breve lapso el puesto de privilegio que ocupara en el discurso científico internacional a comienzos del siglo XX, siendo reemplazada por la psicología angloamericana. Todavía en 1910 la mitad de los artículos sobre psicología aparecidos en periódicos estaban escritos en alemán y sólo una cuarta parte en inglés; para 1925, esta relación se invierte: la mitad de los artículos se publican en inglés y una cuarta parte en alemán (cf. Fernberger, 1926). Fue a partir de estos niveles iniciales que la psicología norteamericana consolidó después de 1945 su posición de predominio a nivel internacional (cf. Nußbaum y Feger, 1978).

⁽⁸⁾Cf. además, las recientes investigaciones de Gonon (1998).

⁽⁹⁾En relación con las apreciaciones que siguen, cf. con más detalle, Drewek (2002).

contra entrega de una pequeña suma” el título del *Baccalaureus Artium*; “y tras otros tres años está en condiciones de obtener, sin rendir más exámenes, el título de *Magister Artium*”. Dado que en Estados Unidos se concedía un espacio mayor al cultivo del “Intelecto” que al de la “Fantasía” y, por consiguiente, al de las “Ciencias” que al del “Arte”, la educación en los Estados Unidos se encontraba “muy atrasada respecto de Europa” en las materias de Historia y Lenguas. Acerca de la Filosofía “no se tiene apenas noción” (Hergang, 1851, pp. 63s). El comisionado enviado por el gobierno austríaco a la exposición mundial de Filadelfia en 1876, Migerka, criticaba en las páginas del órgano oficial de la Asociación de Docentes Germano-Estadounidense, las *Erziehungsblätter*, en especial la arbitrariedad de la inspección escolar, que fomentaba la “ambición”, “la vanidad y otras cosas aun peores”. En la contratación de docentes desempeñaban “un papel de importancia las conexiones o relaciones personales”. No era raro encontrar el caso de jóvenes, por lo general mujeres, que, tras la finalización de sus estudios superiores, “conseguían un empleo como docentes, sin preparación específica” (citado en Klemm, 1886, pp. 66s).

Después de que se pronosticara, en la década de 1880 la “total suplantación” de la escuela germano-estadounidense por la “tendencia anglizante” (Klemm, 1886, p. 82) de la escuela popular en los Estados Unidos, el “sistema educativo estadounidense” se describe ya veinte años más tarde como en camino a su completa autonomía incluso respecto del modelo inglés. En la “Parte General” del informe presentado por los comisionados del Ministerio de Comercio e Industria prusiano enviados a la exposición mundial de St. Louis, se lee: “Las escuelas estadounidenses surgieron allí donde su presencia fuera imprescindible; son, desde un principio, hijas de la necesidad, no de la teoría, un fiel reflejo de las condiciones políticas, culturales y económicas de la nueva sociedad que se está construyendo al otro lado del Océano. Cuanto mayor es la parte que pasa a tomar la población en el estado nacional, dejando atrás su situación colonial, tanto más se alejan las escuelas de sus modelos ingleses, tanto más se notan sus rasgos manifiestamente estadounidenses” (Real Ministerio de Comercio e Industria de Prusia, 1906, p. 7).

En el marco de una información que va haciéndose a partir de este momento cada vez más abundante, se traza una diferencia tajante entre los aspectos técnico-organizativos del sistema estadounidense, juzgados dignos de imitación, y la cultura de enseñanza y aprendizaje de sus escuelas y universidades, que han de ser objeto de penetrantes críticas. Las muestras de respeto se dirigen no sólo hacia logros organizativos generales – “Ningún otro pueblo civilizado del planeta puede exhibir una escala de logros tan grande en materia de instrucción pública como los Estados Unidos de Norteamérica” (Leobner, 1907, p. 5) –, sino también hacia toda una serie de instituciones específicas en particular. Se destaca de manera positiva la consolidación de los jardines de infantes, la organización pedagógica del sistema escolar, la libertad en el uso de materiales escolares y didácticos, la baja cantidad de alumnos por clase, el manual training, las cátedras de Pedagogía, la situación destacada de los seminarios de formación de docentes, la oferta de actividades de perfeccionamiento para los docentes y las publicaciones anuales centralizadas sobre el desarrollo del sistema educativo; el Director del Seminario de Formación Docente Friedrich Beck colocaba al Bureau of Education de Washington en la categoría de “observatorio pedagógico” (Beck, 1912, p. 115), considerándolo como el modelo más recomendable para Alemania dentro del sistema estadounidense.

Comparado con sus ventajas organizativas, los principios constitutivos del sistema escolar y universitario estadounidense generaban profundas dudas. Como diferencia más significativa, se caracterizaba las escuelas estadounidenses como “establecimientos educativos”, mientras que se daba a las alemanas el carácter de “establecimientos de enseñanza”. Los rasgos más relevantes de la cultura educativa estadounidenses, definidos en sus bajos niveles de obligatoriedad, la promoción de la independencia del alumno, así como también en la enseñanza sobre la base de textbooks, tenían por resultado, por un lado, “un juicio impulsivo, confianza en las propias facultades”, y una cierta “cualidad profana” en el alumno, por otro. El presidente del Massachusetts Institute of Technology, cuya opinión se cita al respecto, hace un resumen de la situación en los siguientes términos: a su parecer, las escuelas son reflejo “de la característica nacional de emprenderlo todo con pocos conocimientos. El estadounidense es sagaz y enérgico; sabe salir bien del paso, pero es superficial. Sabe enfrentar una situación con conocimientos limitados mejor que un habitante de cualquier otro país, y tiene la oportunidad de aprender esta tendencia en la escuela.” Estas “cualidades de pionero” aparte, el estadounidense carece de “perseverancia” (Real Ministerio de Comercio e Industria de Prusia, 1906, pp. 35, 40-41).

Hacia 1910, aspectos como la relativización de la autoridad del material didáctico, prevista en la lógica de la “escuela educativa”, y la posición del maestro estadounidense, considerado no como “lecturer, sino como provoker of discussion”, ponían en cuestión, a ojos de los críticos tanto en los EE UU como en Alemania, la eficiencia del sistema norteamericano. Vistas desde la perspectiva alemana del “establecimiento de enseñanza”, las exigencias didácticas demasiado laxas de la “escuela educativa” y su cultura pedagógica forman un todo que trae aparejadas fatales consecuencias. Los alumnos saben “un poco de todo, pero nada como es debido, e intentan siempre obtener resultados sin esforzarse.” Con ser ya “increíble” todo lo que un estadounidense “instruido no sabe, además de la manera que revela de combinar sus circunstanciales conocimientos, lo peor es... que el niño no tiene conciencia de que saber poco es un defecto, de que ignorar conocimientos elementales acarrea un perjuicio.” En su carácter de “opponentes innatos de los contenidos didácticos”, los alumnos perdían con los libros de texto “su capacidad de trabajo personal”. La organización de las clases “según los criterios de un jardín de infantes” se extendía hasta los niveles superiores: no se proponen a los alumnos “metas fijas, ... no se les imponen las correspondientes responsabilidades”. La concepción “liberalista” de la enseñanza, según la cual “todo debe surgir desde abajo, para después impulsarse hacia arriba”, resultaba en una enseñanza “asistemática: el maestro se deja llevar de aquí para allá.” “Se presenta

un material, un texto breve; se aclaran algunos temas; cada uno expone su opinión; breve discusión; y luego, otro tema; nada se repite, nada se ejercita.” En un niño al que todavía no se han impuesto limitaciones, dicha práctica sólo puede alentar la charlatanería. El concepto de la ‘autodisciplina’ “oculta” al niño “la realidad de la situación en que se encuentra respecto de la escuela” y engendra “vanas ilusiones”. La posición “a menudo indigna” del docente tiene su fundamento ante todo en el poder de decisión demasiado amplio de los boards y de la “voz de mando” que las madres tienen en la escuela. El “temor” a las madres y las quejas acerca de “la impotencia de la escuela” daban como resultado una “presión” sobre el docente por no “quedar mal” ante sus alumnos (Beck, 1912, pp. 95, 124, 126-127).

Del mismo modo, una valoración de la universidad según los criterios alemanes era apenas posible. En las “Impresiones y Consideraciones” sobre “la formación universitaria en los Estados Unidos” publicadas en 1905 por un autor alemán en un periódico, se lee que “el único motivo para una tensión de fuerzas lo constituye el éxito, el superar a los competidores”. “La fisonomía de la universidad estadounidense está dominada en la actualidad – por increíble que parezca – por el deporte.” El mayor reconocimiento se brinda “no al estudiante con mejor rendimiento académico, sino al mejor jugador de football o al capitán de un bote de remos”. Quien recibe honores “no es el profesor de sienes grises que ha dedicado su vida a la enseñanza, sino el ‘coach’ del ‘footballteam’ o del ‘baseballteam’ o de la ‘crew’.” Son ellos los que representan “los personajes más ilustres de la universidad”, cuyos “días de gloria ... son los partidos: el área de financiación más importante es la del atletismo” (Küchler, 1905, p. 118).

Al entrar en la segunda mitad de la década de 1920, tras una interrupción de diez años, la recepción recíproca entre Alemania y los Estados Unidos en una nueva coyuntura, se habían operado cambios que no sólo se limitaban a las constelaciones políticas generales. Si bien la reestructuración del sistema educativo alemán a partir de 1918 trajo consigo reformas de profundo alcance, la estructura escolar conservó, en principio, su carácter jerarquizado verticalmente. Es precisamente por estos mismos motivos que permanecen inalterados en el período de entreguerras los patrones para la apreciación del sistema estadounidense transmitidos en la preguerra. Por otra parte, se pierde el factor de homogeneidad y unidad que presentaban los juicios emitidos desde Alemania antes de 1914. Sin embargo, esta imagen diferenciada de la educación estadounidense que lo sustituye – la tardía traducción al alemán (en 1930) de la obra de Dewey constituye un ejemplo de la misma – no ha de reflejar hasta la politización del discurso internacional bajo el Nacionalsocialismo nuevas perspectivas de desarrollo.

Ya antes de 1914 los estadounidenses reconocen asimismo la superioridad del sistema alemán, basándose en la comparación de sus resultados. En 1910, el Director de escuela Carl Brinkmann hacía mención de “las ventajas subestimadas de la escuela alemana”, refiriéndose a los efectos de socialización y los avances en materia de conocimientos de la “escuela del aprendizaje y del trabajo” prusiana de carácter obligatorio. Mientras que los docentes de tendencia reformista, tomando como referencia modelos del extranjero, “postulan como ideal que el niño sólo debe hacer lo que sea su antojo, que una clase debe conducirse sólo en función del interés ..., y encuentran casi digno de lamentar que un docente tome en sus manos el manejo de la clase y plantee exigencias a sus alumnos, muchos ingleses y estadounidenses, en cambio, manifiestan una profunda preocupación por el hecho de estar considerablemente atrasados respecto de nosotros en esta materia. ... La opinión pública alemana desconoce en verdad el alto grado que esta tendencia ha alcanzado en Alemania”. Brinkmann cita a este respecto las palabras del presidente de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Pritchett, quien, en el tercer informe anual de la Fundación, deplora el hecho de que precisamente en Matemática – “que desde un comienzo fuera la asignatura modelo en nuestras escuelas” – los alumnos estadounidenses, pese a una carga horaria un 75% mayor en comparación con el Gymnasium alemán, alcancen un nivel de conocimientos “considerablemente inferior al obtenido por los estudiantes alemanes” (Brinkmann, 1911, pp. 98s., 106). Otros “observadores estadounidenses” podían constatar de igual modo “el notable adelanto del joven alemán en lo que hace a conocimientos y formación intelectual integral – suele decirse que un bachiller cuenta con una ventaja de dos años –, mientras que un joven estadounidense tiene que demostrar sus ventajas en otro terreno (Carnegie Foundation, 1909).

Al tiempo que formulara su apreciación de que era en los EE UU donde “habría de estar el centro de gravedad del acontecer mundial en los próximos veinte, o tal vez cincuenta, cien años; de allí habría de ser donde se decidiera el destino de la Europa Occidental” (Hylla, 1928, p. IV), Eric Hylla adhería en su diagnóstico de la situación escolar estadounidense a los juicios de William S. Learned, los que, en su opinión, constituían “lo mejor que se haya publicado en materia de crítica al sistema universitario de los Estados Unidos” (Hylla, 1928, p. 78). La crítica de Learned, quien antes de la guerra había observado personalmente el sistema escolar prusiano, se dirigía – con un alto grado de afinidad con el punto de vista alemán – “en primer lugar al carácter inconexo del sistema educativo en su totalidad; aprecia una falta de colaboración (o al menos de una división del trabajo clara) entre la escuela, el college y la universidad”. Más radical todavía es el cuestionamiento que Learned hace de la estructura interna y el método de trabajo del college estadounidense. Éste no sólo carece de una “finalidad claramente determinada”, sino que también, en consecuencia, su currículum está delineado sólo a medias: “Se trata de una especie de almacén de conocimientos; el alumno es cordialmente invitado a pasearse por el mismo y a juntar piezas diversas, para dar forma a un atavío de conocimientos. Siempre que trabaje cuatro años en ello, esta vestidura, sin importar su corte y en buena medida, tampoco su calidad, podrá recibir al cabo la calificación de ‘formación’” (Hylla, 1928; véase también Learned, 1927).

2.3.2 Las ciencias de la educación

En el proceso de academización de las ciencias de la educación, en las controversias en torno de su problemática principal, formas de organización científica y función social, y en la definición de los distintos perfiles científicos sobre una base nacional, la recepción internacional desempeña, en lo que se refiere a la comparación entre los EE UU y Alemania, un papel de excepción. Sin embargo, este aspecto ha sido escasamente investigado desde una perspectiva comparativa.

Si se parte de la ya mencionada comparación de sistemas educativos, resulta menos sorprendente la insistencia con la que se polemizó en Alemania contra la conversión de la Pedagogía en disciplina científica y su academización siguiendo los lineamientos norteamericanos, es decir, como disciplina orientada primariamente a la psicología experimental. Si bien el modelo estadounidense había tenido sus orígenes en Alemania, una ciencia de la Pedagogía con fundamento en la investigación psicopedagógica resultaba incompatible en apariencia con la ideología de la enseñanza superior alemana.

Tanto la recepción de los orígenes alemanes de la investigación en el campo de la psicología experimental como la forma de reflexión científica que de ella había resultado – y que más tarde habría de trasladarse de nuevo a Alemania –, encuentran su mejor exponente en la obra de Stanley Hall, uno de los más notables intermediarios entre la psicología y las ciencias de la educación alemanas y estadounidenses a finales del siglo XIX y principios del XX. Ciertos trabajos suyos, como “Die ideale Schule, gegründet auf die Kinderforschung [La escuela ideal, basada en una investigación de los niños, N. del T.]” (Hall, 1902), tenían por intención provocar el tradicionalismo imperante en la pedagogía alemana; otros, como los comentarios a su *Historia de la Psicología* ponen de manifiesto una concepción de la ciencia en modo alguno aceptable para la filosofía cultivada en el ámbito universitario alemán. “Por sobre todos los detalles se impone una idea fundamental que los une: el modo en que la psicología fue liberándose de la filosofía y ... continuó su camino, conquistando siempre nuevos territorios.” En opinión de un psicopedagogo alemán, Hall cree “que la Filosofía [no] tiene ya nada que ofrecer a las disciplinas particulares” (Brahn, 1914, pp. III-VIII).

En un trabajo publicado en 1914, *Pädagogik als Wissenschaft und Professuren der Pädagogik* [La Pedagogía como ciencia y las cátedras de Pedagogía, N. del T.], que se basa en una conferencia pronunciada el año anterior ante la Sociedad Wheeler, Paul Ziertmann presenta una serie de argumentos categóricos contra la orientación psicológica de la Pedagogía, tal como se manifiesta en la obra de Hall. Los límites de la relevancia de la psicopedagogía “son inevitablemente impuestos por las necesidades de nuestra cultura, cualquiera sea la evaluación que de ella hagamos.” Esto quiere decir: “En la determinación efectiva de objetivos, la naturaleza del joven y el conocimiento del mismo no entran en consideración.” La Psicología es “en verdad sólo un medio – y con todo derecho”. Los objetivos de las escuelas superiores y universidades dependen, empero, prioritariamente “del estado en que se encuentren la ciencia y la técnica, las que han pasado a ser en la actualidad parte importante de nuestra cultura misma”. La investigación psicológica sólo encuentra legitimación en sociedades sin tradición, como la norteamericana: “De ahí que por poco pueda afirmarse: cuanto más profunda sea la conexión existente entre un sistema de instrucción y las distintas áreas de la cultura, cuanto más se oriente a ellas, cuanto mejor cumpla con sus cometidos, tanto más independencia debe guardar respecto de cualquier tipo de psicología evolutiva o pedagógica. ... Cuanta mayor atención preste, en cambio, a la psicología del niño, tanto menos será capaz de satisfacer las exigencias concretas de nuestra cultura. El sistema escolar estadounidense parece dar muestra de ello: le es imposible encontrar en sus objetivos un punto de contacto con la cultura actual, ya que carece de la presión que permite superar las exigencias de la cultura (presión que se ejerce entre nosotros por medio del reglamento de títulos y diplomas); es por ello que se inclina a la psicología, e intenta definir sus objetivos a partir de ella, dando cabida a sus reflexiones” (Ziertmann, 1914, pp. 29ss).

Los aportes estadounidenses a la filosofía (de la educación), en particular los trabajos de Dewey, sólo fueron tenidos en cuenta de modo marginal, y ello antes en periódicos de carácter internacional que en los dedicados a la pedagogía general. Este desarrollo puede seguirse hasta entrado el período de la Primera Guerra Mundial. Las reservas manifiestas que los principios de organización y reflexión del sistema estadounidense generaron en Alemania ya antes de 1914 registran durante la guerra una acentuación radical. Por ejemplo, en 1916 Eduard Spranger desaconseja enfáticamente a su colega Georg Kerschensteiner toda reflexión o recepción profunda respecto del pragmatismo norteamericano y sus formulaciones en la obra de Dewey. La primera traducción, realizada por Eric Hylla, del libro de Dewey *Democracy and Education* aparece en Alemania en 1930, mientras que sus segunda y tercera ediciones se publican sin modificaciones en 1945 y 1964 respectivamente. “Es sorprendente lo poco que se leyó” a Dewey en Alemania (Oelkers, 1993a, p. 3)⁽¹⁰⁾, se dice en 1993, en ocasión de una nueva edición – otra vez sin variantes – de la traducción de Hylla.

El grado de vinculación entre el rechazo por las teorías pedagógicas estadounidenses, y en general, internacionales y el regreso a constructos tradicionales cuestionables que se verifica simultáneamente, queda patentizado en un artículo de un manual aparecido en 1917. Allí se puede leer: “Es a la amargas experiencias vividas en esta guerra que debemos agradecer la salutífera liberación de la pedagogía de las consecuencias nefastas que acarrearán las tendencias

⁽¹⁰⁾Véase también Oelkers (1993b); véase, además, la investigación, basada en los trabajos de Michael Knoll, realizada por Bittner (2001).

extranjerizantes.” Específicamente, de los Estados Unidos “provenía la amenaza, surgida de la sobreestimación que allí impera de las ciencias naturales y la técnica, de la enajenación de nuestra cultura nacional y del individualismo excesivo.” La tendencia “a estructurar la pedagogía en su conjunto sobre bases experimentales, para crear así, supuestamente, una ‘ciencia’ de la pedagogía” tiene su origen en una “subestimación del aspecto racional de la historia, de la riqueza de una vida intelectual milenaria y de los métodos de las ciencias humanísticas, es decir, en el empirismo y el realismo actuales” (Eberhard, 1917, p. 1026).

3. Resumen

Si se aplica, desde un punto de vista histórico-comparativo, la tesis de Schriewer, según la cual “en la difusión de conocimientos, modelos organizativos, fórmulas para la solución de problemas concretos, o políticas más allá de límites nacionales” se plantean “en cada caso a los grupos receptores culturales o nacionales esfuerzos de reinterpretación y adaptación específicos,” como consecuencia de las cuales “la oferta transnacional de modelos se transfiere bajo la forma de nuevas conformaciones estructurales ... seleccionadas en función de intereses, adaptadas según necesidades y situaciones específicas, y reinterpretada de acuerdo a parámetros culturales”, los resultados de nuestra investigación que aquí se bosquejan, muestran una tendencia a una diferenciación creciente, que se desarrolla a lo largo de las siguientes líneas de argumentación:

(1) La difusión de conocimientos y esquemas organizativos más allá de los límites nacionales, en el caso de la comparación entre Alemania y los Estados Unidos, no lleva en modo alguno simultáneamente a los grupos culturales o nacionales receptores, vistos desde una perspectiva histórica, “en cada caso” a reinterpretaciones y adaptaciones sólo en su contenido específico. Si se toma como guía la distancia agresiva y permanente, en lo que hace al terreno de la teoría pedagógica, que impera en Alemania respecto de la escuela y la pedagogía estadounidenses, y si se tiene en cuenta que la misma sólo comenzó a superarse después de Segunda Guerra Mundial, se puede suponer una secuencia histórica de disociación, primero, a la que siguen luego las reinterpretaciones y las adaptaciones. De este modo, se registra, en una misma fase de la evolución de las ciencias de la educación – el período anterior a 1933 – un contraste particular en la conformación de perfiles característicos, signado, en el lado alemán, por la disociación, y en el norteamericano por la reinterpretación y la adaptación.

(2) Los límites de la anterior generalización pueden advertirse, sin embargo, con facilidad, si se aparta la mirada de los representantes principales del campo y de sus apologetas, y se la dirige a la periferia, particularmente extendida en una y otra dirección, de la scientific community alemana, precisamente por el hecho de la persistencia, aún después de 1918, de los antiguos moldes pedagógico-culturales. En el terreno de la psicopedagogía, así como entre los reformadores de la administración escolar, se imponía de manera evidente un modo de percepción concreto y constructivo del modelo estadounidense. Tomando como punto de referencia la “psicología humanística” de Spranger, de la cual en los años 1920 “nadie que no fuera alemán” (Bühler, 1927, p. 18) hablaba, los enfoques relativos a la pedagogía experimental parecen encuadrar, en primera línea, en la categoría de “extranjero”. Desde este punto de vista, las líneas de oposición no corren tanto entre el “extranjero”, es decir “los EE UU”, y “Alemania”, sino dentro mismo de la disciplina en su período de formación.

(3) Sería, por otra parte, erróneo atribuir, sólo a partir de estas circunstancias, un alto grado de afinidad con las estructuras educativas del extranjero a las posiciones o disciplinas específicas abiertas a lo internacional, y caer así nuevamente en una dualidad tajante de “críticos” y “defensores”, como lo demuestran los casos de Eric Hylla y William S. Learned. Pese a demostrar un respeto básico por la escuela estadounidense, sus formas de organización y su cultura del aprendizaje son objeto de profundas críticas, que no proceden, empero, de la estrecha perspectiva de una preferencia de la escuela alemana como modelo alternativo.

(4) Por último, si bien es igualmente desacertado formular la tesis de una mayor apertura internacional a nivel general de la pedagogía estadounidense, ésta se manifiesta, de todos modos, en una recepción particularizada, aunque limitada en el tiempo a la etapa de desarrollo de la disciplina, y en las transferencias de moldes de pensamiento extranjeros – durante un largo período, preponderantemente alemanes – resultantes de la misma. Mientras que la recepción alemana de la pedagogía estadounidense puede en general describirse, en lo que hace a su semántica, como más lenta en comparación con la recepción estadounidense de la pedagogía alemana, esta última presenta una mayor continuidad en su volumen y una mayor heterogeneidad en sus modalidades que la estadounidense. Queda reservado como objeto de ulteriores investigaciones un análisis de las formas concretas de “adaptación” que asumiera la repercusión de esta situación, originada en la controversial estructura de la disciplina, a nivel de los efectos de recepción en el aspecto de las transferencias de modelos teóricos y organizativos.

Referencias bibliográficas

- ALEXANDER, T. (1929), *The Training of Elementary Teachers in Germany*, Bureau of Publications/Teachers College/ Columbia University, Nueva York.
- BECK, F. (1912), *Americana Paedagogica. Bericht über eine Studienreise nach den Vereinigten Staaten von Nordamerika*, Klinkhardt, Leipzig.
- BERLÍNER LEHRER-VEREIN (1904), *Buchverzeichnis des Deutschen Schulmuseum*, Verlag des deutschen Schulmuseum, Berlin.
- BITTNER, S. (2001), *Learning by Dewey? John Dewey und die deutsche Pädagogik 1900-2000*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Oberbayern.
- BRAHN, M. (1914), "Prólogo", en *Die Begründer der modernen Psychologie (Lotze, Fechner, Helmholtz, Wundt, St. Hall)*, Meiner, Leipzig.
- BRINKMANN, C. (1911), "Ein unterschätzter Vorzug der deutschen Schule," en *Gymnasium zu Steglitz, Festschrift zur Feier des 25-jährigen Bestehens*, Steglitz.
- BÜHLER, K. (1927), *Die Krise der Psychologie*, Fischer, Jena.
- CAMERON, E. H. (1910), "Wissenschaftliche Pädagogik in Amerika", en *Zeitschrift für experimentelle Pädagogik X*, p. 120.
- CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING (1909), *Fourth Annual Report of the President and of the Treasurer*, New York.
- DREWEK, P. (1995), "Die Herausbildung der 'geisteswissenschaftlichen' Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive – Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs", en LESCHINSKY, A. (ed.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*, Beltz, Weinheim-Basilea, pp. 299-316.
- DREWEK, P. (1999), "'Die ungastliche deutsche Universität.' Ausländische Studenten an Deutschen Hochschulen 1890-1930", en *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 5, pp. 199-244.
- DREWEK, P. (2001), "Defensive Disziplinbildung. Die Akademisierung der deutschen Pädagogik im Kontext der Modernisierungsprobleme des Bildungssystems und der Erziehungswissenschaft am Beginn des 20. Jahrhunderts", en HOFSTETTER, R. y SCHNEUWLY, B. (ed.), *Science(s) de l'éducation (19e-20e siècle)*, Peter Lang, Berna etc., pp. 75-101.
- DREWEK, P. (2002), "The Inertia of Early German-American Comparisons: American Schooling in the German Educational Discourse 1860-1930", en CHARLE, C., SCHRIEWER, J. y WAGNER, P. (ed.), *Transnational Intellectual Networks and the Cultural Logics of Nations*, Berghahn, Oxford-Providence, en prensa.
- DREWEK, P. (2004), "Internationale Rezeption in pädagogischen Zeitschriften im deutsch-amerikanischen Vergleich 1871-1933. Teilergebnisse einer empirischen Untersuchung", en SCHRIEWER, J. (ed.), *Internationalisierung Pädagogischen Wissens*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, en prensa.
- DREWEK, P. y LÜTH, C. (ed.) (1999), *Geschichte der Erziehungswissenschaft – History of Educational Sciences – Histoire des Sciences de l'Éducation*, C.S.H.P., Gante.
- Drewek, P., 2002.
- DULON, R. (1866), *Aus Amerika über Schule, deutsche Schule, amerikanische Schule und deutsch-amerikanische Schule*, s.e., Leipzig-Heidelberg.
- EBERHARD, F. (1926), *Amerika-Literatur. Die wichtigsten seit 1900 in deutscher Sprache erschienenen Werke über Amerika*, Koehler & Volckmar, Leipzig.
- EBERHARD, O. (1917), "Zukunftspädagogik", en ROLOFF, E. M. (ed.), *Lexikon der Pädagogik*, Tomo 5, Herder, Friburgo.
- FERNBERGER, S. W. (1926), "On the Number of Articles of Psychological Interest Published in Different Languages (1916-1925)", en *The American Journal of Psychology*, XXXVII, pp. 578-581.
- FUCHS, E. (2002), "Räume und Mechanismen der internationalen Wissenschaftskommunikation und Ideenzirkulation vor dem Ersten Weltkrieg", en *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, Heidelberg, en prensa.

- FUCHS, E. (2004), "Erziehung in internationaler Dimension: Zur Rolle Deutschlands und der USA im Prozess der Internationalisierung pädagogischen Wissens am Anfang des 20. Jahrhunderts", en SCHRIEWER, J. (ed.), *Internationalisierung pädagogischen Wissens*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, en prensa.
- GEITZ, H., HEIDEKING, J. y HERBST, J. (ed.) (1995), *German Influences on Education in the United States to 1917*, Cambridge University Press, Cambridge.
- GOLDSCHMIDT, D. (1991), *Die gesellschaftliche Herausforderung der Universität. Historische Analysen, internationale Vergleiche, globale Perspektiven*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- GONON, P. (1998), *Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischer Berufsbildung und zur Reform der Sekundarstufe II*, Peter Lang, Berna etc..
- HAUPT, H.-G. y KOCKA, J. (ed.) (1996), *Geschichte und Vergleich. Ansätze und Ergebnisse international vergleichender Geschichtsschreibung*, Peter Lang, Fráncfort del Meno et al..
- HEIDEKING, J., DEPAEPE, M., HERBST, J. y GOLDSCHMIDT, D. (1997), *Mutual Influences on Education: Germany and the United States in the Twentieth Century*, número temático de Paedagogica Historica, XXXIII:1.
- HERGANG, K. G. (dir.) (1851), "America. Americanische Pädagogik," en *Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesen und seiner Geschichte*, segunda edición revisada, 1° Tomo, Verlagscomptoir, Grimma-Leipzig.
- HERRLITZ, H.-G. (2000), "Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion 1945-1995", en GÖTTE, P. y BERG, C. (ed.), *Historische Pädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts. Bilanz und Perspektiven*, Klartext, Essen, pp. 65-79.
- HORN, K.-P., NÉMETH, A., PUKÁNSKY, B. y TENORTH, H.-E. (ed.) (2001), *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*, Osiris Kiadó, Budapest.
- HYLLA, E. (1928), *Die Schule der Demokratie. Ein Aufriß des Bildungswesens der Vereinigten Staaten*, Beltz, Langensalza.
- KAELBLE, H. (2000), *Der historische Vergleich*, Campus, Fráncfort del Meno.
- KEINER, E. (1999), *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- KEINER, E. y SCHRIEWER, J. (2000), "Erneuerung aus dem Geist der Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft", en *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22, pp. 27-50.
- KLEMM, L. R. (1886), "Das Schulwesen in den Vereinigten Staaten", en TENNER, A. (ed.), *Amerika, Der heutige Standpunkt der Kultur in den Vereinigten Staaten*, Stuhr, Berlín.
- KÜCHLER, W. (1905), "Über amerikanische Universitätsbildung", en *Beilage zur Allgemeinen Zeitung*, 172.
- LEARNED, W. S. (1927 [1971]), *The Quality of the Educational Process in the United States and in Europe*, Arno Press, Nueva York.
- LEOBNER, H. (1907), *Die Grundzüge des Unterrichts- und Erziehungswesen in den Vereinigten Staaten von Nordamerika*, Deuticke, Viena-Leipzig.
- LINGELBACH, G. (2002), *Die Institutionalisierung der Geschichtswissenschaft in Frankreich und den USA von den 1860er Jahren bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- MATTHES, J. (1992), "The operation called 'Vergleichen'", en MATTHES, J. (ed.), *Zwischen den Kulturen?*, Schwartz, Gotinga, pp. 75-99.
- MÜNCH, W. (1912), *Das Unterrichts- und Erziehungswesen Groß-Berlins*, Oehmigcke, Berlín.
- MÜNSTERBERG, H. (1912), *Die Amerikaner*, 2° Tomo: Das geistige und soziale Leben, Mittler, Berlín.
- NUSSBAUM, A. Y FEGER, H. (1978), "Analyse des deutschsprachigen psychologischen Zeitschriftensystems", en *Psychologische Rundschau*, 29, pp. 91-112.
- OELKERS, J. (1993a), "Prólogo a la edición de 1993", en OELKERS, J., *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Beltz, Weinheim-Basilea.
- OELKERS, J. (1993b), "Dewey in Deutschland – ein Mißverständnis", en OELKERS, J., *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Beltz, Weinheim-Basilea, pp. 497-517.

- REAL MINISTERIO DE COMERCIO E INDUSTRIA DE PRUSIA (1906), *Reiseberichte über Nordamerika*, Cámara de Diputados, Berlín.
- RUSSELL, J. E. (1899), *German Higher Schools. The History, Organization and Methods of Secondary Education in Germany*, Longmans, Nueva York.
- RUST, V. D. (1967), *German Interest in Foreign Education since World War I*, The University of Michigan, tesis doctoral.
- RUST, V. D. (1997), "The German Image of American Education through the Weimar Period", en HEIDEKING, J., DEPAEPE, M., HERBST, J. y GOLDSCHMIDT, D. (1997), *Mutual Influences on Education: Germany and the United States in the Twentieth Century*, número temático de *Paedagogica Historica*, XXXIII:1, pp. 25-44.
- SCHÄFER, E. A. (1895), "Die pädagogische Presse in den Vereinigten Staaten von Nordamerika", en *Paedagogium* XVII, pp. 307-314.
- SCHRIEWER, J. (1994), *Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft*, Humboldt Universität, Berlin [español: *Sistema mundial y redes de interrelación. La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada*, en este tomo]
- SCHRIEWER, J., HENZE, J., WICHMANN, J., KNOST, P., BARUCHA, S. y TAUBERT, J. (1998), "Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjet Union/Rußland, China)", en KAEBLE, H. y SCHRIEWER, J. (ed.), *Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften*, Peter Lang, Fráncfort del Meno etc., pp. 151-258.
- SCHWENK, B. (1977), "Pädagogik in den philosophischen Fakultäten – Zur Entstehungsgeschichte der 'geisteswissenschaftlichen' Pädagogik in Deutschland", en HALLER, H.-D. y LENZEN, D. (ed.), *Wissenschaft im Reformprozeß, Aufklärung oder Alibi?*, Cotta-Klein, Stuttgart, pp. 103-131.
- STANLEY HALL, G. (1902), *Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik*, Bonde, Altenburg, pp. 227-247.
- THWING, C. F. (1928), *The American and the German University. One Hundred Years of History*, Macmillan, Nueva York.
- WAGNER, P. y WITTRÖCK, B. (1991), "States, Institutions, and Discourses: A Comparative Perspective on the Structuration of the Social Sciences", en WAGNER, P. ET AL. (ed.) *Discourses on Society. The Shaping of the Social Science Discipline*, Kluwer, Dordrecht etc., pp. 331-357.
- ZIERTMANN, P. (1914), *Pädagogik als Wissenschaft und Professuren der Pädagogik*, Weidmann, Berlín.
- ZYMEK, B. (1975), *Das Ausland als Argument in der reformpädagogischen Diskussion*, Henn, Ratingen.

Datos del autor

Peter Drewek, Decano de la Professional School of Education de la Universidad de Bochum (Alemania). Historia de la Educación, Sociología de la Educación, Educación Comparada.

Organización – Saber – Poder.

¿Son las redes una nueva forma de comunicación científica?

Edwin Keiner / Universidad de Nüremberg-Erlangen / Alemania

Jürgen Schriewer ha descrito como un “relacionamiento de relaciones”⁽¹⁾ la conexión existente entre el surgimiento de un sistema educativo mundial y la fuerza inercial y la elasticidad de las estructuras de interrelación intranacionales, vinculándola con problemas teóricos y de concepción de la educación comparada.⁽²⁾ Conceptualmente, se designa la forma de estas interrelaciones, ya en el título de la versión alemana del análisis de Schriewer, con la palabra ‘Gefüge’ [estructura o entramado, N. del T.], mientras que en la versión inglesa se prefiere network [red, N. del T.]. Considero el leve desplazamiento semántico incurrido no sólo como problema de traducción: lo aprovecho también para llamar la atención sobre el uso casi inflacionario que se hace en nuestros días del concepto de ‘red’ y otros con él relacionados. Esta proliferación de ‘redes’, ‘network’ y ‘networking’ parecen indicarla ya los procesos de internacionalización y estandarización, por medio de los cuales se transfieren, importan y equiparan a nivel mundial ‘nuevos’ conceptos de organización y coordinación. Entretanto, el concepto de ‘red’ se ha difundido ampliamente en los países de habla alemana y goza de momento de singular aceptación no sólo en los terrenos de la economía, la teoría de la organización o de los sistemas educativos, sino también en los ámbitos de regulación de las ciencias y la promoción de la investigación. Se lo identifica ya con un ‘nuevo paradigma’ en el área de la coordinación y la organización. El presente trabajo tiene como fin esbozar la problemática planteada por esta nueva semántica de las redes en el sistema de las ciencias y su relevancia para las ciencias de la educación, aprovechando la distinción que se establece entre las redes de acuerdo con su modalidad de operación. Las redes de producción, recepción y distribución del conocimiento operan, como es típico de las disciplinas científicas, en un ámbito de ‘verdad’ (truth) y tienen por objeto la crítica. Ahora bien, en su condición de formas de conexión discursiva ‘nuevas’ y flexibles – tanto material como socialmente – de distintos caudales de conocimiento, las redes operan, por otra parte, en un medio de confiabilidad (trust). Su contexto de referencia es, en este caso, el poder. Estas ‘nuevas’ formas que son las redes revisten cierta importancia para las ciencias de la educación, debido a su proximidad con la reflexión, la práctica y el pensamiento pedagógicos, caracterizados por formas específicas de proceder frente a incertidumbres, situaciones abiertas y a la manera de encarar su desarrollo.

1. Ciencias de la educación – regulación de las ciencias – redes

Las ciencias de la educación se constituyeron (y ello no sólo en Alemania) en cada una de sus distintas formas históricas como disciplina a partir de una compleja amalgama de grupos de personas e intereses. Las ‘coaliciones discursivas’ registradas entre las ciencias establecidas, la profesión pedagógica, la política y administración educativas y la opinión pública dieron forma a configuraciones históricas y culturalmente específicas, que contribuyeron al establecimiento de unas ciencias de la educación igualmente específicas en las universidades y escuelas superiores.⁽³⁾ En lo que respecta al desarrollo de la disciplina en Alemania, existe ya un número de investigaciones histórica y empíricamente fundamentadas, que analizan los aspectos específicos de la ciencia de la educación en su proceso de constitución social y cognitiva,⁽⁴⁾ dando también cabida a perspectivas comparativas a nivel internacional.⁽⁵⁾ Estos estudios indican las variaciones que la constitución de las ciencias de la educación presenta respecto de las distintas formas de organización y ‘estilos de pensamiento’, tales como se advierten, por ejemplo, en las relaciones de las ciencias de la educación con otras disciplinas o en el planteamiento de problemas referidos a temáticas tales como ‘teoría-praxis’ o ‘disciplina-profesión’.⁽⁶⁾ Apertura pluridisciplinaria y aislamiento intradisciplinario son las características que definen en las ciencias de la educación formas y estilos de pensamiento que varían según la nación y la cultura,⁽⁷⁾ y aunque se basan en distintas tradiciones de las ciencias sociales,⁽⁸⁾ revelan problemáticas y pretensiones de legitimación específicas, en virtud de la acentuada orientación de las ciencias de la educación hacia los campos de la pedagogía práctica – ya sea bajo la forma de la investigación tecnológica, de la reflexión que les da sentido o de pragmática con tendencias a la superación – y también en virtud de expectativas ‘externas’ en cuanto al conocimiento y las orientaciones, relacionadas con las políticas educativas o profesionales.

Mientras que estos aspectos estaban hasta los años 1980 todavía en relación con sistemas educativos definidos en su mayor parte de acuerdo a categorías nacionales, las políticas y la investigación educativas, así como también las ciencias de la educación de los distintos países se ven expuestas – en el contexto de los nuevos procesos de globalización y su semántica – a una presión en favor de estandarizaciones supranacionales y a expectativas de estandarización. Aun cuando la intensidad de dicha presión (o la percepción que se tiene de la misma) varía de país en país de acuerdo con las formas de poder político de que se disponga, pueden notarse ya algunas de sus consecuencias

en lo relativo al sistema de formación científica y académica: procesos de equiparación mutua de conceptos, teorías, métodos, técnicas y formas de organizar la investigación, así como también de currículos y parámetros de calificación. Las discusiones que tienen lugar en la Comunidad Europea, como, por ejemplo, la referida a los criterios para el reconocimiento mutuo de títulos académicos, son indicios de tales procesos de adaptación, así como también lo son la institucionalización de procedimientos coordinados y estandarizados para la concesión de medios de investigación o la creación de una red internacional de comunicaciones basada en internet. Esta presión por la equiparación se ve notablemente influida por la diseminación progresiva a nivel mundial de una semántica de la modernidad, practicada incluso dentro del sistema de formación científica y académica y sustentada por los condicionamientos sociales e infraestructurales de una red internacional altamente particularizada de comunicación y publicación en el ámbito de las ciencias sociales y de la educación.⁽⁹⁾ Pero, al mismo tiempo, esta presión en favor de la equiparación pone a prueba identidades y particularidades de la disciplina, surgidas como resultado de las diferentes tradiciones, culturas académicas y configuraciones institucionales de cada país; y las pone a prueba no sólo en el nivel de su razón de ser o del afianzamiento de su identidad, sino también en el de su 'eficiencia' en el marco de la competencia internacional.⁽¹⁰⁾

En un contexto de 'evaluación' y 'garantías de calidad', y más aún en el relacionado con la conducción y la política en materia científica y las expectativas de utilidad y aprovechamiento social del conocimiento científico, los conceptos de 'red' han cobrado un particular relieve como instrumentos de producción, integración y transferencia del conocimiento también en el terreno de la educación y las ciencias de la educación.⁽¹¹⁾ Tales conceptos de 'red' dan la impresión de ser flexibles, empíricos, y de estar orientados a la búsqueda de soluciones cuando se encarán problemáticas complejas, dado que prometen, precisamente, una comunicación abarcadora del sistema, lo que permite integrar contextos de referencia diferentes y aun contradictorios. Es pues bajo el signo de lo 'nuevo' que se introducen y se ponen en práctica conceptos que – vistos desde una analogía estructural – nos remiten al origen y establecimiento de las ciencias de la educación y parecen ser indicio de un proceso de indiferenciación. 'Coaliciones discursivas' entre las ciencias establecidas – de las cuales son también parte las ciencias de la educación –, la profesión pedagógica y la política y administración (educativas) asumen así la forma de 'redes' sustentadas y promovidas desde el terreno de la política y la administración. Estas 'redes' obtienen su legitimidad no tanto desde sus funciones y rendimientos, es decir, de la manera en la cual se diferencian en el proceso de construcción de sistema y se regulan con relación a otros códigos distintos en los medios, sino más bien de una amalgama indiferenciadora de distintos contextos de sistema y sus premisas funcionales. Y es precisamente gracias a ello que adquieren estabilidad.

Una razón de orden general para la actual proliferación de 'redes' debe buscarse en la presente relevancia de los conceptos neoliberales de dirección de las áreas socialmente funcionales y del sistema científico.⁽¹²⁾ Dichos conceptos se siven de ideas de racionalidad económica e intentan traspasarlas a áreas que habían podido gozar tradicionalmente – al menos en el contexto europeo – de un alto grado de autonomía en su dirección y desarrollo. Tales intentos tienen perspectivas de éxito precisamente cuando se observan debilidades en las capacidades de dirección propia del sistema educativo o científico, o cuando su escasa eficacia para refractar expectativas extremas pone de manifiesto su heteronomía.⁽¹³⁾ Prueba de ello son la ilegitimación de los resultados del sistema educativo y las ciencias de la educación y los repetidos intentos por introducir instrumentos que posibiliten la evaluación, la garantía de calidad y la comparación de resultados.⁽¹⁴⁾

Las ciencias de la educación en Alemania, en su carácter de materia relativamente nueva pero vasta a la vez, se ven particularmente afectadas por estos procesos. Al contar con una estructura heterogénea y segmentada como materia – estructura que se repite en el terreno de la formación e investigación –, su relación con expectativas de rendimiento y resultados de perfil homogéneo resulta difícil. A esto se añaden problemas derivados de las distintas concepciones con que se encara la carrera, las que presentan en cada caso distintos planes de estudios, estructuras curriculares y expectativas en lo que hace a la cualificación. Además, parece tarea complicada integrar las ciencias de la educación alemanas en un perfil internacional y suprarregional que permita efectuar comparaciones básicas de la situación local y sus resultados.⁽¹⁵⁾ Finalmente, la proximidad de la reflexión de las ciencias de la educación respecto del área de la práctica pedagógica termina por ocasionar que los problemas que esta última encuentra se transmitan inmediatamente a las ciencias de la educación. En la medida en que se borren los límites institucionales entre los campos de la pedagogía y se llegue a una 'deslimitación de lo pedagógico',⁽¹⁶⁾ se irá también desdibujando el perfil de las ciencias de la educación como disciplina. Así aumentan también las dificultades a la hora de fundamentar y defender una 'pluralidad' sistemática y necesaria de sus conceptos frente a la acusación de 'falta de claridad'⁽¹⁷⁾ en sus métodos y objetos; con ello sólo consigue situarse en una relación precaria respecto de las políticas científicas.⁽¹⁸⁾

Fue en este vacío de legitimación que, a partir del final de los años '80, cobraron influencia sucesivas ideas de corte neoliberal, que prometían – en vista de los procesos de internacionalización de la 'comunidad científica' – dinamizar el sistema y aumentar su eficiencia por medio de estrategias competitivas provenientes de la economía de mercado. Así, la relación entre el (auto)análisis y la (auto)crítica, científicamente fundada y regulada desde dentro del campo disciplinario, como por ejemplo en el ámbito de la investigación científica, se convirtió en una relación, desacoplada⁽¹⁹⁾ por medio de un gerenciamiento contractual, entre procedimiento y poderes de definición, política y administrativamente fundada y apoyada en criterios. En un contexto tal, las 'redes' funcionan como instrumento de una interconexión discursiva, social y objetivamente flexible, de distintos saberes a efectos de la dirección de las ciencias. Es en este aspecto que difieren de manera fundamental de las disciplinas científicas como 'redes' de producción, recepción y distribución de conocimientos.

2. Las redes entre 'verdad' (truth) y 'confiabilidad' (trust)

Diversos trabajos dedicados a la historia y la sociología del conocimiento, en especial aquellos que se perfilan en el marco de la teoría de los sistemas y la autoorganización, han definido hace ya tiempo las disciplinas científicas como redes social-comunicativas autorreguladas de producción de conocimientos determinados de manera específica.⁽²⁰⁾ Al mismo tiempo, han señalado la 'traducibilidad' de dicha noción de 'disciplina' al análisis comparativo de las ciencias de la educación.⁽²¹⁾ Por consiguiente, no se interpreta ya una disciplina sólo como un constructo lógico-científico, sino como una práctica estructurada según temáticas propias y premisas sociales y temporales. La especificidad y selectividad de las disciplinas depende tanto de un saber temático y metodológicamente unido, como de unidades sociales relacionadas al mismo, que son las encargadas de transmitir, producir y distribuir dicho saber. En este sentido pueden entenderse a las disciplinas como redes de comunicación surgidas del proceso histórico de diferenciación social, temática y metodológicamente unidas, relativamente autónomas y con un amplio grado de autorregulación. En dicho proceso, las disciplinas se constituyen a través de su diferenciación externa, que las separa del saber cotidiano, así como también a través de su diferenciación interna, que las distingue de otros tipos de saber ya organizados a manera de disciplina. Particularmente, surgen como resultado del desacople producido entre la infraestructura institucional y los procesos comunicativos básicos de las ciencias, de la disyunción entre organización y comunicación.⁽²²⁾ Las disciplinas científicas encuentran, empero, una base organizativa estable en universidades, escuelas superiores, organismos de investigación y otras instituciones científicas, las cuales las apuntalan en sus requisitos institucionales e infraestructurales. Sin embargo, la publicación, discusión, evaluación y desarrollo de un saber centrado en un determinado tipo de objeto o problemática procede de manera relativamente desligada de tal infraestructura organizativa, sobre la base de asociaciones, sociedades científicas, congresos y coloquios, así como también de un sistema de publicaciones gestionado de forma independiente. Resultado de ello es la producción de objetos científicos que se ajustan a normas particulares de coherencia y ceñimiento temático y a una cualificabilidad metodológica. El elemento comunicativo de base lo constituye la publicación, a través de la cual se renueva y reproduce constantemente el conjunto autorregulado del proceso disciplinario. Es la publicación lo que asegura la participación en la comunicación científica y lo que define, al mismo tiempo, a los partícipes como miembros de la 'scientific community', de la red comunicativa de la disciplina.⁽²³⁾

En contraposición a esta concepción teórica de las 'redes' comunicativas, se está utilizando actualmente – como ya se ha señalado – la idea de las 'redes' como nueva forma de coordinación de un modo casi inflacionario. Los conceptos 'red' y 'networking', omnipresentes, se aplican como característica preferencial para la descripción de las expectativas y la realidad del proceder de la comunidad profesional. Se ha convertido en un 'nuevo paradigma organizativo', en una forma específica de organización.⁽²⁴⁾

Es en este marco – precisamente en la comparación con las ciencias en su carácter de redes de producción, recepción y distribución de conocimientos – que surge la pregunta acerca de la 'novedad' de dicho 'paradigma' de organización y coordinación. Los análisis de las redes realizados desde el punto de vista de las ciencias económicas se valen "por lo general de la tríada Jerarquía – Mercado – Red para establecer una distinción en la coordinación de las formas de intercambio económico".⁽²⁵⁾ Los mismos derivan de la "consideración de la economía (clásica) de los costes de transacción, que parte de una dicotomía entre 'mercado' y 'jerarquía'" y explica la eficacia de las formas de coordinación a través de los costes de transacción. Según esta perspectiva, las redes pueden verse como formas de coordinación que, o bien se insertan – como forma híbrida de organización – en el 'vacío' entre jerarquía y mercado, es decir, entre 'el orden y el caos', o aparecen como forma de organización nueva e independiente.⁽²⁶⁾ La 'confiabilidad' se convierte aquí en un factor decisivo para la reducción de costes y la coordinación 'plana'.

Si se compara el 'nuevo' paradigma con el 'antiguo' en lo que hace a las redes científicas, se advierte que la distinción entre organización y comunicación ha sido transpuesta a la de jerarquía y mercado. La primera se basa en premisas científicas de producción y crítica del conocimiento, la segunda en premisas económicas de evaluación y relaciones de intercambio del conocimiento.

Esta transposición es indicio de que el 'nuevo' paradigma no apunta a la generación y relativización crítica del conocimiento, que se ajusta a las normas de coherencia temática y metodológica y a la cualificabilidad, sino a una recopilación, coordinación y 'montaje' de informaciones y saberes que no responden a demandas específicas inmediatas.⁽²⁷⁾ El concepto de regulación de 'verdad' válido para las ciencias, que es definido por la epistemología y la teoría de los sistemas como 'código de medio', se ve reemplazado por el de 'confiabilidad', de enfoque funcional y socialmente determinado. Estos tipos de red tienen su fundamento no ya en las distintas formas de conocimiento o en sus marcos de referencia, sino en superposiciones integradoras y coincidencias que pueden coordinarse de modo dinámico, en una orientación hacia la oferta y la demanda, en la prestación de servicios y el asesoramiento. Se presentan como una estructura tendiente a la eficiencia, de una fluida y compleja homogeneidad, a veces con cierto aire 'romántico'; es por ello que pueden utilizarse para cubrir una multitud de fines y expectativas 'externas'. Ofrecen dispositivos flexibles y subregulados para transformar múltiples informaciones – en ocasiones dispares – en el conocimiento específico que se les demanda. En lo que respecta a su dimensión social, estas 'nuevas' formas de red reemplazan la selectividad, responsabilidad, cuestionamiento o crítica de los procedimientos regulados o los estándares científicos por mecanismos sociales de imputación a expertos o criterios informales de 'racionalidad'. En lo que respecta a su dimensión cognitiva, reemplazan la especificidad temática

y metodológica, que impone límites a los resultados del conocimiento descriptivo y explicativo, por la pretensión de poner a disposición una producción mayor de un conocimiento directivo para la solución de una multitud de problemáticas sociales.

3. Las 'redes' entre la crítica y el poder

Estos 'nuevos' tipos de red presentan una estrecha relación con el pensamiento, la reflexión y los procedimientos tradicionales de la pedagogía. Los pedagogos, en su carácter de expertos en el trato con la incertidumbre,⁽²⁸⁾ con situaciones complejas e indeterminadas, con el incierto porvenir de los individuos, aúnan en su trabajo un sinnúmero de problemáticas sociales distintas. Muestra de ello es la importancia que confieren a la actividad en común y a la comunicación desjerarquizada, su predilección por las 'mesas redondas' y los trabajos conjuntos que superan papeles, status y profesiones, así como también las referencias a la 'tarea pedagógica', la 'reforma' o al tópico de las 'limitaciones' y las 'posibilidades' de la educación.⁽²⁹⁾

La 'popularización' o 'pedagogización' de las problemáticas sociales⁽³⁰⁾ son las respuestas que se prefieren a la hora de dar cuenta de la visión pedagógica que hace del mundo una modalidad deficiente de posibilidades mejores. Y las redes parecen ser el instrumento más indicado para unir la misión y la visión pedagógica. Pueden interpretarse como instrumentos del control pedagógico de la incertidumbre y, por consiguiente, también como instrumentos del establecimiento y el ejercicio del poder.⁽³¹⁾ Es precisamente en virtud de su fuerza de integración basada en la confiabilidad que pueden traspasar las referencias del sistema del conocimiento y establecer relaciones informales de expertos en el 'terreno intermedio' entre organización y jerarquía.

Por el contrario, las disciplinas científicas, en su carácter de redes de comunicación social autorreguladas de producción de conocimientos determinados de manera específica, se distinguen, desde el punto de vista de la teoría de la diferenciación, por trazar límites que las separan tanto del saber cotidiano como de otros tipos de saber ya organizados en forma de disciplina, aunque sin llegar a poder incluir o excluir por completo el mundo que las rodea. La precisión con que se tracen estos límites contribuye también al grado de autonomía de un 'campo' científico.⁽³²⁾ Este grado de autonomía puede calcularse de acuerdo con "la capacidad para refractar a presiones o exigencias, para imponerles una forma específica. ... Indicio cabal del grado de autonomía de un campo lo constituye su capacidad de refracción, su poder de traducción." Y a la inversa: "La heteronomía de un campo científico queda demostrada fundamentalmente por el hecho de que interrogantes externos, en especial políticos, lleguen a expresarse en el mismo de una manera no refractada. Esto implica que es precisamente la 'politización' de un campo científico lo que permite inferir que no goza de una autonomía muy extendida."⁽³³⁾

Las ciencias de la educación absorben, justamente, de manera incesante temas y problemas que otros sistemas sociales – por ejemplo, la política, la economía o los medios – u otras disciplinas – por ejemplo, el derecho, la psicología o la sociología – no alcanzan a dominar en sus análisis o en el ordenamiento de la reproducción social, y los traduce a su lógica de trabajo. En vista de la complejidad y las ambivalencias que esta tarea de traducción plantea, no es de extrañar que el problema de la autonomía como disciplina haya sido y sea aún tema de continua autorreflexión en las ciencias de la educación. Para elaborar dichas dificultades, las ciencias de la educación han recurrido no solamente a la reflexión filosófica, por ejemplo en el caso de la pedagogía general, y – con el 'giro hacia la realidad'⁽³⁴⁾ – a la introducción de teorías y datos procedentes de la sociología. Una estrategia en particular – que se advierte en su diferenciación en disciplinas específicas – ha sido la de amortiguar su 'carga de incertidumbre' por medio de una orientación a los aspectos específicos de sus campos de referencia pedagógicos y las de los condicionamientos institucionales que les dieran forma.⁽³⁵⁾

No sólo en lo referido a los lineamientos teóricos tradicionales de la pedagogía humanística, sino también en los actuales proyectos de autodefinición de las ciencias de la educación como disciplina, domina la 'idea de ciencia práctica'.⁽³⁶⁾ Lo que determina su 'autonomía' no son las 'refracciones' a nivel de la diferenciación teórica, el operar en el código científico de medio, sino la noción de procesos de intermediación y transferencia más o menos complejos entre la ciencia y la práctica.⁽³⁷⁾ De este modo, toma prestada su 'autonomía' como disciplina de las 'autonomías' afianzadas de la realidad educativa, del campo pedagógico. Al obrar así, duplica la problemática del proceder pedagógico y reclama la 'incertidumbre' también para su ámbito de reflexión. Con ello se desprende de las expectativas tanto profesionales como científicas. Este doble desprendimiento, al que se llega por medio de la atención prestada a los vacíos y las posibilidades de acción, a la semántica de la educación y la reforma, es lo que imposibilita la capacidad de las ciencias de la educación de ceñirse a su materia, tanto a nivel de profesión como a nivel de 'ciencia', y le cierra los contextos de reflexión de ambas.⁽³⁸⁾ Las ciencias de la educación se mueven en un 'dominio intermedio'⁽³⁹⁾ y anclan su status como disciplina en la modalidad de 'programa'-'crisis'-'denuncia', lo que provoca una escasa aceptación o directamente marginación de parte de los profesionales, la política educativa y otras disciplinas universitarias.

El aislamiento⁽⁴⁰⁾ de la disciplina puede entenderse así como un mecanismo colectivo a efectos de elaborar y minimizar las consecuencias de tal estrategia de desprendimiento. La construcción de 'redes' que abarquen varios campos, en sintonía con el 'nuevo' paradigma de organización y coordinación, ofrece una estrategia de desprendimiento distinta, 'moderna', que acopla aún más estrechamente a las ciencias de la educación con la práctica pedagógica y que – sobre la base de una 'confiabilidad' de enfoque funcional y socialmente determinada – pone en mutua relación, como inter-

mediario, a ciencia, profesión, administración y política.⁽⁴¹⁾ La adopción de dicha estrategia de construcción de redes basadas en la 'confiabilidad' trae aparejada a su vez una duplicación de la problemática del proceder pedagógico y su aspiración a una reflexión propia. Las ciencias de la educación tienen una participación parasitaria – tal la formulación de Terhart – en el mutuo fortalecimiento entre 'teoría' y 'práctica'⁽⁴²⁾ y, en consecuencia, una imagen de poder orientada hacia la pedagogía.

Con todo, las ciencias producen, reciben y difunden un tipo de conocimiento que se caracteriza especialmente por criterios de validez epistémicos, por métodos y fundamentos, por teoría y análisis, y cuya regulación está vinculada a la 'verdad', la consistencia y validez concreta. Comunicativamente, se mueven en un medio de crítica. Sólo recurriendo a tales criterios pueden desarrollar las redes científicas sus potencialidades específicas, limitadas, y en virtud de ello, determinadas, en la relación entre saber y no saber, respuesta e interrogante, interpretación y observación. Es en este respecto que pueden funcionar como instrumentos del 'control científico de la incertidumbre' y tanto construir como de-construir una 'certidumbre' determinada por el método y fundamentada en la teoría. Su punto de referencia lo constituye no el poder, sino el análisis y la crítica. Por ello es que encuentran necesariamente su lugar en la investigación empírica, histórica y comparativa – la cual trasciende también sus límites nacionales o disciplinarios propios –, siempre que no se obsequen en la autosatisfacción o prefieran agotarse en un compromiso reformista que no da pie a una participación en el poder ni en la comunicación científica y la articulación pública de un análisis y una crítica científicamente fundamentados.

⁽¹⁾Jürgen Schriewer, "Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt: Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen," *Theorie als Passion*, ed. por Dirk Baecker et al. (Fráncfort del Main: Suhrkamp, 1987), pp. 629-668, cita de p. 633.

⁽²⁾Jürgen Schriewer, *Welt-System und Interrelationsgefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft* (Berlín: Humboldt Universität zu Berlin, 1994).

⁽³⁾Cf. Jürgen Schriewer, "Educational Studies in Europe," *Problems and Prospects in European Education*, ed. por Elizabeth Sherman Swing, Jürgen Schriewer y François Orivel (Westport, Ct.-Londres: Praeger, 2000), pp. 72-95; Rita Hofstetter y Bernard Schneuwly, eds., *Science(s) de l'Éducation 19e-20e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires / Erziehungswissenschaft(en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin* (Berna etc.: Peter Lang, 2002); Heinz-Elmar Tenorth, "Deutsche Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert. Aspekte ihrer historisch-sozialen Konstitution," *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven*, editado por Peter Zedler y Eckard König (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1989); Peter Drewek, "Die Herausbildung der 'geisteswissenschaftlichen' Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive. Zu Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs," *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*, editado por Achim Leschinsky, *Suplemento 34 de la Zeitschrift für Pädagogik* (Weinheim-Basilea: Beltz, 1996); Peter Drewek, Christoph Lüth et al., eds., *History of Educational Studies – Geschichte der Erziehungswissenschaft – Histoire des sciences de l'éducation*, Volumen suplementario III de *Paedagogica Historica* (Gante: C.S.H.P., 1998); en lo que respecta a la educación para adultos, con gran detalle histórico, Martha Friedenthal-Haase, *Erwachsenenbildung im Prozeß der Akademisierung. Der staats- und sozialwissenschaftliche Beitrag zu Entstehung eines Fachgebiets an den Universitäten der Weimarer Republik unter besonderer Berücksichtigung des Beispiels Köln* (Fráncfort del Main etc.: Peter Lang, 1991)

⁽⁴⁾Jürgen Baumert y Peter Martin Roeder, " 'Stille Revolution'. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft," *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*, ed. por Heinz-Hermann Krüger y Thomas Rauschenbach (Weinheim-Múnich: Juventa, 1994), pp. 29-47; Heinz-Elmar Tenorth, "Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990," *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit*, ed. por Klaus Harney y Heinz-Herman Krüger (Opladen: Leske + Budrich, 1997), pp. 111-154; Erwin Keiner, *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999).

⁽⁵⁾Ya formulado en estos términos en Jürgen Schriewer, "Hochschulwesen: Frankreich," *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, ed. por Ludwig Huber, Tomo 10 (Stuttgart: Klett-Cotta, 1983), pp. 546-555; Jürgen Schriewer, "Études pluridisciplinaires et réflexions philosophico-herméneutiques: La structuration du discours pédagogique en France et en Allemagne," en Drewek, Lüth et al., *History of Educational Studies*, pp. 57-84; Jürgen Schriewer y Edwin Keiner, "Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland," *Sozialer Raum und akademische Kulturen*, ed. por Jürgen Schriewer, Edwin Keiner y Christoph Charle (Fráncfort del Main etc.: Peter Lang, 1993), pp. 277-341; Edwin Keiner y Jürgen Schriewer, "Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft," en *Revue suisse des sciences de l'éducation/Rivista svizzera di scienze dell'educazione / Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22:1 (2000), pp. 27-50; Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly y Armin Gretler, "Editorial. Les sciences de l'éducation dans un contexte en mutation / Editorial. Die Bildungswissenschaften in einem sich wandelnden Umfeld," en *Revue suisse des sciences de l'éducation/Rivista svizzera di scienze dell'educazione / Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22:1 (2000), pp. 5-26; Rita Hofstetter y Bernard Schneuwly, eds., *Science(s) de l'éducation*; Marc Depaepe, *Zum Wohl des Kindes? Pädagogie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890-1940* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993); Peter Drewek, Christoph Lüth et al., eds., 1998.

⁽⁶⁾En lo que respecta a Alemania, Edwin Keiner, "Education Between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II," en *European Educational Research Journal* 1:1 (2002, en prensa).

⁽⁷⁾Keiner y Schriewer 2000.

⁽⁸⁾Peter Wagner y Björn Wittrock, "States, Institutions, and Discourses: A Comparative Perspective on the Structuration of the Social Sciences," *Discourses on Society. The Shaping of the Social Science Disciplines*, ed. por Peter Wagner, Björn Wittrock y Robert Whitley (Dordrecht etc.: Kluwer, 1991), pp. 331-357

⁽⁹⁾Schriewer, Welt-System und Interrelationsgefüge; cf. además Jürgen Enders, "Academic Staff Mobility in the European Community: The ERASMUS Experience," en *Comparative Education Review* 42 (1998), pp. 46-60.

⁽¹⁰⁾Anthony Welch, "The End of Certainty? The Academic Profession and Challenge of Change," en *Comparative Educational Review* 42 (1998), pp. 1-14; Jan Currie, "Globalization Practices and the Professorate in Anglo-Pacific and North American Universities," en *Comparative Educational Review* 42 (1998), pp. 15-29; Edwin Keiner, ed., *Evaluation* (in) *der Erziehungswissenschaft* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 2001).

⁽¹¹⁾Si se busca en el Sistema de información educativa (FIS), que documenta el discurso del establishment pedagógico tanto en el marco de la disciplina como en el de la profesión, se encuentra, en el período 1980-1990, sólo 63 títulos en cuyo texto aparezca la palabra 'redes'. En el período 1991-1995, la cantidad asciende ya a 1142 títulos. En marzo de 2002 la búsqueda en internet reporta más de 7000 entradas en las cuales los términos 'red' y 'educación' se dan en un contexto próximo (AltaVista, coordinante 'near'). Si se busca a nivel mundial las palabras 'network' y 'education' en un contexto próximo, el resultado arroja más de 4.000.000 de entradas, de las cuales unas 100.000 provienen de Alemania.

⁽¹²⁾Cf. Daniel Kallen, "New educational paradigms and new educational policies," en *Evaluating and Refoming Education Systems*, ed. por la OECD (París: OECD, 1996), pp. 7-23.

⁽¹³⁾Pierre Bourdieu, *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes* (Constanza: Universitätsverlag Konstanz, 1998), p. 19.

⁽¹⁴⁾Cf. Keiner 2001.

⁽¹⁵⁾Los procesos de diferenciación entre instituciones universitarias y extrauniversitarias, cercanas a la administración, en el terreno de la investigación educativa viene conduciendo de un tiempo a esta parte a una reestructuración de recursos favorable a las últimas. Cf. Horst Weishaupt, "Die finanziellen Ressourcen der Bildungsforschung," en *Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung* 2 (1985), pp. 81-112; Horst Weishaupt, Brigitte Steinert y Jürgen Baumert, *Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalysen und Dokumentation* (Bad Honnef: Bock, 1991).

⁽¹⁶⁾Christian Lüders, Jochen Kade y Walter Hornstein, "Entgrenzung des Pädagogischen," *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, editado por Heinz-Hermann Krüger y Werner Helsper (Opladen: Leske + Budrich, 1995), pp. 207-215; Jochen Kade, "Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln – Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen," *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*, editado por Dieter Lenzen y Niklas Luhmann (Fráncfort del Main: Suhrkamp, 1997), pp. 30-70.

⁽¹⁷⁾Frieda Heyting y Heinz-Elmar Tenorth, eds., *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1994); Reinhard Uhle y Dietrich Hoffmann, eds., *Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip?* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1994).

⁽¹⁸⁾Cf. Edwin Keiner y Guido Pollak, eds., *Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 2001). Dicha precariedad se pone de manifiesto también, por ejemplo, en el hecho de que, desde el punto de vista político-administrativo, en escuelas superiores[Hochschule323] y universidades las ciencias de la educación ya no sean tenidas en cuenta como disciplina de investigación; la atención se centra, en cambio, en sus capacidades de formación, en especial en la formación docente y en su 'eficiencia' (Jürgen Oelkers, "Über die Wirksamkeit der heutigen Lehrerbildung," en *PÄD Forum* 1998:1, pp. 47-48, 53-57; Edwin Keiner, "Erziehungswissenschaft im Blick wissenschafts-politischer und –administrativer Einrichtungen," en Keiner y Pollak, eds., *Erziehungswissenschaft*, pp. 187-198.

⁽¹⁹⁾Hans Brinkmann, "Effektivierung öffentlicher Dienstleistungen. Politische Bedingungen der Staatsmodernisierung," en *Gruppendynamik* 26 (1995), pp. 301-318.

⁽²⁰⁾Ya en estos términos en Nicholas C. Mullins, *Theories and Theory Groups in Contemporary American Sociology* (Nueva York: Harper and Row, 1973). Cf. en especial los análisis de Rudolph Stichweh, en este caso Rudolph Stichweh, *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890* (Fráncfort del Main: Suhrkamp, 1984); mismo autor, "Die Autopoiesis der Wissenschaft," *Theorie als Passion*, editado por Dik Baecker et al., pp. 447-481; mismo autor, "Professionen und Disziplinen – Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gessellschaften," *Professionalisierung der Erwachsenenbildung*, editado por Klaus Harney, Dieter Jüttling y Bernhard Koring (Fráncfort del Main etc.: Peter Lang, 1987), pp. 210-275; mismo autor, "Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert," en Schriewer, Keiner y Charle, eds., *Sozialer Raum*, pp. 235-250; mismo autor, *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen* (Fráncfort del Main: Suhrkamp, 1994). Cf., desde el mismo punto de vista, Stephan Fuchs, "The Social Organization of Scientific Knowledge," en *Sociological Theory* 4 (1986), pp. 126-142 y Wolfgang Krohn y Günter Küppers, "Wissenschaft als selbstorganisierendes System – Eine neue Sicht alter Probleme," *Selbstorganisation. Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution*, editado por Wolfgang Krohn y Günter Küppers (Braunschweig: Vieweg, 1990), pp. 303-327.

⁽²¹⁾Jürgen Schriewer y Edwin Keiner, "Communication Patterns and Intellectual Traditions in Educational Sciences: France and Germany," en *Comparative Education Review* 36 (1992), pp. 25-51; Schriewer y Keiner 1993; Edwin Keiner y Jürgen Schriewer, "Fach oder Disziplin: Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland," en *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1990), pp. 99-119; Keiner y Schriewer 2000; Keiner 1999; en el caso de Alemania, Ludger Helm, Heinz-Elmar Tenorth, Klaus Peter Horn y Edwin Keiner, "Autonomie und Heteronomie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß," en *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1990), pp. 29-49.

⁽²²⁾Véase al respecto, entre otros, Joseph Ben-David, *The Scientist's Role in Society. A Comparative Study* (Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1971). Para una visión crítica de la tesis de la disyunción y una interpretación funcionalista del desarrollo científico, cf. Egon Becker & Peter Wehling, *Risiko Wissenschaft. Ökologische Perspektiven in Wissenschaft und Hochschule* (Fráncfort del Main-Nueva York: Campus, 1993), p. 23 ss.

⁽²³⁾Lo mismo vale para la 'constitución de escuelas' y las 'redes de citas', que reiteran los procesos internos de diferenciación en el campo de una disciplina de acuerdo con distinciones específicas, definidas por sobre ámbitos, medios de publicación y tradiciones teóricas. En el caso de las ciencias de la educación, cf. Heinz-Elmar Tenorth, "Karrierekatalysator und Theoriendiffusion. Notizen zur Blankertz-Schule in der Erziehungswissenschaft," *Was ist Erziehungswissenschaft? Festschrift für Peter Menck*, ed. por Christel Adick, Margret Kraul y Lothar Wigger (Donauwörth: Auer, 2000), pp. 97-125; Alfred Langewand y Andreas von Prondczynsky, eds., *Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999).

⁽²⁴⁾Cf. Martin Lawn, "Sustaining EERA as a network in the European Educational Research Space," en *European Educational Research Journal* 2002:2 (en preparación); Manuel Castells, *The Rise of the Network Society* (Oxford: Blackwell 1997), p. 196.

⁽²⁵⁾Manfred Kroschel & Regine Mohr, "Prozessierung von Wissen in Unternehmen," Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung, editado por Peter Faulstich, Gisela Wiesner y Jürgen Wittpoth (Bielefeld: Bertelsmann, 2001), pp. 129-140, cita de p. 139. Johannes Weyer, ed., Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung (München-Viena: Oldenbourg, 2000).

⁽²⁶⁾Kroschel y Mohr 2001; Frank H. Witt, ed., Unternehmung und Informationsgesellschaft (Wiesbaden: Gabler, 2000) así como las contribuciones en Patrick Kenis y Volker Schneider, eds., Organisation und Netzwerk. Institutionelle Steuerung in Wirtschaft und Politik (Fráncfort del Main etc.: Campus, 1996).

⁽²⁷⁾Cf. Klaus Harney, "Skandalisierung/Entskandalisierung, Abwesenheit/Anwesenheit. In- und externe Tauschbeziehungen zwischen Hochschul- und Wirtschaftssystem am Beispiel der pädagogischen Unternehmensberatung," Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, editado por Arno Combe y Werner Helsper (Fráncfort del Main: Suhrkamp, 1996), pp. 758-779.

⁽²⁸⁾Edwin Keiner, "Erziehungswissenschaft – disziplinäres Wissen um Nicht-Wissen?" Ungewißheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozeß, editado por Werner Helsper et al. (Weilerswist: Vellbrück, en preparación).

⁽²⁹⁾Peter Drewek, „Grenzen der Erziehung. Zur wissenschafts- und disziplingeschichtlichen Bedeutung des Grenzendiskurses in der Weimarer Republik," Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts, editado por Peter Drewek et al. (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1995), pp. 311-333.

⁽³⁰⁾Felicitas Thiel, Ökologie als Thema. Überlegungen zur Pädagogisierung einer gesellschaftlichen Krisenerfahrung (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996); Guido Pollak, «Der Begriff der 'Pädagogisierung' in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Vorbereitende Untersuchungen zur 'Bilanz' der Erziehungswissenschaft.» Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung, editado por Dietrich Hoffmann & Helmut Heid (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991), S. 25-49; Heinz-Elmar Tenorth, „Verantwortung und Wächteramt. Wie wissenschaftliche Pädagogik ihre gesellschaftliche Wirksamkeit behandelt," en Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66 (1990), pp. 409-435; Matthias Proske, Pädagogik und Dritte Welt. Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme (Fráncfort del Main: Fachbereich Erziehungswissenschaft der JWG-Universität, 2001); Edwin Keiner e Yvonne Ehrenspeck, „'Gerahmtes Zwischenreich'. Zur schulpädagogischen Begrenzung offener Zonen," Die schulpädagogische Denkform, editado por Martin Fromm & Peter Menck (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, in Vorbereitung); Heiner Drerup y Edwin Keiner, eds., Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999).

⁽³¹⁾Michel Crozier y Erhard Friedberg, Die Zwänge kollektiven Handelns. Über Macht und Organisation (Fráncfort del Main: Hain, 1993); cf. también Wilhelm Flitner, „Die Macht in der Erziehung. Über politische und pädagogische Methoden," en mmo. autor., Grundlegende Geistes-bildung. Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung und ihrer kulturellen Basis (Heidelberg: Quelle & Meyer, 1965), pp. 166-175.

⁽³²⁾Así en Bourdieu 1998, recurriendo al concepto de 'campo científico'.

⁽³³⁾Bourdieu, Vom Gebrauch der Wissenschaft, p. 19, encomillados en el original.

⁽³⁴⁾Heinrich Roth, „Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung," en Neue Sammlung 2 (1962), pp. 481-491.

⁽³⁵⁾Estas modalidades de elaboración [Bearbeitungsmodi] repercuten en especial en la conceptualización de la relación entre teoría y práctica y entre disciplina y profesión (cf. Keiner 2002), y constituyen la frágil 'identidad' de las ciencias de la educación en tema de discusión permanente, con inclusión de todos los problemas que la diferenciación intradisciplinaria suscita (cf. los debates en torno a la pedagogía general, p. ej. Peter Vogel, „Stichwort: Allgemeine Pädagogik," en Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998), pp. 157-180; Lothar Wigger, „Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern," en Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), pp. 915-931; Thomas Fuhr, „Was ist Allgemeine Pädagogik? Begriff, Leistungen, Defizite," en Pädagogische Rundschau 53 (1999), pp. 59-82, así como también la relación entre la ciencia general de la educación y las 'pedagogías parciales' (Jürgen Rekus, „Das Allgemeine in der Schulpädagogik. Zugleich eine Erörterung des Zusammenhangs von Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik," en Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 75 (1999), pp. 12-23; Rudolf Tippelt, „Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung," en Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998), pp. 239-260; Rolf Arnold, „Zum Verhältnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik," en Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998), pp. 223-238; Werner Helsper, „Zum Verhältnis von Schulpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft - fließende Grenzen, schwierige Übergänge," en Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998), pp. 203-222) y los restantes desafíos provocados por la 'universalización de lo pedagógico' y la expectativa de "apertura temática del modelo de ordenamiento de la disciplina" que de ella se desprende (cf. Jochen Kade, „Offene Übergänge. Zur Etablierung der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin," en Krüger y Rauschenbach, eds., Erziehungswissenschaft, pp. 147-162 y Kade 1997).

⁽³⁶⁾Baumert y Roeder, "Stille Revolution", p. 41.

⁽³⁷⁾Cf. Heiner Drerup, Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1987).

⁽³⁸⁾Cf. asimismo Jochen Kade, "Risikogesellschaft und riskante Biographien. Zur Wissensordnung der Erwachsenenbildung/Erziehungswissenschaft," Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen, editado por Jürgen Wittpoth (Bielefeld: Bertelsmann, 2001), pp. 9-38, 33 s.

⁽³⁹⁾Cf. Heinz-Elmar Tenorth, "Intention, Funktion, Zwischenreich. Probleme von Unterscheidungen," Zwischen Absicht und Person, editado por Niklas Luhmann y Karl Eberhard Schorr (Fráncfort del Main: Suhrkamp, 1992), pp. 194-217.

⁽⁴⁰⁾Característica que se registra en las ciencias de la educación alemanas en comparación con las francesas. Cf. Schriewer y Keiner 1993.

⁽⁴¹⁾Keiner y Pollak, eds., 2001.

⁽⁴²⁾Ewald Terhart, "Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens," Pädagogisches Wissen, editado por Jürgen Oelkers & Heinz-Elmar Tenorth, Zeitschrift für Pädagogik, Suplemento 27 (Weinheim-Basilea: Beltz, 1991), pp. 129-141, citado de p. 131.

Datos del autor

Edwin Keiner, Profesor de Pedagogía General de la Universidad de Nüremberg/Erlangen (Alemania). Teoría de la Educación, Epistemología de la Educación, Sociología de la Educación.

La internacionalización del conocimiento pedagógico como proceso dialéctico. A propósito de la actualidad de la sociología del conocimiento de Karl Mannheim y Norbert Elias para la educación comparada

Bernd Zymek / Universidad de Münster / Alemania

En el discurso, que ya lleva más de dos siglos, acerca de los fines, objetos y métodos de los estudios comparativos a nivel internacional en el terreno de la educación se ha registrado en los últimos años un lento cambio de perspectivas. En el siglo XIX, e incluso en el siglo XX, se debía presentar todavía un alegato en favor del estudio de los sistemas educativos de otros estados y de una comparación internacional sistemática como parte integrante de la problemática de las ciencias de la educación, frente a la opinión dominante, que planteaba que los sistemas educativos eran el resultado de tradiciones nacionales específicas o, más aún, de un carácter nacional particular. Los comparatistas estaban obligados, en primer lugar, a fundamentar en el campo político y académico cuáles eran las dimensiones de los sistemas educativos, nacionales en principio y programa, que admitían comparación.⁽¹⁾ En el marco de los debates políticos y académicos que se vienen realizando desde los años 80 del siglo XX acerca de la cualidad históricamente nueva en la integración del mercado mundial y de la revolución en las estructuras internacionales de comunicación y producción merced a las nuevas tecnologías de información se verificó también un cambio en las perspectivas y planteos de la educación comparada. En esta circunstancia histórica, lo que aparece como objeto de investigación adecuado a la misma es no ya un ámbito internacional caracterizado por sistemas de instrucción nacionales, sino más bien un mundo de densas relaciones internacionales de intercambio y tendencias de desarrollo globales, en el que algunos observadores han creído reconocer el germen de un “sistema educativo mundial”. Es esta constelación novedosa, tanto desde el punto de vista político y como del de la historia de las ciencias, lo que da motivo a Jürgen Schriewer, en su fundamental trabajo sobre “la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada”, para discutir datos empíricos y argumentos sistemáticos con el fin de determinar la situación de esta rama de la disciplina.⁽²⁾ En la actualidad, la educación comparada tiene que enfrentarse en el terreno político y académico no ya con un nacionalismo obtuso, sino más bien con un globalismo superficial.

Es en este contexto que Schriewer remite a los “frutos imperecederos” de los clásicos de la “investigación social comparada”. En ellos se encuentran formulados “reflexiones” acerca del “estado” y el “derecho”, la “cultura” y la “religión”, “visiones del mundo transmitidas por medio del idioma nacional” y “experiencias colectivas”, con las cuales se debe establecer una conexión sistemática cuando se trata de poner a prueba la sustentación de tesis y estudios en los que se constaten nuevas tendencias internacionales, procesos de internacionalización o incluso nuevos “universales evolutivos” en el terreno de la educación.⁽³⁾

Es con razón que Schriewer menciona a Norbert Elias como uno de los representantes eminentes de la investigación social comparada. El hecho de que Elias y su “Sociología de la figuración”⁽⁴⁾ hayan recibido en vida de Elias el reconocimiento internacional que merecían, bien puede considerarse como un caso afortunado en la historia de la ciencia. Su obra, y el concepto de “Ciencia humana” – entendida en sentido amplio – que en ella se despliega, ofrece todavía buena cantidad de material inexplorado en lo que hace a tesis e inquietudes – también para los investigadores de la educación, y en particular para aquellos que intentan brindar una contribución a los planteamientos de la disciplina por medio de análisis histórico-comparativos.

Es en este sentido que, en las siguientes páginas, se ha de llamar la atención sobre la posición específica que Norbert Elias y su mentor académico Karl Mannheim sustentaron en el terreno de la sociología del conocimiento. En la misma se despliega un programa teórico que puede ser leído como una contribución a los planteamientos centrales en la actual discusión acerca de las perspectivas de los estudios comparados a nivel internacional en el ámbito de las ciencias de la educación. Se ha de poner en claro, al mismo tiempo, que los trabajos de Norbert Elias en el campo de la sociología del conocimiento se construyen a partir de los puntos de vista de Karl Mannheim, transformándolos en definitiva en una sociología de las relaciones internacionales; será en este contexto que han de desarrollarse conceptos y tesis

⁽¹⁾Cf., por ejemplo, Friedrich Schneider, “Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Wesen, Methoden, Aufgaben und Ergebnisse,” en *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (1931/32), pp. 15-39, pp. 234-257, pp. 392-407, y 2 (1932/33), pp. 79-89; Wilhelm Flitner, “Die Reformpädagogik und ihre internationalen Beziehungen”, *ibid.* 1 (1931/32), pp. 39-57.

⁽²⁾Jürgen Schriewer, *Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Humboldt öffentliche Vorlesungen*, Tomo 34 (Berlín: Humboldt-Universität zu Berlín, 1994) [español: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX en este tomo].

⁽³⁾Schriewer, *Welt-System*, p. 34.

⁽⁴⁾Norbert Elias, *Was ist Soziologie?* (Weinheim- Múnich: Juventa, 1996), pp. 9ss. y 110ss.

fundamentales para los análisis históricos y comparativos. Pero vale la pena recordar a Karl Mannheim no sólo como el mentor académico de Norbert Elias. Su sociología del conocimiento revela apenas el modelo de una lógica procesual dialéctica rica en tensiones, que ha de verse – en comparación – ‘pulida’ en las tesis acerca de la teoría de la evolución elaboradas por Norbert Elias, pero que pueden resultar esclarecedoras respecto de los actuales planteamientos respecto de la transferencia internacional de conocimientos y la internacionalización de conocimiento pedagógico. Por ello, se han de bosquejar, en un primer paso, los rasgos principales del modelo elaborado por Karl Mannheim (1), para pasar a continuación a señalar, en cuatro aspectos, su relevancia para los estudios relativos a la transferencia de conocimientos (2). En un tercer paso se han de relacionar con el mismo los aportes de Norbert Elias a la sociología de las relaciones internacionales (3), y finalmente –tomando distancia de esta posición en lo referido a la sociología del conocimiento – se ha de bosquejar el contexto dialéctico en el que se mueven los procesos de nacionalización e internacionalización del conocimiento pedagógico a partir del siglo XIX (4).

1. Karl Mannheim: El conocimiento como proceso dialéctico entre generaciones y en relación de competencia.

1.1. En el modelo de Karl Mannheim y Norbert Elias, se entiende el concepto de “conocimiento” de manera muy amplia:

- Ambos tematizan el conocimiento no sólo en su carácter de producciones intelectuales, atribuibles a personas o grupos sociales particulares, sino como una evolución histórica de largo plazo en la “vida intelectual”:⁽⁵⁾ tal una de las formulaciones de Karl Mannheim para su proyecto de tipo abarcativo.
- Norbert Elias desarrolla luego esta postura de manera tal, que el desarrollo del conocimiento se revela como parte esencial de un proceso evolutivo que abarca la historia de los géneros.⁽⁶⁾ Su concepto de sociología del conocimiento va unido con el cuestionamiento sobre la manera en la cual este proceso de largo plazo de desarrollo de conocimiento llega a implementarse.
- Para ambos autores es fundamental el hecho de que la estructura y el desarrollo del conocimiento no debe ser explicado de modo “voluntarista”, es decir, como producto de intenciones o actos creativos individuales, sino que se encuentra anclado en grupos y procesos sociales.
- La postura que caracteriza en especial a este modelo de sociología del conocimiento – y lo que contribuye a su calidad – es que los procesos individuales y colectivos de desarrollo del conocimiento son concebidos y tematizados en relación de interdependencia.
- Dado que el desarrollo del conocimiento está atravesado por amplios procesos sociales, no es entonces aleatorio, sino “dirigido”.
- Y para finalizar, el rasgo característico definitivo de esta postura: la evolución del conocimiento – tanto el individual, como el de grupos sociales, de sociedades enteras o, en definitiva, del género humano – no se produce en línea recta, en el sentido aproximado de un progreso constante o como acumulación creciente del caudal de conocimientos de un individuo o sociedad, sino de modo “dialéctico”, según la formulación de Karl Mannheim.

El propósito y el planteamiento central de esta postura en la sociología del conocimiento lo constituye el contener y clarificar conceptualmente un desarrollo del conocimiento entendido de manera tan amplia.⁽⁷⁾

En su célebre ponencia en las 6° Jornadas de sociología de 1928 en Zürich, sobre el tema “El significado de la competencia en el terreno de lo intelectual”, Mannheim operacionalizó explícitamente su concepto teórico en la sociología cognitiva del siguiente modo: parte del “supuesto de que la llamada forma dialéctica (es decir, en principio, no continuamente lineal) del desarrollo y el movimiento de la vida intelectual es atribuible a dos factores estructurales muy sencillos que condicionan la vida social: la existencia de las generaciones y ... la existencia del fenómeno de la *competencia*.”⁽⁸⁾

⁽⁵⁾La amplitud con la que Karl Mannheim entiende el objeto de su sociología del conocimiento, lo demuestra el espectro de los conceptos que emplea en relación con “Conocimiento” y “Vida espiritual”: “Actitud mental”, “Modo de pensar”, “Estilo de pensamiento”, “Actitud de comprensión”, “Forma de vida”, “Esquemas de orientación”, “Experiencias primarias”, etc. Cf. Karl Mannheim, “Die Bedeutung der Konkurrenz auf dem Gebiete des Gesitigen,” *Der Streit um die Wissenssoziologie*. 1° Tomo: Die Entwicklung der deutschen Wissenssoziologie, ed. por Volker Meia y Nico Stehr (Frankfurt del Meno: Suhrkamp, 1982), p. 330ss. Aparecido originalmente en *Verhandlungen der Sechsten Deutschen Soziologentages vom 17. bis 19. September 1928* (Zürich-Tübingen: Mohr, 1929).

⁽⁶⁾Norbert Elias, *Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I* (Frankfurt/M: Suhrkamp, 1990), *Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II* (Frankfurt del Meno: Suhrkamp, 1994) y *Symboltheorie* (Frankfurt del Meno: Suhrkamp, 2001).

⁽⁷⁾Sea mencionado sólo de paso que este programa teórico dio lugar en Alemania, a finales de los años 20 y comienzos de los 30, a vehementes controversias académicas y llevó más tarde a delaciones sobre la persona de Karl Mannheim por parte de sus colegas en el ámbito de las ciencias humanísticas y la sociología alemanas. Cf. a este respecto las discusiones que siguieron a la ponencia de Karl Mannheim en el Congreso de 1928 en Meia y Stehr, *Der Streit um die Wissenssoziologie*, pp. 371-401, y Wilhelm Hoffmann, *Karl Mannheim zur Einführung* (Hamburg: Junius, 1986), p. 10ss.

⁽⁸⁾Mannheim, “Konkurrenz”, p. 330.

1.2. Un análisis más preciso de la estructura de esta ponencia y del trabajo publicado el mismo año acerca del “problema de las generaciones”(9) demuestra que ambas dimensiones de la sociología del conocimiento de Mannheim – la existencia de generaciones y el fenómeno de la competencia en el terreno intelectual – no sólo se complementan, sino que se entrecruzan en la arquitectura de su modelo conceptual:

- En su ponencia, Mannheim presenta cuatro tipos ideales de conocimiento y pensamiento, que considera unidos a sendas constelaciones sociales específicas: (a) el tipo de pensamiento que se basa en un “*consenso*” cotidiano carente de reflexión que es en especial característico de sociedades y grupos socialmente homogéneos;⁽¹⁰⁾ (b) el tipo fundado en la interpretación del conocimiento por parte de un “monopolio” ejercido por una clase estamentalmente cerrada;⁽¹¹⁾ (c) el tipo de conocimiento de la “competencia atomizada” – como él la denomina –, que caracteriza un grado de evolución histórico-social, en el cual diferentes grupos presentan su reclamo a la herencia de la interpretación del mundo;⁽¹²⁾ y por último (d) el tipo dominante en las sociedades modernas, en el cual se reconoce – según su formulación – un “proceso de concentración de los posiciones en competencia”.⁽¹³⁾
- En su trabajo sobre “el problema de las generaciones”, Mannheim hace una distinción entre: (aa) la “estratificación generacional”, que es explicada de modo análogo al concepto de “estrato social”, como “una estratificación relacionada en el espacio histórico-social”;⁽¹⁴⁾ (bb) la “cohesión generacional” que surge por medio de “la participación en destinos comunes”⁽¹⁵⁾ y (cc) la “unidad generacional”, que se forma cuando la cohesión generacional de parte de los jóvenes asume una forma específica, a menudo aun diferente.⁽¹⁶⁾

Estas dos toscas tipologías se presentan, se ejemplifican y también se entrecruzan en cada caso de manera tal, que se deja ver un complejo modelo de conjunto, en el cual pueden distinguirse dos niveles:

1.2.1. Lo importante en esta postura en lo que hace a la sociología del conocimiento – importante en especial para los investigadores de las ciencias de la educación – es que no sólo se ocupa de los saberes y escuelas de pensamiento en el ámbito académico y político, sino que también abarca las dimensiones de la adquisición del conocimiento y de su recepción y transformación, además de hacer mención – casi al pasar – a una serie de conceptos y modelos relacionados con la teoría de la socialización, que luego habrían de ser desarrollados por otros autores de la sociología clásica y que aún hoy conservan su actualidad:

- El tipo ideal del pensamiento basado en un *consenso* espontáneo y cotidiano se explica de un modo tal, que, además de constituir una etapa temprana de desarrollo, puede dar cuenta a su vez de las dimensiones básicas de sociedad evolucionada moderna o aun de las distintas facetas de una persona. Al respecto, dice Mannheim: “Este modo de pensar no se extingue jamás”. Para él constituye el “mundo del niño”, el “estrato histórico más antiguo de la conciencia”,⁽¹⁷⁾ el conjunto de saberes cotidianos que no son objeto de reflexión.
- La dimensión de la estratificación generacional es concebida y explicada por Mannheim en términos análogos al *estrato de social*. En su trabajo sobre el problema de las generaciones aparecido el mismo año, lo concretiza de manera socioteórica como *habitus*, con todas las cargas y facetas que habría de relevar décadas más tarde Pierre Bourdieu en sus escritos.⁽¹⁸⁾

Esta concepción de *habitus* es de gran importancia, no sólo desde el punto de vista de la teoría de la socialización, sino desde el de la teoría de la recepción. Mannheim releva, en efecto, cinco dimensiones de transferencia de conocimientos en la sucesión de las generaciones: (a) cada generación tiene necesariamente una “nueva forma de acceder” a la cultura acumulada, lo que implica a su vez una “nueva forma de distanciamiento”.⁽¹⁹⁾ (b) La constante “desaparición de anteriores portadores de cultura” contribuye “en el acontecer social” al “necesario olvido” en una sociedad.⁽²⁰⁾ Las apreciaciones acerca de las funciones de la memoria social que Mannheim incluye en este contexto contienen importantes dimensiones de la “Historia de la Memoria”, debatida en los últimos años con gran resonancia en Francia y tam-

⁽⁹⁾Karl Mannheim, “Das Problem der Generationen,” Karl Mannheim. Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk, editado por Kurt H. Wolff (Berlin-Neuwied: Luchterhand, 1964), pp. 509-565.

⁽¹⁰⁾Mannheim, “Konkurrenz,” pp. 336-338.

⁽¹¹⁾Ibid., pp. 338-341.

⁽¹²⁾Ibid., pp. 341-345.

⁽¹³⁾Ibid., p. 345ss.

⁽¹⁴⁾Mannheim, “Generationen,” p. 528ss.

⁽¹⁵⁾Ibid., p. 542ss.

⁽¹⁶⁾Ibid., p. 524, p. 541, p. 544.

⁽¹⁷⁾Ibid., p. 337ss. A lo que Mannheim se refiere explícitamente es lo que Bourdieu denomina como *doxa*. Cf. nota 18.

⁽¹⁸⁾Mannheim, “Generationen,” p. 528ss. Cf. Pierre Bourdieu, *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft* (Fráncfort del Main: Suhrkamp, 1976), en especial pp. 164-202 y 318-334.

⁽¹⁹⁾Mannheim, “Generationen,” p. 530ss.

⁽²⁰⁾Ibid., p. 532ss.

bién en Alemania a una escala menor.⁽²¹⁾ En este contexto, Mannheim pone de relieve que el desarrollo de la memoria social – ya se trate de “modelos colectivos”, “instrumentos” o “sentimientos” en la sucesión generacional – se efectúa siempre de manera selectiva. Por último, (c): “Puesto que siempre” tomamos parte “sólo de un segmento limitado del proceso histórico”, el fenómeno de la “estratificación de vivencias” adquiere una importancia fundamental. Aun cuando generaciones distintas experimenten los mismos acontecimientos y saberes, la percepción y elaboración que éstas hagan de los mismos deberá ser, en virtud de la distinta “polarización” de cada generación, diferente. Y esto porque: “La experiencia no es acumulativa sino dialéctica”, es decir, cada experiencia posterior se orienta a una primera, a una anterior. Y Mannheim refiere al “hecho” – fundamental para todo tipo de pedagogía – “de que dos generaciones inmediatamente sucesivas combaten siempre contra adversarios distintos en el mundo y en sí mismas”.⁽²²⁾ Por ello, para Mannheim el proceso histórico del conocimiento y del pensamiento no es en modo alguno lineal (como en el caso de una evolución progresiva), sino dialéctico.

En el contexto de sus apreciaciones sobre la *estratificación* en la sucesión generacional, nunca deja de resaltar una tendencia instalada tanto en el proceso de socialización como en la estructura del segundo tipo de conocimiento, el monopolio de la interpretación del mundo. Este tipo ideal de conocimiento caracteriza no sólo un estadio de la evolución de una sociedad, sino también una etapa y una constelación en la concepción teórica de su socialización. Pero, en esta fase del monopolio de la interpretación del mundo, el conocimiento de la clase – por lo general estamentalmente cerrada – determinada para ostentarlo (religiosos o expertos) no es el único conocimiento. Frente a un conocimiento – de dominio general y cotidiano – habitualizado, inconsciente o conciente a medias, sobre el cual se constituye un consenso no sujeto a reflexión, el nuevo conocimiento racionalizado y reflexivo abarca las esferas que “los cambios históricos hayan puesto en cuestión” o cuya transformación no pueda llevarse a cabo sin reflexión.⁽²³⁾ Esta constelación también resulta decisiva en el proceso de socialización: lo fundamental es, en principio, la adquisición del “estilo de vida heredado, sus contenidos sentimentales y actitudes”, de aquello que podría llamarse “la visión natural del mundo” de la sociedad histórica, acumulada – según la expresión de Mannheim – como “caudal de la influencia del medio” específico en cada generación en particular.⁽²⁴⁾ En comparación, lo aprendido concientemente resulta cuantitativa y significativamente limitado. Sólo en la adolescencia se alcanza, a juicio de Karl Mannheim, “la capa de una estratificación que problematiza reflexivamente”, aunque la misma constituye apenas “la capa superficial de la conciencia”. Por ello, la generación juvenil está siempre “más cerca de la problemática actual”.⁽²⁵⁾

Es en el nivel de estos dos modelos que se sitúa la tensión dialéctica del proceso del desarrollo del conocimiento – individual y colectivo –, es decir, tanto en el “problema de las generaciones” como en la tensión entre un conocimiento habitualizado y un conocimiento que ha adquirido un carácter reflexivo. Estas dos dimensiones se conservan en los estadios siguientes, y deben ser tenidos siempre en cuenta a la hora de una evaluación de sus elementos y su aplicación en casos concretos.

1.2.2. El tercer y cuarto tipos ideales en el modelo de Mannheim para el análisis de la “competencia en el terreno de lo intelectual”, es decir, el tipo de conocimiento de la *competencia atomizada* y el del proceso de *concentración de posiciones en competencia*, contienen un patrón de desarrollo del conocimiento que se aplica a la interdependencia, la tensión y el equilibrio tanto entre las formas de conocimiento de los estratos sociales como entre generaciones, y se ve concretizado en la definición de los conceptos de cohesión y unidad generacional. Los elementos que enlazan este nivel del modelo son los conceptos de “interdependencia”, “polarización”, “selección”, “concentración” y “sintetización”.⁽²⁶⁾

La ‘nueva’ cualidad en la “competencia en el terreno de lo intelectual” entre el tercer tipo de la competencia atomizada y el cuarto tipo, que se caracteriza por un *proceso de concentración de las posiciones en competencia*, es que las posiciones atomizadas – como, por ejemplo, en la creación de nuevos “mercados” – pasan a ser, por un lado, “interdependientes”, y por otro, se dividen en “polaridades concentradas”,⁽²⁷⁾ y las posiciones y rivalidades desembocan en escuelas intelectuales más amplias y en “corrientes”, lo que a su vez da lugar a la formación de “contracorrientes”.⁽²⁸⁾

1.2.3. Se pueden apreciar, por tanto, cuatro dimensiones de la sociología del conocimiento de Mannheim: (1) Conocimiento como saber habitualizado y (2) como saber reflexivo; (3) conocimiento sustentado en clases sociales y constelaciones de intereses, tanto como (4) conocimiento que, en el marco de determinadas constelaciones históricas de competencia, opera significativos procesos de concentración social, es decir, un conocimiento que dirige los pro-

(21) Cf. Pierre Nora, *Le lieu de Mémoire I: La république, II: La nation, III: Les Francs* (Paris: Gallimard, 1984, 1986, 1992); Jan Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen* (München: Beck, 1997). En este contexto se hace constante referencia – con razón – a Marcel Halbwachs; cf., p. ej., mismo autor, *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen* (Frankfurt del Main: Suhrkamp, 1985; título original: *Les cadres sociaux de la mémoire*, 1925). ¿Por qué razón nunca se menciona el nombre de Karl Mannheim?

(22) Mannheim, “Generationen,” p. 537.

(23) Mannheim, “Konkurrenz,” p. 527.

(24) Mannheim, “Generationen,” p. 538.

(25) Mannheim, “Konkurrenz,” p. 540.

(26) *Ibid.*, pp. 341-346.

(27) *Ibid.*, p. 345ss.

(28) *Ibid.*, p. 346

cesos sociales. Es en este último sentido que Mannheim habla de una “funcionalidad” históricamente novedosa “de las corrientes intelectuales”.⁽²⁹⁾ Esta funcionalidad consiste en “la introducción de un modo de vida, una actitud mental (...) en todas las áreas del espacio social; en este proceso, todos los estratos análogos (se convierten en receptores) de este modo de reaccionar o pensar o de esta forma de estructuración, mientras que las estratificaciones estructuradas de manera opuesta manifiestan tanto más inequívocamente su posición y carácter contrarios en la formación de contracorrientes (...).”⁽³⁰⁾ En procesos mentales y sociales de este tipo, las corrientes intelectuales actúan, en el planteo de Mannheim, sobre las escuelas de pensamiento particulares y tradicionales, así como sobre los grupos que las sustentan, de manera “mediatizadora”, “uniformadora” y “conservadora”.⁽³¹⁾

Los mismos mecanismos se encuentran instalados como criterios distintivos en la conceptualización del modelo de la dialéctica de las relaciones intergeneracionales. La *cohesión generacional* representa únicamente la vivencia o el destino histórico común, mientras que la *unidad generacional* se verifica sólo cuando este destino o vivencia es transmitido a conceptos “unificadores”, lo cual puede tener lugar de distintas maneras: por ejemplo, en las muy diferentes elaboraciones de la experiencia de la guerra, que dividen o unifican, como grupos, a grupos sociales o políticos distintos (o en relación de competencia).

En suma, Mannheim pone de relieve, por un lado, la significación de la “competencia en el terreno de lo intelectual” y la dialéctica insoslayable del “problema de las generaciones”, pero también las constelaciones y “factores unificadores” en el proceso de formación de las generaciones y del desarrollo del conocimiento: la constitución de corrientes y “plataformas” de pensamiento y, en último término, aun las tendencias a la síntesis. Por medio de la selección se separa de la masa problemática y discordante un determinado caudal de ideas y contenidos formales, que pasa, sin gran bulla, tácitamente, a la tendencia universal de todos los partidos. En forma idéntica, se deja tácitamente de lado una parte esencial de supuestos conocimientos y moldes de pensamiento.

También aquí se atiende Mannheim a ambos niveles de su modelo: “Junto al consenso primigenio, esto es, junto a este fondo heredado de temores y sentimientos primordiales y del modesto saber cotidiano, aparece un consenso que se ha luchado por alcanzar, un consenso obtenido, un consenso *ex post* – entre ambos se extiende, empero, la vida, problemática y llena de vicisitudes, para la cual todo es todavía cuestionable.”⁽³²⁾ Por último se pregunta: “¿Qué es lo que se impone en definitiva por sobre el consenso partidario como consenso de toda una sociedad histórica? Sin duda lo que para la tendencia universal viva de todos los partidos en una determinada época se ve como imprescindible, vale decir como más útil. También este conocimiento, que se impone tácitamente como consenso universal, es en su mayor parte un conocimiento sujeto a sí mismo, pero de una sujeción a sí mismo de un nivel superior, de mayor abstracción. El devenir histórico hace las veces, en el largo plazo, de criba para lo más útil entre contenidos, paradigmas, enfoques, etc. de la experiencia.”⁽³³⁾

2. La dialéctica de las transferencias internacionales de conocimiento

¿Qué perspectivas, interrogantes y nociones aporta este modelo de la sociología del conocimiento para la conceptualización de los estudios sobre los procesos de internacionalización del conocimiento? El modelo de los tipos ideales posibilita abrir una discusión acerca de las relaciones tanto implícitas como explícitas. Además, el intento por comprobar la validez de este enfoque sociológico en el terreno de la educación comparada puede a la vez revelar los puntos débiles y callejones sin salida del modelo mismo. Las respuestas – necesariamente escuetas en este marco – se concentrarán en cuatro aspectos.

2.1. El “problema de las generaciones” es también un “problemas de las culturas”

Lo que hace al modelo de la sociología del conocimiento de Mannheim tan desconcertante como sugestivo es que abarca en su arquitectura no sólo el conocimiento conciente, el saber puesto por escrito, sino además puntos de vista, categorías y modos de pensar habitualizados. La dialéctica de la transferencia de conocimientos que de ello resulta, es sin duda válida tanto en lo que respecta a las transferencias de una generación a otra como en las que se registran entre naciones y culturas. En este marco se verifican los procesos análogos de una *nueva toma de distancia* y de *selección* de conocimientos, que son efecto de una *estratificación de vivencias* específica de cada cultura y de la polarización en los receptores que de ella resulta. El conocimiento reflexivo y las categorías de pensamiento, planteos y modos de pensar que se relacionan con el mismo, se incorporan según parámetros tanto generacionales como culturales vinculados a la problemática de un momento dado, y son así codificados por las personas. Establecen fundamentales dimensiones de percepción y asimilación, que presentan un insoslayable tendencia, un filtro del recuerdo y el olvido selectivo, no sólo entre las generaciones, sino también entre naciones y culturas.

⁽²⁹⁾ Ibid., p. 346.

⁽³⁰⁾ Ibid., p. 346.

⁽³¹⁾ Ibid., p. 347.

⁽³²⁾ Ibid., p. 366.

⁽³³⁾ Ibid., p. 366.

Con este marco, debe relativizarse cualquier diagnóstico apresurado de los procesos de internacionalización. La difusión internacional de bienes cotidianos, sean éstos culturales o de consumo, y de estructuras institucionales, así como también la interconexión informativa a escala mundial, sólo representan fenómenos de superficie, cuyos efectos sólo podrán ser debidamente evaluados tomando en consideración la percepción y asimilación que cada generación o cultura haga de ellos, así como los procesos de toma de distancia y de selección propios de cada cultura. Esto es así porque cada experiencia, cada adquisición de conocimientos tiene lugar no de manera aditiva o acumulativa, sino dialéctica; siempre está orientada hacia experiencias primeras, anteriores.⁽³⁴⁾

2.2. El carácter contextualizado del conocimiento en la transferencia cultural

El “hecho” de que Mannheim resaltara “que dos generaciones inmediatamente sucesivas combaten cada una contra un adversario distinto en el mundo y en sí”, también se aplica al encuentro y el intercambio entre naciones y culturas en todas sus dimensiones: remite a estratos profundos de la personalidad, tabúes, predilecciones y conflictos internos que siempre deben tenerse en cuenta en el caso de un encuentro entre culturas; pero remite también al hecho de que cada texto, cada autor, cada concepto, cada práctica – tanto en el contexto social de su producción como en el de su recepción – contiene una carga de significados que difiere de cultura a cultura. Del mismo modo, los autores, conceptos y escuelas pedagógicas que obtienen difusión internacional fuera de su contexto pierden el contenido de significados con que contaban en el campo social “polarizado” específico que les diera origen, un campo atravesado de tensiones y constelaciones en competencia también específicas. Así pues, en una transferencia internacional de conocimientos, cada concepto, autor o texto experimenta forzosamente un cambio en su significado. Pierde sus adversarios originales, para ganar otros nuevos. Por consiguiente, todo encuentro o intercambio entre culturas, así como también todo intercambio científico, no puede sino desvalorizar los objetos y dar lugar a equívocos cuando los textos o elementos estructurales descontextualizados no son reintegrados en su marco de origen ni se intenta dar el mismo paso en la cultura receptora. La observación y puesta en práctica de estos procesos ha sido uno de los campos de estudio tradicionales – algo que a menudo se olvida – de la educación comparada internacional.⁽³⁵⁾

2.3. La dialéctica procesual de la transferencia internacional de conocimientos

Tomando como ejemplo la difusión del pensamiento iluminista en Inglaterra, Francia y Alemania, Mannheim especifica brevemente la dinámica y los mecanismos que presenta una transferencia internacional de conocimientos. Una concepción del mundo originada en determinados círculos expande sus saberes/conocimientos – concentrados bajo la forma de una “corriente de pensamiento”, con su correspondiente “modo de pensar” – hacia otros contextos culturales; actúa entonces, por un lado, como “mediador” sobre otros círculos de constitución análoga, pero distintos en sus características más concretas, mientras que, en un movimiento inverso, asume elementos de ese otro ámbito distinto – lo que Mannheim denomina el “color local”. De esta forma se verifica en las corrientes de pensamiento internacionalmente difundidas “una fuerza uniformante, pero que tiende a su vez a conservar las singularidades de la situación local”.⁽³⁶⁾

2.4. La conformación de “plataformas de pensamiento” y la “competencia internacional en el terreno de lo intelectual”

Mannheim menciona los primeros intentos de formación de los estados nacionales en el contexto de su segundo tipo ideal: la *competencia atomizada*. Ve en sus universidades y academias los nuevos competidores de las iglesias, cuyo monopolio tradicional de interpretación del mundo ponían en tela de juicio.⁽³⁷⁾ Mannheim explica la siguiente etapa histórica, la del proceso de concentración de posiciones en competencia, así como los procesos de polarización, competencia y selección vinculados con el mismo, por medio del ejemplo de las grandes tendencias político-ideológicas de los siglos XIX y XX, tomando por caso la conformación de la “plataforma de pensamiento conservadora”.⁽³⁸⁾

Pero, como es su costumbre, Mannheim no expone en detalle el fenómeno, por otra parte de fácil abordaje, de la marcada conformación de las plataformas de pensamiento en Europa. En este proceso, la formación y radicalización, tanto a nivel nacional como internacional, de las constelaciones en competencia en el terreno de la vida intelectual se presenta como un proceso de transformación más que significativo en las constelaciones tradicionales de la vida social e intelectual de Europa.

(34) Cf. el volumen colectivo editado por David Lui y Hans Ulrich Gumbrecht, *Streams of Cultural Capital*. Transnational Cultural Studies (Stanford: Stanford University Press, 1997).

(35) Cf. la enérgica y convincente intervención de Pierre Bourdieu en ocasión de la apertura del Centro de Estudios Franceses en la Universidad de Friburgo en 1989: Pierre Bourdieu, “Les conditions sociales de la circulation internationale des idées,” en *Romanistisches Zeitschrift für Literaturgeschichte. Cahiers d'Histoire des Littératures Romanes* (1990), pp. 1-10.

(36) Mannheim, “Konkurrenz,” p. 347.

(37) *Ibid.*, p. 341ss.

(38) *Ibid.*, p. 355. Cf. mismo autor, “Das konservative Denken. Soziologische Beiträge zum Werden des politisch-historischen Denkens in Deutschland,” *Wissenssoziologie*, pp. 408-508.

3. Norbert Elias y su sociología de las relaciones internacionales

Será Norbert Elias quien perfeccione el modelo de sociología del conocimiento de Karl Mannheim y lo aplique también al tema del nacionalismo y las relaciones internacionales.⁽³⁹⁾ En este orden de cosas, emprendió la ambiciosa tarea de someter el tema de las reacciones internacionales a un análisis sociológico con los conceptos y de acuerdo a los parámetros de la *sociología de la figuración* – tal el nombre que Elias le había dado –, que presenta notables vinculaciones con la sociología de Mannheim.

En estos textos, Norbert Elias examina los procesos históricos registrados en los campos social e intelectual durante los siglos XVIII y XIX, a los que interpreta como una evolución “de las élites de clase media del humanismo al nacionalismo”.⁽⁴⁰⁾ Advierte además el vínculo que existe entre este desarrollo y la conformación de un catálogo de normas dual y contradictorio, que habría de caracterizar en este período histórico el pensamiento y las actitudes de los habitantes de los estados-nación, así como también las relaciones internacionales. La contradicción moral fundamental consiste, según Elias, en que, en los estados-nación, se educa a las personas, por un lado, para razonar y conducirse según el principio de que “es bajo toda circunstancia injusto eliminar físicamente, mutilar, atacar, mentir, estafar, robar o engañar a otras personas”;⁽⁴¹⁾ esto es, a observar los principios que dan fundamento al monopolio del poder estatal y a la paz jurídica interior.⁽⁴²⁾ Por otro lado, estos principios pierden su validez al tratarse de relaciones internacionales, en especial cuando se contempla la posibilidad de conflictos bélicos. En una ocasión tal se recomienda, llegado el caso, ignorar dichos principios y ofrecerse en sacrificio personal. La organización de las sociedades humanas bajo la forma de estados había llevado a un proceso civilizatorio de las relaciones sociales internas, mientras que en el terreno de las relaciones internacionales las personas seguían vinculándose de un modo arcaico. Elias señala que, como respuesta a esta contradicción, se desarrollaron, por ejemplo en Inglaterra y Alemania, culturas totalmente distintas, y formula conjeturas acerca de qué constelaciones podrían constituir una aclaración sociológica para este hecho.⁽⁴³⁾ Sabido es que los discursos teóricos en materia de educación en Alemania⁽⁴⁴⁾ y las controversias acerca de las posibilidades y limitaciones de la educación comparada a nivel internacional a partir de la segunda mitad del siglo XIX están atravesadas por estas contradicciones y sus distintos tratamientos.⁽⁴⁵⁾ Sin embargo, hasta ahora se ha hecho una aplicación más que escasa de los enfoques de Elias en la interpretación de dichos discursos.

A estas dos formas diferentes de interdependencia entre personas – la interna y civilizada y la interestatal y arcaica – Elias vincula los conceptos de “compromiso” y “toma de distancia”. Estos no sólo se aplican a esta situación concreta, sino que forman parte, para Elias, de un modelo abarcativo de análisis de figuraciones y procesos, del cual se vale para el examen de distintas formas de relaciones (a) del hombre respecto de la naturaleza físico-biológica que lo rodea, (b) del hombre respecto de las sociedades, (c) del hombre respecto de sí mismo y (d) de los estados entre sí.⁽⁴⁶⁾ Elias adjudica a estas distintas formas de relación dos tipos de conocimiento con sus correspondientes conceptos. Elias explica, por ejemplo, la imposición de la interpretación y dominio del mundo a través de concepciones científicas y causales como un proceso prolongado, a lo largo del cual los miembros de un determinado círculo aprendieron a reemplazar su antigua relación con la naturaleza que los rodeaba, que Elias caracteriza como una relación cargada – “comprometida” – de emociones y temores, por otra más “distanciada”. La capacidad de tomar distancia brindaba oportunidad de establecer un dominio racional sobre relaciones de otro modo experimentadas como amenazantes o atemorizadoras – es decir, “comprometidas”. En tanto que el ser humano aprendió en el transcurso de los últimos siglos a analizar y dominar de manera distanciada su relación con la naturaleza físico-biológica por medio de la difusión de saberes y nociones tendientes a ello, Elias constata, en el nivel de las relaciones sociales, un predominio de formas de conocimiento y visiones globales más bien “comprometidas”. Las relaciones interestatales aparecen a sus ojos – por la razones antes señaladas – como la dimensión de las relaciones sociales que más se corresponde con las relaciones humanas arcaicas, dado que en todo momento se debe ver en el otro una presencia amenazante. Su propósito lo constituye el desarrollo y la aplicación de conceptos y modelos de análisis sociológico que puedan efectuar aportes, en el nivel de las relaciones sociales, a los procesos de toma de distancia y civilización.⁽⁴⁷⁾

⁽³⁹⁾ Cf. en especial los estudios reunidos por Norbert Elias en el volumen *Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert* (Fráncfort del Main: Suhrkamp, 1989), en particular: II. “Ein Exkurs über Nationalismus,” pp. 159-222, y su ponencia presentada en las Jornadas de Sociología de 1980 en Bremen, publicada bajo el título de “Der Fischer im Malstrom” en *Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I*, editado por Michael Schröter (Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 1987).

⁽⁴⁰⁾ Elias, *Studien über die Deutschen*, p. 174ss.

⁽⁴¹⁾ *Ibid.*, p. 208.

⁽⁴²⁾ Respecto de los orígenes del monopolio estatal del poder, cf. Norbert Elias, *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, Tomo 2 (Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 1997), p. 132ss.

⁽⁴³⁾ Elias, *Studien über die Deutschen*, p. 210ss.

⁽⁴⁴⁾ Cf., como ejemplo notable, Eduard Spranger, “Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen Deutschland,” en mismo autor, *Volk – Staat – Erziehung* (Leipzig: Quelle & Meyer, 1932), pp. 1-33 (Conferencia pronunciada en 1916). A propósito del contexto, cf. Fritz Oterwalder, “Demokratie in den Konzepten der deutschen Reformpädagogik,” *Reformpädagogik kontrovers [sic]*, editado por Winfried Böhm y Jürgen Oelkers (Würzburg: Ergon, 1995), pp. 139-173.

⁽⁴⁵⁾ Cf. Bernd Zymek, *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformsdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871-1952* (Ratingen: Henn, 1975), p. 76.

⁽⁴⁶⁾ Elias, *Engagement und Distanzierung*, p. 75ss.

⁽⁴⁷⁾ *Ibid.*, p. 174.

4. Nacionalización e internacionalización del saber pedagógico

Karl Mannheim y Norbert Elias hacen profundo hincapié en la contraposición de, por un lado, un saber científico o “distanciado” y por otro, de uno – según la formulación de Mannheim – “sujeto a sí mismo”, o antes bien “comprometido”. En este último campo incluye Mannheim “el pensamiento histórico, ... el pensamiento político, el pensamiento de las ciencias sociales y humanísticas, así como también el pensamiento cotidiano.”⁽⁴⁸⁾ El carácter provocador de esta afirmación consistía – y consiste aún – en rechazar la autonomía que muchos postulaban para la “vida intelectual” (*Geistesleben*), y explicarla como forma de pensamiento limitada de modo dialéctico por procesos sociales. Por ello llama poderosamente la atención que en la obra de Karl Mannheim y Norbert Elias sólo se haga mención ocasional de una dimensión de importancia en el proceso de imposición de las sociedades modernas y de su “vida intelectual”, y nunca se la incluya sistemáticamente como parte de sus modelos. Se trata de los procesos de juridización, institucionalización y burocratización de las relaciones sociales, un tema de la sociología que bien deberían haber tenido ambos presente, si vemos, por ejemplo, los trabajos que Max Weber dedica a la cuestión.⁽⁴⁹⁾

Los procesos de juridización, institucionalización y burocratización desempeñan un papel fundamental en las sociedades modernas, aun en la producción, reproducción, difusión y transformación del conocimiento, y en especial del conocimiento profesional. Tuvieron una importancia decisiva – y todavía la tienen en el día de hoy – en la formación y modificación de las constelaciones en competencia.⁽⁵⁰⁾ Parece del todo forzoso señalar la significatividad de estos procesos, ya que su consideración sirve, en los modelos de análisis de los procesos de internacionalización del saber pedagógico y de la transferencia intercultural de tal tipo de saber, para relativizar algunos aspectos puestos de relieve en los modelos de sociología del conocimiento propuestos por Mannheim y Elias, sin por ello restar valor a la utilidad de sus conceptos y categorías: muy por el contrario.

- Los procesos de juridización y sistematización en el área de la educación y el empleo registrados en el transcurso de los siglos XIX y XX impusieron una forma de conocimiento que no puede ser explicada y considerada apropiadamente sólo mediante la contraposición de un saber científico y *distanciado*, y otro sujeto a sí mismo y *comprometido*. Los procesos de juridización constituyen un mecanismo fundamental para la civilización de las relaciones y procesos sociales en las sociedades modernas. Norbert Elias realiza una exhaustiva descripción de este aspecto en su análisis de la imposición del monopolio estatal del poder y de los procesos de civilización de los estándares de conducta social que con este último se vinculan.⁽⁵¹⁾ Dichos procesos introducen formas específicas de conocimiento *distanciado* – en el sentido que Elias otorga al término – y de conducta autocontrolada, que irán caracterizando cada vez más las relaciones sociales internas – así como también las situaciones y discursos en el ámbito de la pedagogía y la política escolar. Los sistemas de instrucción pública nacionales, que se fueron conformando mediante procesos prolongados y controversiales, sustituyeron los sistemas parciales tradicionales de los privilegios estamentales de nacimiento junto con sus formas de saber, dieron lugar a una competencia – en principio abierta – por el status, civilizaron la manera de zanjar los conflictos sociales que esta competencia provocaba, y fueron acompañados por el surgimiento de nuevas formas de saber específicas y profesionales.
- El mundo estamental tradicional y sus instituciones particulares de enseñanza no fueron reemplazados de la noche a la mañana por los estados-nación y los sistemas educativos nacionales; se verificó, antes bien, un proceso de formación de sistemas prolongado, muchas veces superpuesto y dialécticamente limitado, a nivel regional, nacional e internacional.⁽⁵²⁾ Lado a lado con las primeras instituciones de los nacientes sistemas nacionales de instrucción y educación subsistieron largo tiempo las antiguas instituciones tradicionales, tales como las redes regionales y suprarregionales de las viejas universidades religiosas y las órdenes monacales dedicadas a la educación, las que, en el marco de su competencia con el nuevo sistema estatal, experimentaron modificaciones o bien fueron integradas al mismo. Por el contrario, las instituciones que daban constitución como tales a los nuevos estados nacionales surgieron no sólo del desplazamiento de las instituciones particulares del antiguo régimen y de su competencia con las mismas, sino además de la competencia con las estrategias de los demás estados que se verifica en sus orígenes mismos. Esto es así porque la imposición de los estados nacionales significó al mismo tiempo la conformación de un sistema internacional de estados en delicado equilibrio de poder. La competencia internacional se entiende no sólo como competencia militar, política y económica, sino que se verificó desde el comienzo mismo en la evolución de todas las dimensiones del estado moderno. A partir del siglo XIX se convirtió en aspecto habitual en la cultura de las políticas nacional-estatales el intentar igualar, en cada proyecto legislativo de reforma nacional de impotencia, las investigaciones, análisis y experiencias acerca de la situación,

⁽⁴⁸⁾ Mannheim, “Konkurrenz,” p. 330ss.

⁽⁴⁹⁾ Max Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie* (Tübingen: Mohr, 1972), p. 551ss.; Wolfgang Schluchter, *Aspekte bürokratischer Herrschaft. Studien zur Interpretation der fortschreitenden Industriegesellschaft* (Fráncfort del Main: Suhrkamp, 1985).

⁽⁵⁰⁾ Cf., entre otros, los siguientes análisis de la “formación de sistemas” en el caso de los sistemas de instrucción y empleo: Detlef K. Müller y Bernd Zymek, “Sozialgesichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reichs, 1800-1945,” *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte II*, 1, editado por Detlef K. Müller y Bernd Zymek (Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht, 1987), p. 13.

⁽⁵¹⁾ Cf. nota 42.

⁽⁵²⁾ Cf. Bernd Zymek, “Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung,” *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*, editado por Dietrich Benner y Heinz-Elmar Tenorth, Suplemento 42 de la Zeitschrift für Pädagogik (Weinheim-Basel: Beltz, 2000), pp. 92-115.

estructuras y reformas realizadas en otros países comparables. Este aspecto se aplica también a la consolidación de los sistemas educativos nacionales. Los estudios acerca de la historia de la educación comparada como disciplina científica han demostrado que, a partir del siglo XIX, tanto en fundamentación como en detalle casi todos los proyectos nacionales de importancia en materia de reforma del sistema escolar y universitario tuvieron relación con la observación sistemática de procesos de reforma comparables que efectuaran en otros países; se ha señalado, además, que a finales del siglo XIX, la totalidad de los estados de importancia establecieron organismos de documentación e información pedagógica, en los cuales se recopilaban datos nacionales e internacionales; que tuvo lugar un intercambio de “hombres de escuela”; que se organizaron asociaciones y reuniones internacionales; que en el marco de las exposiciones mundiales se realizaban también presentaciones de material escolar, que era observado mutuamente, evaluado y aplicado como argumento en las discusiones nacionales acerca de la reforma escolar.⁽⁵³⁾ Por ello, el proceso de imposición de los sistemas nacionales de educación fue a la vez un proceso que implicó una interconexión cualitativamente novedosa en el terreno de la pedagogía y la política escolar. En el marco de las estructuras burocráticas, los expertos de la administración escolar reunían y evaluaban un conocimiento empírico acerca de los “procesos de formación de sistemas” nacionales y extranjeros; este conocimiento se corresponde antes bien con el tipo de conocimiento y la modalidad de conducta “distanciada”, que – pese a su posición básicamente nacional – permitía la observación y aplicación de las evoluciones registradas en otros estados. Esta infraestructura de recopilación y documentación de leyes y datos del propio país y del extranjero, que encontró un rápido desarrollo a nivel nacional, para extenderse más tarde al terreno internacional, forma parte, desde esa época, casi ininterrumpidamente de la cultura de los países desarrollados. Este tipo de saber pedagógico, así como las instituciones nacionales e internacionales ocupadas de su administración y los datos que las mismas reunían, sistematizaban y difundían de manera constante, se constituyeron, en cierto sentido, el “caudal históricamente tamizado” y la modalidad del conocimiento pedagógico internacional. Las tesis que se han desarrollado en los últimos tiempos acerca de la escuela como universal de las sociedades modernas y del sistema educativo mundial se relacionan con este “caudal internacional de conocimientos” en materia pedagógica.

Frente a esta forma *distanciada* del saber pedagógico y de la política escolar, se movilizaron – en especial en los círculos pedagógicos alemanes de inspiración reformista – conceptos y modos de pensar de carácter *comprometido*. El positivismo, cuya importancia era considerada supuestamente excesiva y cuyas características eran supuestamente “superficiales”, “desprovistas de espíritu y alma”, junto con el formalismo burocrático y legal, fueron blanco de una crítica cultural, al mismo tiempo popular y académica, que hacía propios, por el contrario, conceptos comprometidos en su descripción de las coincidencias nacionales y los contrastes internacionales.⁽⁵⁴⁾

Todos los especialistas en pedagogía, sin importar su adhesión a las formas de conocimiento comprometidas o distanciadas, pasaron a considerar y tematizar, a partir de finales del siglo XIX, los desarrollos internacionales como constelación en competencia. En este marco, la aplicación contradictoria que Norbert Elias señalara de los principios morales según se tratase del nivel nacional o internacional recibió un tratamiento diferente según las distintas posiciones sociales. En el siglo XX sus categorías y conceptos permiten distinguir tres actitudes diferentes:

- La gran mayoría percibe la competencia internacional como una lucha competitiva latente o abierta entre estados que se encuentran, a su vez, en un marco de equilibrio de poder dinámico y cambiante. De esta constelación se deriva el argumento de que es preciso – al igual que en los terrenos económico, político y militar – seguir de cerca las innovaciones de los sistemas educativos de otros estados, con el fin de no quedar retrasado, de aprender de ellos – si fuera necesario – y hacerlos propios, de comprender las motivaciones de los otros. Por supuesto, el que esta competencia se sintiera y se tematizara sólo en el terreno económico o político, o aun se advirtiera como amenaza militar al precario equilibrio de poder, representaba una enorme diferencia, incluso entre los pedagogos y administradores escolares.⁽⁵⁵⁾
- Una minoría, en cambio, comenzó a delinear a nivel nacional e internacional una “actitud de pensamiento” y un ethos que postulaba que la competencia internacional entre estados, la desconfianza mutua que la acompañaba, los prejuicios que avivaba y los riesgos que de ella se desprendían, reclamaban en primer lugar un compromiso político y pedagógico y actividades que tendieran a la consecución de una *concordia internacional*. Estas agrupaciones y redes estaban vinculadas a menudo con “corrientes de pensamiento” religiosas o ideológicas, o bien pacifistas, cuya difusión atravesaba los límites y frentes nacional-estatales.⁽⁵⁶⁾

⁽⁵³⁾ Cf. Zymek, *Das Ausland als Argument*, p. 26ss.

⁽⁵⁴⁾ Cf., p. ej., Bernd Zymek, “Die Schule als kulturkritisches Konstrukt und ihre Kontrastfolien. Kritische Anmerkungen zur Schulkritik der Reformpädagogik,” *Politische Reformpädagogik*, editado por Tobias Rülcker y Jürgen Oelkers (Fráncfort del Main etc.: Peter Lang, 1998), pp. 185-200.

⁽⁵⁵⁾ Cf. Zymek, *Das Ausland als Argument*, p. 86ss.

⁽⁵⁶⁾ *Ibid.*, p. 161ss.

- La tercera forma de difusión de la competencia internacional entre estados era – y es – una “actitud de pensamiento” que puede localizarse sobre todo en los círculos académicos y los especialistas de las corporaciones internacionales. Este grupo diagnosticaba (diagnostica) o bien pronosticaba (pronostica) una tendencia hacia la disolución o superación de la competencia internacional, dada la sucesiva equiparación de estructuras en las sociedades modernas y/o la creciente interconexión internacional que puede observarse.⁽⁵⁷⁾

Es probable que, en el curso de una mayor integración del mercado mundial y del proceso de unificación europea, la disolución de los estados-nación llegue a un grado de avance tal, que las categorías, conceptos y colecciones de datos internacionales se conviertan en el modelo dominante en la tematización de las problemáticas pedagógicas en un mundo post-nacional. En los estudios comparados internacionales comienza ya a vislumbrarse un nivel tal en la determinación de objetivos y la evaluación de los mismos. Sin embargo, antes de que la “corriente histórica” existente entre una recopilación de datos ya convertida en hecho habitual, su estandarización y su comparación con los sistemas educativos del mundo, que se han vuelto desde el siglo XIX en un ejercicio casi natural de la política y la ciencia moderna, pueda llegar a “tamizar” esta nueva “síntesis abstracta” como “*consensus ex post*”, tal vez siga “pulsando” un tiempo más “la vida, problemática y llena de vicisitudes, para la cual todo es todavía cuestionable”,⁽⁵⁸⁾ según la excelente formulación de Karl Mannheim.

Datos del autor

Bernd Zymek, Catedrático (emérito) de Historia de la Educación de la Universidad de Münster (Alemania). Historia de la Educación, Política de la Educación, Educación Comparada.

⁽⁵⁷⁾ Cf., p. ej., Oskar Anweiler, “Entwicklungsperspektiven des Bildungswesen in beiden Teilen Deutschlands,” en *Bildung und Erziehung* 20 (1967), pp. 16-30; George S. Papadopoulos, *Education 1960-1990. The OECD Perspective* (París: OECD, 1994); Schriewer, *Weltsystem*, p. 22.

⁽⁵⁸⁾ Cf. nota 32.

La Educación Comparada, una disciplina entre la Modernidad y el Postmodernismo

María José García Ruiz / Universidad Nacional de Educación a Distancia / España

1. Introducción

Los últimos congresos de Educación Comparada organizados a nivel europeo y mundial han sido convocados desde temáticas que señalan claramente la situación de cambio y crisis por la que estamos atravesando todas las sociedades mundiales. Así, a modo de ejemplo, el XX Congreso de la CESE en Londres se convocó en el año 2002 bajo el título de *¿Hacia el fin de los sistemas educativos? Europa en perspectiva mundial*. De igual modo, el IX Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparada fue convocado en Sydney, Australia, en el año 1996 bajo el título de *Tradición, Modernidad y Postmodernidad*. La organización del XV Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparada ha sido encomendada a la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Que yo sepa, aún no ha sido establecida una temática específica para este encuentro mundial, aunque supongo que dicha temática manifestará también la idea de cambio y crisis que el mundo está atestigüando en estos primeros años del siglo XXI.

Realmente, reflexionar sobre los enfoques epistemológicos y las metodologías de la Educación Comparada es un tema apasionante y muy complejo. Uno de los mejores comparatistas del mundo en la actualidad, el británico Robert Cowen, ha escrito muy acertadamente en uno de sus últimos trabajos académicos que “existen muchas Educaciones Comparadas”. Ciertamente, la Educación Comparada es un campo plural, diverso, heterogéneo, ecléctico, que alberga una gran variedad de tradiciones epistemológicas que la conforman desde sus inicios hasta nuestros días. Desde los diversos puntos de la geografía mundial se elaboran Educaciones Comparadas muy diversas, que se incardinan en epistemologías muy diversas. De igual modo, y por lo mismo, hay actualmente muchas obras de Educación Comparada que se elaboran desde posiciones epistemológicas muy diversas. De igual modo, y por lo mismo, hay actualmente muchas obras de Educación Comparada que se elaboran desde posiciones epistemológicas que se inscriben en la Modernidad, y otras que abogan por posturas epistemológicas moderno-tardías o postmodernas, como las propuestas de autores como Rust o Cowen.

Desde esta diversidad resulta complejo, no tanto el analizar los “nuevos enfoques” de la disciplina, los cuales tienen que ver, básicamente, con las perspectivas postmodernas y postcoloniales, sino analizar la “nueva agenda” para la educación, dado que, según que nuestra perspectiva teórica se inscriba en planteamientos, bien modernistas, bien postmodernos, la agenda de estudio e investigación será notablemente distinta.

2. Educación Comparada, globalización y Postmodernismo

Los primeros años del siglo XXI se están revelando años de cambio en las ciencias sociales y en esta disciplina, en concreto, debido a dos términos que vienen apareciendo de manera reincidente en las publicaciones periódicas vinculadas con las ciencias sociológicas y filosóficas y, por supuesto, con la Educación Comparada. Estos términos son los de **globalización** y **Postmodernismo**.

Por su particular condición epistemológica, la disciplina de la Educación Comparada es uno de los ámbitos académicos en los que las exigencias de la globalización se han manifestado con un mayor impacto. Así, la aparición del fenómeno de la globalización ha llevado a algunos académicos como Dale a sugerir modificaciones de corte epistemológico en esta disciplina, en la línea de instar que “el objeto de la Educación Comparada debería ser el análisis de la naturaleza y las causas del impacto diverso de la globalización en diversos contextos mundiales” (Dale, 2001: 493). Si bien no todas las propuestas de los comparatistas actuales llegan a estos extremos de pretender modificar la naturaleza epistemológica de la Educación Comparada atendiendo a la aparición de este fenómeno, sí es cierto que los manuales más recientes de la disciplina manifiestan la necesidad, a consecuencia del impacto de la globalización, de operar una reconceptualización de la Educación Comparada y de adoptar nuevas agendas de investigación en este ámbito (Crossley y Watson, 2003: 71-73 y 117-121).

El fenómeno de la globalización, según autores como Dale (2007: 48) “constituye una nueva y específica forma de relación entre los Estados-nación y la economía mundial” por la cual “los gobiernos nacionales son constreñidos a buscar la modernización de sus economías nacionales (...) y a potenciar la capacidad de competición internacional de sus sistemas de bienestar nacionales” (*ibidem*: 49). Sea cual sea la definición que se suscriba sobre la globalización y las coordinadas geográfico-temporales en las que se ubique su génesis, no parece haber acuerdo sobre si el proceso de globalización ejerce un impacto unificador y homogéneo en los diversos países sometidos a su influjo o si, por el contrario, sus efectos tienden a la diversificación de las políticas nacionales. Hay autores que se refieren a esta ambivalencia como a la “paradoja” de la globalización (*idem*). Analizando de forma más detenida el fenómeno de la globalización podemos afirmar que, según diversos autores, la globalización como fenómeno de nuestro tiempo “aparece a

mediados de la década de los setenta del siglo XX, coincidiendo con la crisis política del Estado de Bienestar y con la crisis económica del petróleo, aunque es un fenómeno que excede con mucho a las citadas crisis” (Puelles, 2006: 86). En términos generales, podemos afirmar que el fenómeno de la globalización revela connotaciones ideológicas propias del neoliberalismo, ya que coincide temporalmente, e incorpora elementos, de la teoría y filosofía política implantada por Margaret Thatcher en el Reino Unido, y que tuvieron fuerte impacto en las políticas de los países anglosajones y del entero mundo occidental.

El fenómeno de la globalización revela un carácter dependiente del auge y expansión de las nuevas tecnologías, y presenta connotaciones culturales y educativas específicas. Dos efectos esenciales podemos subrayar de la globalización en educación, con impacto en la Educación Comparada.

Uno de los efectos más notables de la globalización en el ámbito internacional y educativo se ha cifrado en el establecimiento de un marco de organizaciones internacionales, a través de las cuales se ha configurado, en el plano supranacional, un “gobierno sin Gobierno” (Dale, 2007: 51). Sobresalientes entre esas instituciones internacionales, en el ámbito educativo, destacan la OCDE y la UE. La OCDE está revelando un protagonismo y un impacto sin precedentes. Numerosos académicos coinciden en que, en el actual momento de la globalización “la OCDE ha devenido crecientemente un actor político por derecho propio” (Henry et al., 2001) en política educativa nacional e internacional. El impacto del programa PISA, cuyos resultados son tomados muy en serio por las naciones participantes, y el ingente debate que la publicación de sus resultados está teniendo en países como Alemania (Kotthoff y Pereyra, 2009), son sólo una muestra de la relevancia actual de las instancias supranacionales en educación.

El segundo efecto de mayor impacto de la globalización en educación se vislumbra en el plano curricular, donde es visible la incidencia de los factores economicistas en la misión específica de la educación, potenciando un currículo de competencias en perjuicio de la formación general (Carnoy, 1999: 146). La misión profesionalizadora de la educación se ha impuesto en todos los niveles educativos, respaldada por la interpretación de la OCDE del paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, y por las pretendidas exigencias del paradigma de la nueva creación del conocimiento impulsado por Gibbons en 1994.

Todos estos contenidos e inquietudes integran actualmente la Educación Comparada, la cual también atiende a los análisis de los enfoques teóricos postestructuralistas del postmodernismo.

Las perspectivas postmodernas del mundo “celebran la diversidad, la diferencia y las voces del otro” (Crossley y Watson, 2003: 57). En esta perspectiva las cuestiones del contexto y la cultura adquieren una relevancia especial. Foucault, Derrida y Lyotard constituyen tres de los más influyentes autores que han liderado las perspectivas postmodernas (Peters, 2001). Hay aspectos del postmodernismo que han sido enérgicamente rechazados por un gran número de académicos, particularmente su vocación relativista. Hay otros elementos del postmodernismo, no obstante, que han sido muy celebrados por algunos académicos, especialmente su sensibilidad contextual y su denuncia de dos características aparentemente intrínsecas del proyecto moderno: el eurocentrismo y la injusticia social (Kempner, 1998: 456), si bien hay académicos, como Cowen, que han rebatido que el postmodernismo es también eurocentrista y marcadamente “provinciano” (Cowen, 1996: 165-166).

Así como los rasgos del fenómeno de la globalización y su impacto en educación no son puestos en general en duda por los diversos académicos, sí que encontramos encendidos debates en relación a la existencia o no del carácter postmoderno de nuestro actual momento histórico. Han aparecido muy interesantes publicaciones, como la editada por Smith y Webster (1997) que recogen apasionantes debates que enfrentan a académicos denominados “modernos” y a aquellos otros que se proclaman “postmodernos”. Así, académicos “postmodernos” como el británico Peter Scott aducen argumentos epistemológicos, sociológicos, económicos, políticos y tecnológicos que justifican, a su parecer, el carácter postmoderno de la sociedad actual. Sus radicales propuestas en materia de enseñanza superior incluyen sugerencias de la “desinstitucionalización” del conocimiento (Scott, 1997: 36) y, a la postre, terminan en interrogantes rupturistas acerca de “¿la muerte de la universidad?” (Smith y Webster, 1997: 106). Frente a estas propuestas, académicos “modernos” como el británico Paul Filmer insisten en que “la lógica de los post’s (postmodernismo, postestructuralismo) es una que informa la teoría especulativa, pero no es aún una socio-lógica, ni tiene, por ello, correlatos institucionales sociales o culturales sustanciales, ni puede proporcionar por ello una adecuada consideración (entre otros aspectos) del rol social de la educación superior” (Filmer, 1997: 57).

Podemos constatar, pues, que, si bien no hay, en líneas generales, duda entre los académicos acerca del impacto de la globalización, sí hay desacuerdo acerca de que estemos, en el momento histórico actual, propiamente en tiempos postmodernos. No obstante, ante la creciente presencia de propuestas educativas de corte postmoderno en las publicaciones periódicas nacionales e internacionales, no podemos sino preguntarnos: la Educación Comparada actual ¿es moderna o postmoderna?. La respuesta a esta pregunta revela implicaciones cruciales para la epistemología y desarrollo de esta disciplina, y al análisis de esta cuestión nos dedicamos en los epígrafes siguientes.

3. Educación Comparada y Modernidad

El adjetivo latino *Modernus* (Moderno) empezó a emplearse a partir del siglo IV d.C. para distinguir el presente, que se había convertido oficialmente en cristiano, del pasado romano y pagano. Tanto el historiador Sotelo (2003) como el filósofo Habermas (1988) vinculan el término moderno con la Cristiandad. Y también con Europa, dado que “el término moderno aparecía y reaparecía exactamente en aquellos períodos en Europa en los que se formaba la conciencia de una nueva época por medio de una relación renovada con los antiguos” (Habermas, 1988: 88). Importa, pues, dejar constancia desde un principio de la identidad originaria de la Modernidad con lo cristiano y con lo europeo. El que estos

académicos y yo en esta exposición vinculemos el término moderno con el de Europa no quiere decir, en modo alguno, que no se reconozcan otras muchas otras modernidades, con otras características, en otros muchos puntos geográficos del mundo. Sólo quiere decir que esta modernidad a la que vamos a aludir, con estas características que vamos a citar, y como movimiento que finaliza en la modernidad ilustrada (que es un fenómeno que se origina en Francia en los siglos XVII y XVIII), es un fenómeno típicamente europeo. Pero otras muchas modernidades, con rasgos distintos, se desarrollan en otros puntos geográficos. La primera modernidad, médula de todas las ulteriores, es el Cristianismo. De identificar, en el origen, a modo de ejemplo, lo europeo con lo cristiano, se derivan dos colorarios que señala muy acertadamente Sotelo: el primero, que quedan fuera de Europa aquellos países que, fuera del continente, pertenecen a otras religiones. En segundo lugar, que hay que partir del Cristianismo para poder dar algún contenido al concepto de Europa (Sotelo, 2003: 47). El Cristianismo es el punto de partida de la Modernidad, no el de llegada y, desde luego, no el actual. El que moderno, cristiano y europeo hayan coincidido en el origen, no quiere decir que lo sigan haciendo hoy. El mundo moderno empieza con el Cristianismo, y se despliega en una serie de etapas intermedias: la Edad Media, la modernidad renacentista del siglo XV, y la modernidad ilustrada del siglo XVII. En esta última modernidad se constituye la idea de Europa que hoy manejamos, haciendo coincidir lo europeo con la última modernidad. Pero sólo se comprende acertadamente, si esta última se reconoce como la suma de las modernidades anteriores, desde la primera y básica que representó el Cristianismo.

Sotelo señala la existencia de un amplio tramo de medio milenio en el cual oscilan los hitos que se han establecido para señalar el paso del ciclo antiguo al moderno (ie. del año 313, fecha en que se promulga el Edicto de Milán, el cual abre un período de reconocimiento oficial del Cristianismo en el Imperio, a la navidad del año 800, fecha en que en Roma es coronado Carlomagno Emperador del nuevo Sacro Imperio Romano-Germánico). Prueba patente, tanto de lo cuestionable que resulta cada una de estas fechas, como de la complejidad del proceso.

De la primera modernidad que introdujo el Cristianismo en el Bajo Imperio Romano, hay que diferenciar, como hemos especificado anteriormente, modernidades distintas: la que Sotelo denomina modernidad carolingia, la que se produce en el siglo XIII con la reintroducción del derecho romano y la filosofía aristotélica, la modernidad renacentista y, por último, la modernidad ilustrada. Ahora bien, una comprensión cabal de la Modernidad precisa partir de su primera forma cristiana para poder explicar las otras que han ido surgiendo a lo largo de la historia. Como afirma Sotelo, “una teoría de la Modernidad que la reduzca a la ilustrada, la última acaecida, tiene altas probabilidades de tomar el rábano por las hojas” (Sotelo, 2003: 57).

La Sociología, ciencia surgida en las primeras décadas del siglo XIX, ha tenido como tema específico, desde su origen hasta nuestros días, dar cuenta de la Modernidad. Si Weber es el sociólogo por excelencia de análisis de la Modernidad, Hegel es el filósofo que analiza esta etapa histórica desde la disciplina de la Filosofía. Si para Weber la categoría central de la Modernidad es la de racionalidad, categoría que surge a partir de las grandes religiones monoteístas, para Hegel las categorías centrales de la Modernidad son libertad y subjetividad, ambas introducidas por el Cristianismo.

Podemos afirmar, pues, que los rasgos con los que, típicamente, se vincula la Modernidad en los análisis de diversos autores que han estudiado este período histórico son los de Cristianismo, Europa, occidente, racionalismo, empirismo, universalismo, pragmatismo, idealismo, normativismo, tradición, moralidad, historia, convenciones, virtudes, identidad definida, seguridad existencial, y certidumbre.

Según Habermas, el proyecto de la Modernidad tenía la esperanza de que las artes y las ciencias no sólo promoverían el control de las fuerzas naturales, sino que también fomentarían el progreso moral, la justicia de las instituciones y la felicidad de los seres humanos (Habermas, 1988: 95). Podemos ahora preguntarnos ¿en qué medida la Educación Comparada es una ciencia moderna? ¿En qué medida participa la Educación Comparada del proyecto de la Modernidad?

Académicos como Kaloyannaki y Kazamias han sancionado el carácter moderno de la Educación Comparada en sus inicios (Kaloyannaki y Kazamias, 2009: 11). Ciertamente, podemos afirmar el carácter moderno de la Educación Comparada atendiendo a diversos parámetros. En primer lugar, la Educación Comparada demuestra su carácter moderno en razón a la época histórica en la que se produjo su nacimiento: en el período de la post-ilustración, a comienzos del siglo XIX. En segundo lugar, las ideas, el espíritu y la epistemología de los primeros autores de esta disciplina científica estaban “imbuidos del espíritu del *paradigma de la Modernidad*, con su énfasis en la razón (racionalismo, empirismo, ciencia), universalismo, secularismo, progreso y Estado-Nación” (Kaloyannaki y Kazamias, 2009: 12). También es visible el rasgo de eurocentrismo en la epistemología inicial de la Educación Comparada en tanto que las obras de los comparatistas pioneros están volcadas en las realizaciones, desarrollos, “fuerzas”, “factores”, “carácter nacional” y “filosofía cultural” típicamente europeas y occidentales. Y ello no sólo en los autores procedentes del continente europeo (A. H. Niemeyer, Victor Cousin, Joseph Kay, Matthew Arnold y Michael Sadler, entre otros). Los académicos comparatistas norteamericanos (típicamente Horace Mann, Calvin Stowe y Henry Barnard) y latinoamericanos (como Rivadavia, O'Higgins, San Martín, Simón Bolívar, Domingo Faustino Sarmiento, Andrés Bello) buscaron en la etapa de “la enseñanza en el extranjero” en que se desarrolló la Educación Comparada en el siglo XIX, el análisis y la importación de experiencias típicamente europeas. Alemania fue, a modo de ejemplo, uno de los países más analizados, imitados e importados de Europa por los académicos y estudiosos norteamericanos: su filosofía (particularmente el idealismo hegeliano), el sistema prusiano de enseñanza elemental, la formación de maestros prusiana, y la incidencia de los estudios clásicos en los *Gymnasien* alemanes.

A los rasgos del proyecto y la epistemología moderna que hemos explicitado, Kaloyannaki y Kazamias añaden los rasgos de protocientífica, humanista, positiva, cosmopolita, liberal, democrática y meliorista (Kaloyannaki y Kazamias, 2009: 11-19).

Dos elementos hay que destacar de las aportaciones de los académicos europeos y norteamericanos que contribuyeron al desarrollo de la Educación Comparada en el siglo XIX. Se trata de dos elementos característicos de las aportaciones epistemológicas de estos autores, que están relacionados entre sí. La presencia de estos dos rasgos permite sancionar el carácter moderno de la Educación Comparada y su participación plena en el *proyecto de la Modernidad*. El primer elemento es el énfasis manifiesto y recurrente en el ámbito religioso y moral, y en la necesidad de que “la prosperidad de las naciones y las bases de la política se asienten en la estabilidad de la religión y la moralidad (cita de Jullien de Paris por Fraser, 1964: 34-35). El segundo elemento epistemológico característico de los comparatistas del siglo XIX es el carácter meliorista que, en sus escritos, asignan a la educación.

Todo el patrimonio epistemológico de la Educación Comparada en los siglos XIX y XX (neopositivismo, marxismo, neomarxismo y la teoría de la dependencia, teorías neorrelativistas) revela rasgos marcadamente modernos. La Educación Comparada que se sigue elaborando en los primeros años del siglo XXI, también revela dicho carácter, a pesar de la aparición de la perspectiva teórica postmoderna desde la década de los setenta del siglo XX. Filósofos como Habermas defienden que el proyecto de la Modernidad aún no está concluido, y que a su desarrollo debemos dedicar actualmente nuestros esfuerzos en educación. Yo pienso que la modernidad se ha extendido durante 17 siglos. En todo ese tiempo, este período histórico ha guardado una relación de cierta continuidad entre sus etapas, e incluso con la etapa de Antigüedad precedente. Desde un punto de vista racional, epistemológico, e incluso desde el sentido común, a mí me cuesta integrar el carácter rupturista del Postmodernismo. Porque pienso que en 17 siglos de enorme esfuerzo humano en el ámbito de las artes y las ciencias hay mucho de válido. Creo que muchas críticas del Postmodernismo son muy válidas y hay que atenderlas, particularmente las críticas relativas al Eurocentrismo y a la atención a las minorías. Pero creo que dichas críticas son más bien un correctivo al proyecto de la Modernidad, y no una invalidación y sustitución del mismo.

Creo que el Postmodernismo está aún en una fase muy incipiente, de crítica de todo: “la muerte de la universidad”, “la reconstrucción del arte”, “la muerte de Dios”. Le falta tiempo y madurez. Yo no he visto, por ejemplo, aún redactado en ningún lado el Proyecto del Postmodernismo. Creo que si el historiador Sotelo señala un tramo de 5 siglos que se han necesitado para marcar el paso de la Antigüedad a la Modernidad, no podemos pretender resolver el paso de la Modernidad a la Postmodernidad en una década. Por más que nuestro tiempo actual sea más acelerado que antes. De igual modo, pero esto es una opinión muy personal y quizá algunos académicos no estén de acuerdo, muchos académicos comulgamos plenamente con algunas narrativas modernistas, particularmente el Cristianismo (si es que el Cristianismo se puede llamar una narrativa, que para mí es mucho más que eso). Se dice en el Salmo 118 de la Biblia: “Hace tiempo comprendí que tus preceptos los fundaste para siempre”. Los que estamos enraizados en la tradición cristiana siempre vamos a considerar como permanentemente válidas unas determinadas metanarrativas. Desde nuestro posicionamiento Modernista, entendemos que son claramente ciertas y que están plenamente justificadas ciertas críticas emitidas por la epistemología postmoderna, principalmente las relativas al Eurocentrismo y a la atención al otro y a las minorías. Y entendemos que es urgente una revisión a los planteamientos modernistas o al modo en que sus presupuestos han sido implantados en la práctica. Pero siempre que ello no implique drásticos planteamientos rupturistas con la entera tradición anterior, pues entendemos que dicha tradición, si bien hay que revisarla en alguno de sus puntos clave, también contiene aspectos perfectamente válidos.

En todo caso, la disciplina de la Educación Comparada revela un grado de pluralidad, heterogeneidad, hibridación, diversidad y eclecticismo que le permite albergar en su seno toda la gran variedad de tradiciones epistemológicas que la conforman desde sus inicios hasta nuestros días.

4. Educación Comparada y Postmodernismo

La modernidad ilustrada se ha extendido ya por tres siglos. Las enormes transformaciones que han tenido lugar desde el último tercio del siglo XX han sido abordadas intelectualmente por algunos filósofos de vanguardia, como Michel Foucault (1926-84), François Lyotard (1924-98) y Jacques Derrida (1930-2004), dando lugar al movimiento filosófico del Postmodernismo. Si la Modernidad, en sus diversas versiones, han tenido como rasgo característico y como forma procedimental la idea de una “transición continuada”, de una “relación renovada” (Habermas, 1988: 88), de un equilibrio continuado, en suma, entre los diversos períodos históricos que la han conformado, la Postmodernidad comporta la conciencia de algo nuevo que no encaja en la Modernidad, y contiene la idea de ruptura (*ibidem*: 89).

Las ideas filosóficas postmodernas de Foucault, difundidas en las décadas de 1970 y 1980, niegan que la emergencia del liberalismo político moderno en el siglo XVIII y sus aportaciones (ie. derechos individuales y democracia representativa) resultaran en una mayor libertad para el sujeto. La perspectiva de Foucault sostiene que las sociedades liberales modernas son opresivas, y que sus formas de opresión tienden a estar veladas y son difíciles de reconocer, dado que gozan de la justificación de supuestamente objetivas e imparciales ramas de las ciencias sociales. Foucault insta al desarrollo de una actitud de resistencia hacia el *status quo* político y hacia el poder de las instituciones establecidas. Las propuestas de Foucault conducen a unos rasgos epistemológicos característicos del conocimiento postmoderno, y que se concretan en un amplio escepticismo epistemológico, un gran subjetivismo ético, una desconfianza manifiesta de la razón, y una sospecha del rol de la ideología en el mantenimiento del poder político y económico.

En la misma línea de las propuestas epistemológicas de Foucault, François Lyotard manifiesta su desconfianza y recelos respecto de las “grandes narrativas” racionales y universales como el liberalismo y el marxismo, y sus propuestas normativas sobre el mundo. Parecidas propuestas aporta Jacques Derrida, el cual habla de “deconstrucción” y afirma que todo intento de llegar a una conclusión por vías racionales se “deconstruye” o se mina lógicamente a sí mismo. Dado que un mismo texto puede ser interpretado en un número indefinido de modos, no tiene sentido, a su parecer,

la búsqueda de la interpretación “correcta” de un texto. Al igual que Foucault y Lyotard, las propuestas de Derrida desembocan en la defensa de un relativismo extremo, al afirmar la imposibilidad de garantizar la verdad objetiva de ninguna realidad.

Para Sotelo, el concepto de Postmodernidad implica una ruptura semejante a la que ocurrió con la aparición del Cristianismo, y supone que éste habría llegado a su fin (Sotelo, 2003: 58). La identidad del Cristianismo con la Modernidad pone de relieve para Sotelo que, en rigor, la Postmodernidad implicaría un mundo que hubiera roto hasta las últimas amarras con el Cristianismo. Sotelo vincula la noción de Postmodernidad a la crisis radical de los valores cristianos, tanto en sus formas conscientemente religiosas, como aquellas ya secularizadas. Para este historiador es Nietzsche el filósofo que anuncia la Postmodernidad, al llevar a sus últimas consecuencias la crítica radical de lo cristiano. La Postmodernidad supone la supresión radical de cualquier forma de monoteísmo, también en la forma de universalismo de la razón, así como la eliminación de los valores que sustentan la libertad, igualdad y fraternidad de todos los humanos en cuanto hijos de Dios (*idem*). La Postmodernidad, en este sentido, no sería otra cosa que una interpretación del mundo consecuentemente atea (Sotelo, 2003: 59).

Si la Modernidad se vincula a ideas de transición continuada, Cristianismo, Europa, racionalismo, universalismo, normativismo, tradición, moralidad, historia y virtudes, la Postmodernidad se asocia a ideas de ruptura, culto de lo nuevo, movilidad, aceleración en la historia, discontinuidad, nuevo valor atribuido a lo transitorio, lo esquivo y lo efímero (Habermas, 1988: 89), relativismo, rebelión contra todo lo que es normativo, contra la tradición, y posthistoricismo.

Algunos académicos comparatistas, como Rust (1991) o Cowen (1996) han analizado el movimiento de la Postmodernidad y sus implicaciones para la Educación Comparada. Rust afirma que el movimiento postmoderno ha existido en el ámbito científico, filosófico, de la crítica literaria y de la arquitectura y las artes desde la década de 1950, pero que esta discusión apenas fue reflejada ni integrada por la comunidad conformada por los académicos dedicados a la Educación Comparada. Tardío ingreso y participación de los comparatistas en el debate postmoderno.

En los primeros años del siglo XXI hay interpretaciones diversas en lo que respecta al alcance real del movimiento de la Postmodernidad. Algunos autores reivindican que el término “Postmodernismo” es un concepto de periodización que implica el surgimiento de una nueva era, distinta de la edad moderna, que denota nuevos rasgos formales en la cultura, un nuevo tipo de vida social, y un nuevo orden económico. Rust revela su pertenencia a este grupo de académicos (*idem*). Otros autores, no obstante, proclaman que el Postmodernismo no representa una ruptura drástica en la vida cultural y política occidental, sino un estilo de discurso y una orientación teórica adicionales, en competición con las restantes orientaciones teóricas existentes en el mundo moderno.

De la lectura de literatura diversa sobre Postmodernismo y educación, podemos colegir dos rasgos esenciales del Postmodernismo con implicaciones en la educación, en general, y en la Educación Comparada, en particular. Estos dos rasgos son el carácter relativista del Postmodernismo, y la crítica del Postmodernismo al eurocentrismo y a la injusticia social. A continuación analizamos estos dos aspectos de forma más detenida.

4.1. El carácter relativista del Postmodernismo

Rust denomina este rasgo relativista característico del Postmodernismo como la crítica del Postmodernismo a “la naturaleza totalitaria de las metanarrativas” (Rust, 1991: 614).

Lyotard define a los postmodernistas como aquellos que son “incrédulos hacia las metanarrativas” (Lyotard, 1979, citado por Rust, 1991: 615). La crítica postmoderna radica en que las metanarrativas constriñen a la civilización en sistemas de pensamiento totalitarios y logocéntricos. Según Foucault, las teorías totalitarias o globales modernas son vulnerables a los “criticismos locales”. El mundo postmoderno es diverso y atento a las diferencias de la realidad social y cultural. Las perspectivas teóricas postmodernas enfatizan especialmente el contexto y la cultura. Según esto, Rust propone que el trabajo de los comparatistas esté guiado por metanarrativas que expresen y articulen diferencias, y que potencien un pensamiento crítico.

Crossley y Watson manifiestan que los aspectos que más difusión teórica están teniendo del enfoque postmoderno son su énfasis en los aspectos de diversidad y diferencia de la realidad social y cultural. Por el contrario, según estos autores, el elemento que menos aceptación suscita de esta perspectiva es su carácter relativista, el cual se revela de escasa utilidad a la hora de abordar problemas de política y práctica en el mundo real (Crossley y Watson, 2003: 64). Rust (1991: 616) afirma que los estudiantes contemporáneos tienen dificultades con la literatura de la Educación Comparada de hace dos o tres décadas, pues a veces ofende su sentido de justicia y equilibrio. Personalmente creo que el relativismo no se revela muy fecundo epistemológicamente. Un colega que imparte su docencia en la Universidad de Navarra me comentó en el contexto de un congreso al que ambos asistimos en Estambul que, desde hace unos años, tiene que comenzar las clases diciendo: “la verdad existe”. Porque a los estudiantes que llegan hoy a las aulas parece que les da igual una cosa que la otra, y así no se puede construir ciencia. Afirma Rust que las metanarrativas de los comparatistas tienen que expresar y articular diferencias y potenciar un pensamiento crítico. Pienso que la epistemología de la Educación Comparada, por su propia naturaleza, siempre ha expresado y articulado diferencias. Desde las teorías factorialistas, historicistas y culturalistas de la década de los cuarenta, hasta los planteamientos postcoloniales actuales. Otra cosa es que dichos análisis hayan revelado, predominantemente, un enfoque marcadamente eurocentrista. Al análisis de esta cuestión nos referimos a continuación.

4.2. La crítica del Postmodernismo al eurocentrismo y a la injusticia social

La literatura postmoderna denuncia la ilusión moderna de que el centro europeo es, “por derecho”, un centro universal (Rust, 1991: 617). Hace unos años realicé una investigación sobre la política educativa de España en el exterior. Pude constatar que algunos autores tachaban la proyección educativa y cultural en el mundo de algunos países europeos a través de instituciones como el *Goethe Institut*, el *British Council*, *l’Alliance Française*, el *Instituto Dante Alighieri*, el Instituto *Camoes* o el Instituto Cervantes, de “imperialismo cultural” y de “invasión cultural” (<http://www.britishcouncil.org>). Por un lado, comparto y entiendo la saturación de dichos autores en relación al protagonismo de la cultura europea, y su reivindicación del protagonismo de otras culturas. Por otro lado, la idea pura (venga de quien venga) de la existencia de una institución que seleccione lo más selecto del patrimonio lingüístico y cultural de un país y lo oferte (no lo imponga) a los demás, creo que es bonita. Ojalá llegue un día que todos y cada uno de los países del mundo crearan una institución así, y ojalá todos nos pudiéramos apuntar al máximo de ellas. Nos veríamos enormemente enriquecidos.

En todo caso, de forma creciente, el orden mundial está variando de una configuración bipolar de poder a otra, de carácter multipolar, y que el poder en este nuevo contexto está tan ampliamente distribuido que incluso los grandes poderes ya no son capaces de imponer su voluntad en otros.

Según Rust, la educación en la nueva etapa postmoderna debe abordar los intereses de las subculturas y de las tendencias globales (Rust, 1991: 619). Rust afirma que no está aún diseñada la forma que debe adoptar la escolarización en el futuro. No sabemos si el movimiento del *home schooling* que lleva algunos años desarrollándose en Occidente, responde a su idea de escolarización postmoderna.

La literatura postmoderna critica también la injusticia social en que ha derivado, a su parecer, el proyecto de la Modernidad. El Postmodernismo sanciona la relevancia de los grupos minoritarios. Según Rust, el símbolo político más obvio de la nueva era es el carácter obsoleto de la norma de la mayoría, la cual hace ignorar la variedad, la apertura y la diversidad.

Los académicos postmodernos reclaman la solidaridad con los grupos más vulnerables, y la protección del débil en todas sus formas. Estos académicos instan al desarrollo de la sensibilidad hacia el otro, y a la inclusión del otro, especialmente de aquel que tradicionalmente ha estado en la periferia, incluyendo a miembros de las minorías, profesionales del Tercer Mundo y mujeres, con el fin de superar la desigualdad y la desventaja.

Cabría hacer dos reflexiones esenciales en relación a la crítica postmoderna de la injusticia social. La primera es que las propuestas de solidaridad, protección del débil e inclusión de los que residen en la periferia, ya están contempladas en las metanarrativas modernas como el Cristianismo. No hace falta negar dichas metanarrativas para proponer unos valores que ya están perfectamente propuestos en los Evangelios. Lo que hace falta es reflexionar, de forma profunda, por qué ha fallado, después de tantos siglos, la materialización de dichos principios, hacer una crítica profunda desde la jerarquía eclesial y desde todos los grupos y familias cristianas, acerca de la consideración “del otro” y del reparto justo de la riqueza, y aplicar, de forma decidida e inaplazable, los correctivos necesarios para materializar de manera fiel los principios que profesamos. En muchos aspectos y ámbitos, la Iglesia lo está haciendo bien, pero es obvio que tiene que hacerlo mucho mejor. En todo caso la injusticia social es una temática que hay que abordar con plena seriedad, tanto dentro como fuera de las instancias eclesiales. La segunda reflexión que cabe hacer a las propuestas postmodernas relativas a la participación de todos los sujetos en la toma de decisiones es que en no pocas ocasiones, la reivindicación (legítima, por otra parte) de participación de todos los sujetos en los ámbitos sociales y culturales ha llevado implícita (o explícita) la negación de la maestría y la experiencia que son deseables que los sujetos apliquen y desarrollen en dicha participación. Habermas, en este sentido, ha denunciado la “negación” de los postmodernos de “la cultura de los expertos” y el surgimiento de una conciencia que suscribe “el arte por el arte” (Habermas, 1988: 95-96). Es decir, de que cualquier cosa es arte, de que “todo es arte y cualquier cosa un artista” (*ibidem*: 97). Lo que sí es necesario reclamar en la sociedad del conocimiento occidental del siglo XXI es la máxima formación para todos. Sólo de esta manera tendrán verdadero éxito y coherencia los procesos de plena participación de todos que es legítimo y necesario implantar. No obstante, creo que siempre debe haber algún tipo de jerarquía pues es obvio que no todos poseemos el mismo grado de formación y de experiencia de todos los aspectos de la vida profesional. Lo importante es que todos podamos participar en “algo” en lo que seamos expertos, y que todos seamos expertos en “algo”.

5. Naturaleza de la Educación Comparada en el siglo XXI

El corpus epistemológico de la Educación Comparada está conformado por un conjunto de teorías y modelos analíticos que constituyen un legado elaborado durante más de dos siglos. Modelos epistemológicos diversos.

5.1. Denominación de la disciplina

La denominación de la disciplina de la Educación Comparada es, al igual que ocurre con su corpus epistemológico, plural, heterogénea, ecléctica, híbrida y diversa. Hay entornos geográficos, típicamente del mundo hispano y meridional, que denominamos a esta disciplina con la terminología de “Educación Comparada”. Otros entornos, típicamente anglosajones, han añadido a esta denominación la de “Educación Internacional”. Así, la anterior *British Comparative Education Society* fue redesignada en el año 1997 como la *British Comparative and International Education Society* (BCIES), por influjo de la reformulación que, en este mismo sentido, había operado años antes la norteamericana *Comparative and International Education Society* (CIES).

Sí parece oportuno incluir, de forma conjunta, ambas terminologías al aludir a nuestra disciplina, por dos cuestiones básicas. Primero, porque ambos tipos de estudio se están desarrollando ya, de hecho, en los trabajos de los comparatistas. Segundo, porque la inclusión de los términos “Educación Internacional” a los de “Educación Comparada” permite responder en mejor medida a tres retos de la Educación Comparada advertidos por Crossley y Watson (2003: 118) y por las últimas tendencias postmodernas: una investigación comparativa orientada a la práctica, mayor conexión entre la investigación comparativa y la investigación internacional, y la ampliación del discurso en Educación Comparada. La Junta Directiva de la *Sociedad Española de Educación Comparada* (SEEC) ha aprobado el red denominar a nuestra sociedad como *Sociedad Española de Educación Comparada e Internacional*. Si, en el próximo Congreso Nacional, la Asamblea General también lo ratifica, nuestra Sociedad adoptará este nuevo nombre próximamente. No sé si la *Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación* está pensando algo parecido en este sentido.

5.2. Objeto de estudio de la disciplina

En suma, en lo que atañe a las posturas de los académicos sobre el objeto de estudio de esta disciplina, podemos afirmar que la postura de visualizar la Educación Comparada e Internacional como dedicada al *estudio comparado* de la educación quizá constituye la interpretación más ecléctica y comprensiva que recoge e integra las últimas propuestas postmodernas, y refleja la diversidad de análisis que, de hecho, operan los estudiosos de esta disciplina.

5.3. Epistemología de la Educación Comparada

Reiterar la pluralidad como característica epistemológica esencial derivada de la coexistencia de paradigmas diversos en nuestra disciplina.

Enfoques teóricos que fundamentan la investigación comparativa

1. TEORÍAS FACTORIALISTAS, HISTORICISTAS Y CULTURALISTAS	Apuntan a mostrar la relevancia de las culturas específicas en la comprensión de los sistemas educativos concretos. Interesan los “factores”, el “carácter nacional” y la “filosofía cultural”.
2. TEORÍA DE LAS CORRIENTES EDUCATIVAS	Potencia la denominada “Educación Comparada dinámica” y la dimensión prospectiva de esta disciplina.
3. EL NEOPOSITIVISMO	Apunta a identificar leyes que gobiernan la relación educación-sociedad.
4. EL MARXISMO, EL NEOMARXISMO Y LA TEORÍA DE LA DEPENDENCIA	Está interesada en el estudio de los problemas educativos de los países menos desarrollados.
5. LAS TEORÍAS NEORRELATIVISTAS	
6. PERSPECTIVA TEÓRICA “NEOFUNCIONALISTA”	Engloba una diversidad de enfoques críticos.
7. PERSPECTIVA POSTMODERNISTA Y POSTCOLONIALISTA	Enfatiza los aspectos de diversidad y diferencia de la realidad social y cultural, y emplea un enfoque relativista.

Como hemos podido comprobar, en la disciplina de la Educación Comparada coexisten una pluralidad de enfoques teóricos que engloban a todas las perspectivas epistemológicas que han conformado a esta ciencia desde sus orígenes. La variedad teórica no constituye un obstáculo para el necesario avance de la Educación Comparada en líneas de mayor coherencia y unidad. Si representan, por el contrario, una amenaza para la mayor sistematización y articulación de esta ciencia, dos elementos que deben ser conscientemente evitados por los académicos que nos dedicamos a este ámbito. Uno de estos elementos lo constituyen los planteamientos relativistas y presentistas característicos de muchos de los actuales enfoques postmodernos. Estas posturas, qué duda cabe, dificultan o impiden el necesario establecimiento de conexiones y relaciones entre las diversas tradiciones epistemológicas de la Educación Comparada, proceso de necesario acometimiento para dotar de mayor unidad a esta disciplina. El segundo elemento que debe ser evitado por los estudiosos dedicados a la Educación Comparada ya fue detectado por Brian Holmes hace dos décadas. Este académico estableció que “el fracaso en analizar un problema con una mínima profundidad, y de forma que no puede ser directamente continuado o replicado por otros investigadores constituye una de las más serias debilidades de la investigación tradicional en Educación Comparada” (Holmes, 1986: 184). Es decir, el avance de nuestra disciplina en líneas de mayor coherencia implica la construcción continuada de la Educación Comparada, en debate y en forma de respuesta, a las aportaciones teóricas anteriores de los estudiosos dedicados a este ámbito de estudio. El carácter rupturista de algunas propuestas postmodernas lo impediría. Mi postura es que el postmodernismo es una opción teórica adicional más, entre las ya existentes.

En lo que atañe a las **nuevas agendas de investigación en educación**, me he fijado especialmente en las aportaciones de tres autores que se declaran “moderno-tardíos” y cuyas propuestas permiten conciliar las exigencias modernas y postmodernas que actualmente se ciñen sobre la Educación Comparada. Las propuestas son de Robert Cowen, de Michael Crossley y de Keith Watson.

Cowen propone que las agendas de investigación comparativa en estos primeros años del siglo XXI atiendan preferentemente cuatro aspectos esenciales:

1. **Las transitologías:** momentos históricos de metamorfosis que se componen de complejas mezclas de las dimensiones política, económica, ideológica y sociológica, y que permiten aventurar el espíritu y el contenido prospectivo de la agenda educativa.
2. **Lectura de lo global:** que las unidades de análisis de las investigaciones comparadas aborden áreas geográficas relativas a grandes regiones y, en todo caso, más amplias que el Estado-Nación.
3. **El tema del “otro”:** que la literatura académica englobe a todos aquellos excluidos en la tradición epistemológica de la Ilustración y atienda a las críticas feministas, culturalista y marxista.
4. **El tema de las pedagogías:** analizando temas hasta ahora inéditos como las relaciones pedagógicas en las instituciones de educación a distancia.

Crossley y Watson (2003) apuntan a la siguiente agenda prospectiva para la Educación Comparada:

1. Una investigación comparativa orientada a la práctica
2. Mayor conexión entre la investigación comparativa y la investigación internacional.
3. Ampliación del discurso en Educación Comparada.
4. Potenciación de los estudios multidisciplinares.
5. Marcos de referencia y unidades de análisis múltiples.
6. Nuevas temáticas y prioridades de la Educación Comparada:
 - la naturaleza y el impacto de la globalización.
 - El progreso y la crítica del modelo neoliberal de educación
 - La focalización en las temáticas de la cultura, identidad y aprendizaje en contextos diversos
 - Los estudios internacionales a favor o en contra del modelo de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), y de otras instancias internacionales.
 - El cambio de la naturaleza y el rol de los organismos internacionales y su implicación para la educación.
 - El impacto, potencial y dilemas de las tecnologías de la información y las comunicaciones.
 - Los estudios del poder, género y grupos marginales, como los refugiados, las personas con NN.EE. o los pequeños Estados.
 - La relación entre la educación y la pobreza en todos los niveles sociales.

5.4. Sobre la metodología de la Educación Comparada

Uno de los académicos que más atención ha prestado al ámbito metodológico de la Educación Comparada en el siglo XXI es el académico alemán Jürgen Schriewer. Resulta complejo resumir en unas líneas las propuestas metodológicas de Jürgen Schriewer en su obra *La formación del discurso en Educación Comparada*.

Básicamente lo que defiende Schriewer es que hay una íntima relación entre teorías y métodos y que los cambios teóricos que estamos atestiguando en la Educación Comparada –básicamente debidos al fenómeno de la globalización– tienen unas consecuencias metodológicas. Una de las principales consecuencias es que la Educación Comparada es, más que nunca, una “ciencia de la **complejidad**”. Esta **complejidad** se aprecia en dos niveles:

- La complejidad de la causalidad social
- La complejidad del propio objeto de la investigación comparativa.

Schriewer (2002) afirma que la complejidad de la causalidad social difiere mucho de las metodologías comparadas “simples”, basadas en “establecer relaciones entre hechos observables” derivadas de Durkheim e inspiradas en las ciencias naturales y en ciencias como la anatomía comparada. Este tipo de metodología, en variantes múltiples, proliferaron tras la Segunda Guerra Mundial, una de las más populares fue la divulgada por Bereday. Frente a estas metodologías, Schriewer afirma que para que la comparación pueda ser empleada como “método científico social” tiene que “establecer relaciones entre relaciones”. Schriewer hace, así, un cuestionamiento radical de las asunciones básicas teórico-metodológicas de la ciencia social comparada neopositivista.

Y lo hace desde los retos vinculados a los esquemas causales y desde los retos que han aparecido de la emergencia de la sociedad mundial.

Y lo hace:

- negando la validez de la forma universalista en que las teorías y modelos sociales han formulado sus reivindicaciones explicativas

- negando la estructura “exógena” de los modelos explicativos más usados comúnmente
- enfatizando la complejidad de las redes causales.

La Educación Comparada debe afrontar los retos de la perspectiva macro-histórica y, por ello, debe confiar en orientaciones teóricas capaces de incorporar un conjunto considerable de puntos de vista metodológicos.

Schriewer no proporciona unas fases o etapas de investigación comparativa, del modo que hizo Bereday, pero sí propone una serie de pistas de lo que debe integrar el método comparado en estos primeros años del siglo XXI:

1. El método comparado debe adoptar un modo razonamiento semejante al Derecho Comparado/Antropología Comparada (no a la Anatomía Comparada).
2. Debe basarse en la idea de equivalencia funcional y ya no en la de causalidad lineal
3. Debe combinar una perspectiva tanto funcional como histórica
4. Schriewer habla de distintas metodologías (no a un método único), y alude y pone como referencia los trabajos de Margaret Archer (RU), Edgar Morin (Francia) y Luhman (Alemania): basados en paradigmas postnewtonianos, en la teoría general de sistemas, la cibernética, la neurofisiología y la teoría de la comunicación).
5. Dada la específica configuración socio-histórica en la que se enmarca cada problemática, hay que reconocer la imposibilidad de transferir soluciones de problemas de un entorno a otro: la tarea de la investigación comparada sólo puede ser “informar la praxis social, no guiarla”.

6. Conclusiones

- La aparición del fenómeno de la globalización y de las propuestas epistemológicas del Postmodernismo han provocado que, desde el ámbito comparativo, muchos académicos demanden la introducción de modificaciones diversas en la disciplina de la Educación Comparada, particularmente en líneas de la reconceptualización de la misma, el diseño de nuevas agendas de investigación de la Educación Comparada, y la atención a nuevos retos en la Educación Comparada (Crossley y Watson, 2003: 116 y ss.).
- Diversos académicos han ratificado la pertenencia de la disciplina de la Educación Comparada al proyecto de la Modernidad (Kaloyannaki y Kazamias, 2009; Cowen, 1996). Desde Jullien de Paris, todo el patrimonio epistemológico de la Educación Comparada en los siglos XIX y XX revela rasgos marcadamente modernos y ha sido construido desde las pretensiones de la ciencia objetiva, la moralidad y la ley universales típicas de la Modernidad. Como afirma Cowen, “la Educación Comparada nunca ha superado del todo esta orientación” (1996: 152). Podemos, pues, afirmar, que gran parte de la Educación Comparada que se elabora a comienzos del siglo XXI tiene un marcado carácter moderno, no sólo porque los comparatistas procedemos de entornos políticos, sociales y culturales muy diversos (ie. sólo los países anglosajones tienen sistemas educativos “moderno-tardíos”) sino porque muchos de nosotros corroboramos la tesis de Habermas de que el proyecto de la Modernidad está aún incabado y queda aún mucho por hacer a ese respecto. Es decir, para muchos académicos, la crítica postmoderna (especialmente la relativa al Eurocentrismo y a la consideración “del otro”) supone un correctivo al proyecto de Modernidad que puede ser perfectamente incorporado a dicho proyecto, modificándolo, pero no invalidándolo ni sustituyéndolo. Con dichos correctivos, el proyecto de la Modernidad y muchas de sus metanarrativas, siguen siendo enteramente válidas. En todo caso, al Postmodernismo le falta tiempo y madurez para definir y enunciar su Proyecto.
- Sotelo señala la existencia de un amplio tramo de medio milenio en el cual oscilan los hitos que se han establecido para señalar el paso del ciclo antiguo al moderno (del año 313 al 800). Prueba de lo cuestionable de cada una de dichas fechas como de la complejidad del proceso. Si se han requerido cinco siglos para determinar el paso de la Antigüedad a la Modernidad, un proceso similar se requerirá para el tránsito, si llega a producirse, de la Modernidad al Postmodernismo. En todo caso, la Postmodernidad presenta un rasgo y una idea de ruptura que, epistemológicamente, son difíciles de aceptar. Es decir, las propuestas postmodernas deconstruyen y destruyen más que proponen alternativas a la Modernidad (ie. la muerte de la universidad, la muerte de Dios, la deconstrucción del arte, etc.). Y todo ello dentro de un relativismo epistemológico que no es muy aceptado por los académicos. La Modernidad tuvo una idea y una relación más equilibrada con su etapa histórica anterior. Fue una transición continuada, una relación renovada. El Postmodernismo, o la etapa histórica que sucediera a la Modernidad, debería guardar también este equilibrio con la Modernidad, pues es obvio que no todo el proyecto moderno es inválido. Habrá cosas muy válidas.
- Mi postura académica en relación a la Educación Comparada y el Postmodernismo es que éste no representa una ruptura drástica en la vida cultural y política occidental, sino un estilo de discurso y una orientación teórica adicionales, en competición con las restantes orientaciones teóricas existentes en el mundo moderno. Suscribo, en este sentido, la postura de Brian Holmes cuando afirma que “los cambios paradigmáticos en Ciencias Sociales rara vez implican el rechazo total de un paradigma existente. En las Ciencias Sociales lo que se produce es la coexistencia de paradigmas y la existencia de paradigmas en competición. Estos paradigmas pueden compartir algunos presupuestos y teorías, y diferir en otros” (Holmes, 1986: 181).

- Para dar plena respuesta a las reivindicaciones postmodernas y conjugarlas con las propuestas modernas, la disciplina de la Educación Comparada debería hacer algunas modificaciones en aspectos como su denominación y la consideración de su objeto de estudio. También debe modificar su agenda de investigación insistiendo, muy particularmente, en la lectura de lo global y en el tema del otro. No obstante, la Educación Comparada ha demostrado un grado de pluralidad, heterogeneidad, hibridación, diversidad y eclecticismo que, como hemos afirmado, le permite albergar una gran variedad de tradiciones epistemológicas. Por ello no podemos sino afirmar que la Educación Comparada es, y quizá lo será durante mucho tiempo aún, una disciplina entre la Modernidad y el Postmodernismo.

Referencias Bibliográficas

- Arnove, R. F. et al. (eds) (1992). *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*. Buffalo State: University of New York Press.
- Brickman, W. W. (1960). A historical introduction to comparative education. *Comparative Education Review*, 3, 3:1.
- Carnoy, M. (1999). Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación*, 318.
- Cowen, R. (1996). Comparative Education and Post-modernity. *Comparative Education (Special Number)*, 32, 2.
- Cowen, R. (2009a). On History and on The Creation of Comparative Education. En R. Cowen, R. y A. M. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*. London: Springer.
- Cowen, R. (2009b). Conclusion. En R. Cowen y A. M. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*. London: Springer.
- Crook, D. (2011). Standards in English Education – an Enduring Historical Issue. *Revista Española de Educación Comparada*, 18.
- Crossely, M. and Watson, K. (2003). *Comparative and International Research in Education. Globalisation, context and difference*. London: Routledge.
- Dale, R. (2001). Constructing a loong spoon for comparative education: charting the career of the “New Zealand model”. *Comparative Education*, 37, 4.
- Dale, R. (2007). Specifying Globalization Effects on National Policy. A focus on the Mechanisms. In B. Lingard & J. Ozga (Eds.), *The Routledge Reader in Education Policy and Politics*. London: Routledge.
- Filmer, P. (1997). Dissinterestedness and the Modern University. In A. Smith and F. Webster (eds), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- García Garrido, J. L. (1996). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson. 3ª edic.
- García Ruiz, M. J. y Gavari Starkie, E. (2009). *Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI*. Madrid: Ediasa.
- Gibbons, M. et al. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications.
- Giroux, H. A. (1988). Postmodernism and the Discourse of Educational Criticism. *Journal of Education*, 170, 5-30.
- Habermas, J. (1988). Modernidad versus Postmodernidad. En J. Picó J., *Modernidad y Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Basil Blackwell.
- Henry et.al. (2001). *The OECD, globalisation and education policy*. Oxford: Pergamon.
- Hobsbawm, E. J. (1994). *The Age of Extremes: The Short Twentieth Century, 1914-1991*. London: Abacus.
- Holmes, B. (1986). Paradigm Shifts in Comparative Education. En P. G. Altbach y G. P. Kelly, *New approaches to Comparative Education*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Holmes, B. (1990). L'Éducation Comparée en Europe Occidentale. En W. D. Halls (ed), *L'Éducation Comparée: questions et tendances contemporaines*. Paris: Unesco-Bureau International d'Éducation.
- Kaloyannaki, P. and Kazamias, A. M. (2009). The Modernist Beginnings of Comparative Education: The Proto-scientific and The Reformist-meliorist Administrative Motif. En R. Cowen y A. M. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*. London: Springer.
- Kazamias, A. M. (2009a). Forgotten Men, Forgotten Themes: The Historical-philosophical-cultural and Liberal Humanist Motif in Comparative Education. En R. Cowen y A. M. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*. London: Springer.
- Kazamias, A. M. (2009b). Comparative Education: Historical Reflections. En R. Cowen. y A. M. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*. London: Springer.
- Kazamias, A. M. (2009c). Reclaiming a Lost Legacy: The Historical Humanist Vision in Comparative Education. En R. Cowen. y A. M. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*. London: Springer.

- Kelly, G. P. (1992). Debates and trends in Comparative Education. In R. F. Arnove et al. (eds), *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*. Buffalo State: University of New York Press.
- Kempner, K. (1998). Post-modernizing education in the periphery and in the core. *International Review of Education*, 44, 5.
- Kotthoff, H-G. y Pereyra, M. A. (2009). La experiencia del PISA en Alemania: Recepción, Reformas Recientes y Reflexiones sobre un Sistema Educativo en Cambio. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13, 2, pp. 1-24.
- Liotard, J. F. (1979). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mallinson, V. (1975). *An Introduction to the Study of Comparative Education*. London: Heinemann.
- Pedró, F. (1993). Conceptos alternativos y debates teórico-metodológicos en Educación Comparada: una panorámica introductoria. En J. Schriewer y F. Pedró (Comp.), *Manual de Educación Comparada. Vol 2. Teorías, investigaciones, perspectivas*. Barcelona: PPU.
- Pereyra, M. A. (1993). La construcción de Educación Comparada como disciplina académica. En J. Schriewer. y F. Pedró (Comps.), *Manual de Educación Comparada. Vol 2. Teorías, investigaciones, perspectivas*. Barcelona: PPU.
- Peters, M. (2001). *Post-structuralism, Marxism and Neoliberalism. Between Theory and Politics*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Puelles, M. de (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.
- Räsänen, R. (2006). *Quality education – A small nation's investment for future*. Teaching material for teacher education. Faculty of Education: Oulu University. Documento no publicado.
- Raventós, F. (1991). *Metodología Comparativa y Pedagogía Comparada*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Rust, V. D. (1991). Postmodernism and its comparative education implications. *Comparative Education Review*, 35, 4, pp. 610-626.
- Rust, V. D., Johnstone, B. and Allaf, C. (2009). Reflections on the Development of Comparative Education. In R. Cowen and A. M. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*. London: Springer.
- Schriewer, J. and Holmes, B. (eds.) (1988). *Theories and Methods in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schriewer, J. y Pedró, F. (1993). *Manual de Educación Comparada. Vol 2. Teorías, investigaciones, perspectivas*. Barcelona: PPU.
- Schriewer, J. (2002). *Formación del discurso en la Educación Comparada*. Barcelona: Edic. Pomares.
- Scott, P. (1997). The Postmodern University?. In A. Smith and F. Webster (eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41, 4.
- Smith, A. and Webster, F. (eds.) (1997). *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Smith, R. & Wexler, P. (eds.) (1995). *After Postmodernism: education, politics and identity*. London: The Falmer Press.
- Sotelo Martínez, I. (2003). La invención de Europa: la realidad histórico-cultural de Europa. En AA.VV., *La formación de europeos*. Actas del Simposio de Barcelona. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Thomas, R. M. (ed.) (1990). *International Comparative Education. Practices, Issues and Prospects*. Oxford: Pergamon Press.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London: Routledge.

Datos de la autora

María José García Ruiz es profesora titular de Educación Comparada en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Actualmente desempeña las funciones de Secretaria Adjunta de la Facultad de Educación y de Secretaria de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). Es miembro de la Comparative Education Society of Europe (CESE). Entre sus últimos trabajos destacan las siguientes obras: Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI (2009, Madrid, Ediasa), Estudio comparativo de la educación: Finlandia y Comunidad de Madrid. Análisis y recomendaciones (2010, Madrid, Comunidad de Madrid), 'Implications of the New Social Characteristics of Knowledge Production', en MATTHEOU, D. (2010): Changing Educational Landscapes. Educational Policies, Schooling Systems and Higher Education – a Comparative Perspective (London, Springer).

La perspectiva del “Análisis del Sistema Mundial” y la educación comparada en la era de la Globalización

Robert F. Arnove / Universidad de Indiana, Bloomington / USA

En este ensayo se explora la aplicación de la perspectiva del “análisis del sistema mundial” al estudio comparativo de sistemas educativos. Se identifican dos enfoques teóricos principales para el estudio de tendencias transnacionales en educación: el político realista y el neo-institucionalista.⁽¹⁾ Luego de una exposición sobre los intelectuales fundadores y sus supuestos básicos, sigue un análisis sobre la articulación del análisis del sistema mundial con el creciente corpus de investigación sobre globalización. La interacción entre fuerzas globales económico-culturales y contextos globales se halla ejemplificada en estudios de caso representativos en el campo de la Educación Comparada. Se pone énfasis especialmente en el impacto de las principales agencias gubernamentales y las ONG sobre organismos rectores de política educativa. Los avances en las tecnologías de telecomunicaciones, que comprimen el tiempo y el espacio, son analizados luego con respecto a cómo determinan la naturaleza de las reacciones del sistema laboral y el educativo. Una penúltima sección marca el contraste entre “globalización desde la cima” y “globalización de base”, el enlace supra-nacional de movimientos sociales de protesta cuyo objetivo es obtener sistemas educativos con mayor grado de equidad y sociedades más justas. La sección final sintetiza cómo diferentes enfoques del “análisis del sistema mundial”, dentro del marco más general de la investigación sobre globalización, pueden contribuir tanto al desarrollo teórico como al diseño de políticas y prácticas educativas más rigurosas, los que constituyen algunos de los objetivos principales del campo de la Educación Comparada.

Enfoques Divergentes

Dos vertientes principales del análisis del sistema mundial (WSA) surgieron en la bibliografía de las ciencias sociales y la historia a fines de la década del sesenta y a principios de los años setenta. Uno estaba asociado con análisis, basados en el Marxismo, del funcionamiento del sistema capitalista internacional, comenzando con las teorías sobre la dependencia de Gunder Frank (1969), Fernando Henrique Cardoso y Ernesto Falleto (1969) y Theotonio Dos Santos (1970a, b) sobre Latinoamérica, y Walter Rodney (1972, 1974) y Samir Amin (1970, 1973) sobre África, culminando con la producción académica sobre el sistema mundo capitalista de Emanuel Wallerstein (1974, 1980, 1989). La otra vertiente está asociada a lo que se ha denominado la teoría de la “cultura mundial” y los enfoques “neo-institucionalistas” del sociólogo John W. Meyer con sus estudiantes y colegas de la Universidad de Stanford. El enfoque de Meyer y asociados, más orientado al consenso sobre el funcionamiento de un sistema cultural y social de carácter transnacional, se focaliza sobre la creación y expansión mundial del sistema educativo, principalmente en el periodo que sucede a la Segunda Guerra Mundial, y particularmente en relación con la creación de ciudadanía y modernos sistemas de gobierno. La escuela de investigadores más orientada al conflicto se ha enfocado sobre las dimensiones económicas del sistema capitalista mundial prestando poca, o ninguna, atención a las dimensiones culturales y educativas del sistema. En su ensayo fechado en 1980, Robert Arnove, discípulo de Meyer, urgió a sus colegas en el campo de la Educación Comparada a adoptar el análisis del sistema mundial como el marco necesario para la comprensión de tendencias educativas en el mundo, desde reforma curricular al idioma utilizado para la enseñanza, y los resultados de la expansión escolar.

Perspectivas Institucionalistas

El profesor John W. Mayer y sus colegas de la Universidad de Stanford comenzaron su trabajo sobre cultura mundial y sociedad como intentos de explicar los factores determinantes de la expansión global de los sistemas educativos. En su primera investigación, Meyer examinó indicadores de países sobre crecimiento económico y gasto en educación per cápita, tipo de régimen político, y pasado colonial entre otros para explicar las condiciones bajo las cuales los países verían probable incrementar el acceso a la educación.

Aunque sus resultados indicaron que era más probable expandir la educación en todos sus niveles en los países ricos, que los gobiernos orientados a la modernización tendían a expandir el nivel de educación secundaria, y la movilización de sistemas políticos (por ejemplo, en países socialistas) ponía más énfasis a la educación primaria y superior, estas variables a nivel nacional no explicaron adecuadamente porqué la educación se expandía globalmente a una tasa veloz.

En un destacado trabajo titulado *Desarrollo Nacional y el Sistema Global: Transformación Educativa, Económica y Política, 1950-1970* (1979), Meyer y Hannan concluyeron que la expansión escolar durante este periodo podría explicarse mejor como “una función de la población disponible para la escolarización y el nivel de educación existente en 1950”. Sin embargo, la tesis del análisis del sistema mundial era: “la educación se expandió globalmente con independencia de las limitaciones y estímulos que las estructuras económicas, políticas y sociales habían provisto con anterioridad.

⁽¹⁾World system analysis (WSA), aquí traducida como “análisis del sistema mundial”.

Este incremento universal en educación nos ha llevado a proponer la hipótesis que las causas de tal expansión se encuentran en las características del sistema mundial contemporáneo, ya que tales características afectarían a todas las naciones en forma simultánea. Ofrecemos estas líneas de pensamiento como orientaciones para futuras investigaciones” (p. 53).

Una ulterior investigación de Boli y Ramirez (1992), por ejemplo, postuló que la institucionalización de la educación obligatoria en el mundo en relación con normas extendidas dominantes y una ideología relativa a la naturaleza del desarrollo social y personal puede rastrearse al proyecto iluminista que sucedió a la ruptura del Sacro Imperio Romano Germánico. La glorificación de Dios fue reemplazada por la celebración del proyecto humano que, a finales del siglo XX, se identificó con crecimiento económico; y la preocupación con la salvación del alma evolucionó a la noción del desarrollo del potencial humano. Boli y Ramirez sostienen que los sistemas formales de educación representan, de acuerdo con una ideología universalista, los medios por los cuales las naciones no sólo se modernizan y prosperan económicamente, sino también la ruta más segura para realzar el talento de las personas. Como un requerimiento obligatorio hacia todos los niños/niñas y jóvenes de determinadas franjas etarias y una institución regulada por el estado, la educación también se transforma en agente para crear ciudadanos y ciudadanas con iguales responsabilidades y derechos. Sus conclusiones, basadas en un análisis de seis cohortes de países en relación con el tiempo transcurrido entre la independencia política o formación del estado entre 1820 y 1990 y el establecimiento de sistemas educativos obligatorios, indican que “la escolarización masiva se ha transformado en la norma en cada región de todo el mundo” (p. 37). Además, aquellas regiones con mayor grado de incorporación al modelo Occidental de sociedad o aquellas que intentaron resistir la dominación Occidental en la modernización nacional (por ejemplo, Japón 1872-1886) también tuvieron tendencia a establecer una escolarización reglada con anterioridad y con mayor alcance (p. 38).

Según el marco teórico neo-institucionalista, la constitución de instituciones, como el sistema educativo, así como la construcción de Estados-nación con ciudadanía, se basa en normas extendidas y en expectativas profundamente arraigadas sobre la manera en que el mundo está ordenado y debería serlo. Meyer et. al. (1997) sostienen que “los difusos modelos funcionales sobre [por ejemplo, la importancia de educación formal para el desarrollo económico]... actores, acciones, y presuntas relaciones causales son centrales en la formación de la cultura mundial”. Ofrecen un ejemplo que ilustra dramáticamente el funcionamiento de la sociedad global y la cultura contemporánea. Formulan un escenario hipotético sobre el descubrimiento de una sociedad insular desconocida, que hubiera estado totalmente aislada, sin contacto con el resto del mundo:

Nuestra sociedad insular se transformaría obviamente en candidata a membresía plena en la comunidad mundial de Estados nacionales y personas. Derechos humanos, derechos ciudadanos garantizados por el Estado y formas democráticas serían inherentes. Surgiría una economía, definida y medida en términos justificados y orientada al crecimiento bajo regulación estatal. Un sistema de gobierno nacional oficial sería esencial incluyendo una constitución, ciudadanía, leyes, estructuras educativas, y formas abiertas de participación y comunicación (pp. 173- 74).

La base para derechos y obligaciones individuales universalistas y un énfasis en el ordenamiento racional de la sociedad se deriva del poder de persuasión de la cultura mundial contemporánea, antes que de la imposición de normas basadas sobre relaciones inequitativas entre Estados-nación. Aquí los institucionalistas establecen una distinción entre sí mismos y las perspectivas del sistema mundial de los “realistas” (es decir, Wallerstein y otros teóricos del conflicto): “Las teorías sociales prevalecientes dan cuenta en forma insatisfactoria de cambios [en la hipotética isla]. Dado un sistema sociocultural dinámico, los modelos realistas pueden explicar un mundo de absorción económica y política, inequidad y dominación. No explican bien un mundo de actores formalmente iguales, autónomos y estados-nación expansivos” (p.174). El énfasis de los institucionalistas sobre la cultura – algo que los realistas tienden a minimizar – puede justificar la extensión de derechos ciudadanos a las mujeres, específicamente el sufragio en 133 países desde 1890 hasta 1990 (Ramirez, Soysal, y Shanahan, 1997) o mejoras en la condición de jóvenes (Stanford Center sobre Adolescentes 2005), pero el goce de derechos políticos y humanos fundamentales puede ser tanto el resultado de la lucha de pueblos desposeídos como la consecuencia de un sistema global caritativo de derechos basados sobre normas universalistas.

Perspectivas Realistas

El supuesto de los institucionalistas sobre un sistema internacional de Estados-nación autónomos capaces de lograr simultáneamente niveles comparables de desarrollo es precisamente lo que impugnan los teóricos de la dependencia y los del sistema mundial “realistas”. A fines de la década de 1960, Wallerstein y sus colegas pusieron en tela de juicio supuestos básicos de las teorías predominantes en las ciencias sociales así como en organismos internacionales de cooperación financiera en relación con las causas del subdesarrollo a lo largo de Latinoamérica y el Caribe, África y Asia. Lo que ponía en desventaja a estos países no era la falta de capital o conocimiento experto, sino relaciones inequitativas existentes entre estos países en la “periferia” de la economía mundial y el “núcleo” de países industrializados de Norteamérica y Europa. Cuanto más extenso era el contacto entre el “núcleo” y la “periferia” en un intercambio de bienes inequitativo, o incluso explotadoramente colonialista, más probable era que el país o región fuera subdesarrollada, con los casos clásicos como la empobrecida Región Nordeste de Brasil (Frank, 1969; Cardoso & Falleto, 1960) o Haití, otrora la más rica colonia en América Latina y el Caribe y actualmente el país más pobre en la región.

Wallerstein (2000, p. 3), quien había escrito su tesis “comparando la Costa de Oro (Ghana) y Costa de Marfil en términos del rol que asociaciones de voluntarios tuvieron en el surgimiento de movimientos nacionalistas en ambos países”, había pasado una década viviendo en África y escribiendo como un sociólogo político. En su búsqueda (Wallerstein,

2000, pp. 1,4) de “una explicación adecuada para la realidad contemporánea, a fin que [él] y otros pudieran actuar sobre ella,” eventualmente llegó a la conclusión que “todo análisis debía ser simultáneamente histórico y sistémico...” Al adoptar este marco analítico, trataba de ofrecer descripciones más adecuadas de las transformaciones radicales que estaban ocurriendo en el mundo a fines de la década de 1960, y porqué probablemente fracasaran sin un cambio estructural radical en el sistema mundial capitalista.⁽²⁾ Al mismo tiempo, estaba intentando reformular la esencia misma de las ciencias sociales al llenar el vacío existente en las ciencias sociales “entre humanismo ideográfico y ciencia nomotética” (la brecha entre accionar humano en contextos particulares y leyes normativas de la sociedad y la naturaleza).⁽³⁾ Al analizar extensos períodos históricos y varios ciclos de la economía mundial desde el surgimiento de una Europa Occidental capitalista entre 1450 y 1600 (el llamado “siglo largo”), Wallerstein estaba construyendo sobre, y perfeccionando, la “teoría de la dependencia” que algunos critican como una visión estancada de las relaciones entre el núcleo y la periferia. Según Clayton (2004), Wallerstein sumó la dinámica de historicidad a su análisis así como la noción de países y zonas mundiales semi-periféricas, con algunos países que surgían o caían desde posiciones previas en la economía mundial. Por estas razones, los Estados Unidos, que ha sido una exitosa potencia mundial hegemónica, está siguiendo el patrón de los imperios holandés y británico, perdiendo su exclusiva posición como “hegemon” a favor de China y posiblemente la India.

Mientras los institucionalistas, particularmente aquellos asociados con Meyer, consideran indudablemente a los sistemas educativos como un tema fundamental de su investigación sobre el funcionamiento de la sociedad y cultura global, el análisis de Wallerstein ha sido criticado por Sklair (1999) y otros por ser demasiado economicista como también abiertamente enfocado sobre estados-nación como los principales actores de la economía global.⁽⁴⁾

A pesar de estas críticas, el valor del enfoque de Wallerstein sobre el sistema mundial como unidad de análisis para entender la realidad contemporánea, especialmente el impacto de actores económicos transnacionales sobre sistemas educativos nacionales, fue quizás inicialmente señalado para la Educación Comparada en el ensayo de Arnove publicado en 1980 en *Comparative Education Review*.

Aplicando el Análisis de Sistema Mundial a la Educación Comparada

El ensayo de Arnove se alejó del enfoque más consensual de los institucionalistas al problematizar el funcionamiento y resultados de los organismos promotores de la expansión y reforma educativa. Ensayos previos habían señalado brevemente que el modelo de Occidente era una creación de “el éxito económico y militar de las potencias Occidentales” (Boli & Ramirez 1992: 38). Hubo una tendencia inicial a no prestar mucha atención al funcionamiento de los principales organismos de asistencia técnica y ayuda financiera involucrados en promover, y en muchos casos imponer, agendas de política educativa. Al mismo tiempo, no se prestó suficiente atención a las relaciones económicas y políticas históricamente inequitativas entre países basadas en varias formas de dominación directa (por ejemplo colonialismo) o formas más indirectas de influencia autoritaria (a veces llamadas “neocolonialismo”). Los patrones de matriculación eran una cuestión, pero no se analizaban en profundidad las tasas de abandono escolar y graduación, y cómo estructuras sociales inequitativas determinaban quién asistiría a los más altos y más prestigiosos niveles de escolaridad relacionados con ingresos futuros, poder, y jerarquía social. Meyer y Hannum (1979), en su capítulo de introducción a *Desarrollo Nacional y el Sistema Global*, mencionan brevemente inequidades entre países y regiones internas; escritos posteriores de Meyer, Boli, Thomas, y Ramirez (1997), Boli y Thomas (1997) efectivamente debaten el funcionamiento de agencias de las Naciones Unidas así como organismos no gubernamentales (ONG) en la promoción de agendas educativas con un énfasis en la inclusión y expansión de los derechos humanos. Pero, como se señaló antes, los teóricos de la cultura global difieren en forma marcada de los realistas, que enfatizan las relaciones de poder inter-estado.

Los realistas políticos registran las maneras sistémicas en que los poderes hegemónicos en países núcleo extraen plusvalía de trabajo de trabajo forzado o semi-forzado de regiones no ligadas al núcleo con las consiguientes consecuencias deletéreas para sus sistemas educativos. La escolaridad, más que servir los intereses de la mayoría en la periferia, es cómplice del proceso de acumulación de capital por los actores hegemónicos. Por el contrario, Meyer et al (1997, p. 173) consideran varios modelos de desarrollo social como “llevados por justificados otros cuya autoridad científica y profesional con frecuencia excede su poder y recursos.” Para Meyer y otros, “la cultura global celebra, expande y lleva a homogeneizar actores nacionales fuertes pero en cierto grado domesticados en el plano cultural.”

Favoreciendo el punto de vista de los realistas, Arnove (1980, 2003) sostuvo que estos sostenían que estos organismos internacionales de asistencia técnica y financiera, en especial el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Agencia Norteamericana para el Desarrollo Internacional (USAID), la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (CIDA), la Agencia Japonesa para la Cooperación Internacional (JICA), las grandes fundaciones filantrópicas,

⁽²⁾ De una frase autobiográfica de Wallerstein (2000). Ver también Chase-Dunn (1999) y Chase-Dunn & Boswell (2000).

⁽³⁾ Wallerstein (1997, p. 4) toma la precaución de señalar que “el análisis del sistema mundial no es una teoría sino una protesta contra cuestiones desatendidas y epistemologías engañosas.” Continúa: “Es un llamado para el cambio intelectual, para ‘repensar’ las premisas de la ciencia social decimonónica. “Es una tarea intelectual que debe ser también una tarea política porque—insisto—la búsqueda de la verdad y del bien común es una única búsqueda.”

⁽⁴⁾ Clayton (2004), sin embargo, cree que esta crítica no es tan precisa ya que Wallerstein ve un desacople entre las esferas política y económica del sistema global siendo el estado-nación sólo un componente de varias formaciones políticas trabajando en conjunción con y a veces en oposición a la economía capitalista mundial. Ver también Chase-Dunn (2000) sobre esta desconexión.

especialmente las llamadas “progresistas” (Carnegie, Rockefeller, y Ford), e instituciones de investigación asociados y financiadas por ellas, así como las principales universidades del Norte, estaban promoviendo políticas y relaciones que no eran beneficiosas para los destinatarios de la ayuda y esencialmente favorecían a los grupos dominantes en los grandes centros urbanos de los países núcleo. Concluyó su ensayo señalando cómo el análisis de sistemas globales restablecía la dimensión internacional al campo de la Educación Comparada y ofrecía un marco de referencia para la comprensión del desarrollo educativo y de reformas educativas (en ese momento, escuelas secundarias de enseñanza integrada, tecnologías educativas tales como televisión, universidades abiertas y educación no formal). Sostuvo que unir las iniciativas de política educativa al funcionamiento de un orden económico internacional ayudaba a “explicar porqué la expansión y reforma, en tantos casos, no han logrado producir cambios estructurales en la educación o la sociedad, y en efecto, porqué la innovación educativa inducida externamente puede contribuir a la perpetuación de sistemas de estratificación existentes en el plano local y entre países.” Si bien no se descarta la utilidad de los análisis institucionalistas sobre el funcionamiento de un sistema cultural transnacional, Arnove señaló estar en gran medida de acuerdo con el pedido de Wallerstein para una ciencia social más inclusiva, uniendo lo nomotético con lo ideográfico, que “el análisis de sistema mundial no sólo expande los macro-análisis para considerar las acciones de agencias educativas en un sistema verdaderamente internacional, sino también realza nuestra comprensión de las fuentes de cambio y conflicto en el micro-sistema de la escuela y el aula” (p. 62).

El Desafío de la Teoría de la Globalización

Durante la década de 1980, el extenso foco ofrecido por el análisis del sistema mundial engendró numerosos estudios que unían variables de macro y micro-nivel para explicar el funcionamiento de los sistemas educativos. A poco de comenzar la década de 1990, estas escuelas divergentes del análisis del sistema mundial fueron eclipsadas en mayor medida por la frase polisémica “globalización”, el tema más prominente en la actualidad en el campo de la Educación Comparada de acuerdo con un estudio reciente de Cook, Hite, y Epstein (2004, p. 136).⁽⁵⁾ Desarrollos en informática, en tecnologías de la telecomunicación y las maneras en que el trabajo se organizaba ahora (desde la producción masiva “Fordista” dentro de las fronteras nacionales hasta el “Toyotismo,” producción *justo-a-tiempo* distribuida a través del planeta) llevó a muchos a creer que había un cambio cualitativo en la naturaleza de la acumulación capitalista que no podía ser adecuadamente explicada por las diversas interpretaciones marxistas, incluyendo a Wallerstein y su análisis del sistema mundial (WSA), o el enfoque de cultura mundial y sistema de gobierno de Meyer y asociados.⁽⁶⁾

Este es un debate complejo y extenso que trasciende las limitaciones de este ensayo. Brevemente, sin embargo, si existe una diferencia cualitativa entre globalización y análisis del sistema mundial, puede atribuirse a la dramática compresión de tiempo y espacio (Harvey 1989), con tecnologías muy perfeccionadas facilitando el flujo de información y capital a través de fronteras nacionales y trayendo lo distante y lo local a una relación más cercana de manera inimaginable con anterioridad (Held 1991, 1999); Giddens 2003). Otros pueden alegar que el espectro más inclusivo e intensidad de estas relaciones no es sino una variación sobre la evolución del sistema capitalista global o una cultura global universalista.⁽⁷⁾

Lo que es importante señalar aquí es que las dimensiones espacio-tiempo de la globalización sean distinguidas del contenido de esos flujos financieros y de información. Gran parte de la bibliografía de Educación Comparada sobre globalización ha igualado el incremento en conectividad con lo que se ha llamado agendas educativas y económicas “neoliberales” implementadas alrededor del planeta. La palabra neoliberal deriva de las teorías económicas neoclásicas expuestas por las instituciones internacionales dominantes que conforman políticas nacionales de desarrollo (es decir, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional). Según lo sintetizado por Arnove, Franz, Mollis, y Torres (2003: 324), las teorías se basan en la obra de los economistas clásicos Adam Smith y David Ricardo, quienes creían que el rol del Estado consistía en establecer las condiciones por las cuales el libre juego del mercado, las leyes de oferta y demanda, y el libre comercio basado en la ventaja comparativa inevitablemente redundarían en beneficio de todos. Las políticas gubernamentales basadas en estas nociones han llevado a una drástica reducción en el rol del estado en el gasto social, a la desregulación de la economía, y la liberalización de políticas de importación. Las contrapartes educativas de estas políticas han incluido iniciativas para descentralizar y privatizar sistemas educativos públicos. También parte de este paquete de “reformas” educativas es la insistencia en subsidios a la demanda, rendición de cuentas de responsables de escuelas, estándares, y evaluación por medio de la cual el rol del estado es especificar objetivos y prioridades y evaluar si las variadas unidades administrativas sub-nacionales, incluso escuelas individuales, logran obtener los resultados deseados. En el nivel de educación superior, existe el “nuevo gerenciamiento” que aplica el lenguaje y la lógica del mercado a la supervisión de las operaciones y resultados de unidades académicas (Deem 2001, Hartley 2003, Marginson & Mollis 2001, Arnove 2005).

En muchos aspectos, los desarrollos mencionados precedentemente ejemplifican la estandarización de reglas y normas, el isomorfismo que Meyer y sus colegas habían pronosticado en la conformación de los sistemas educativos nacionales. La divergencia también está incluida dentro de sus predicciones basadas en ciertas tensiones creadas por la incongruencia entre fuerzas universalistas y diversas características nacionales.⁽⁸⁾

⁽⁵⁾ Entre la bibliografía en el campo de la Educación Comparada que toma la globalización como un tema eje principal están Arnove & Torres (1999, 2003), Burbules & Torres (2000), Stromquist & Monkman (2000), Suárez-Orozco & Qin-Hilliard (2004).

⁽⁶⁾ Para una ulterior discusión de aspectos de la globalización cualitativamente diferentes, en comparación con el análisis del sistema mundial, ver McMichael (2000) y Martin (2000).

⁽⁷⁾ Para un desarrollo adicional, ver Clayton (2004).

⁽⁸⁾ La importancia de lo local es el foco del estudio de Deem (2001) sobre el “nuevo gerenciamiento” en la educación Superior.

Estudios Ilustrativos de WSA

Las siguientes secciones reseñan cómo las vertientes más consensuales (institucionalistas) y las de conflicto de análisis del sistema mundial (WSA) se han fusionado en parte con el marco de referencia más inclusivo pero amorfo de la globalización para moldear la investigación en el campo de la Educación Comparada.

Clayton (2004) en un notable trabajo, "Conceptualizaciones Rivales de la Globalización", señala cómo WSA, con sus dimensiones históricas, puede contribuir a la investigación en Educación Comparada de una manera en que la mayor parte de la investigación en globalización (por su perspectiva de corto plazo) no puede hacerlo. Por ejemplo, como señala, preguntaríamos no sólo como instituciones educativas alrededor del mundo están funcionando como intermediarias y haciendo avanzar la agenda neoliberal sino cómo (o si) estos sucesivos conglomerados o ideologías difieren" (p. 294). Según Clayton, otros estudios beneficiados por una perspectiva crítica, histórica y económica incluirían aquellos sobre "el surgimiento del inglés como el lenguaje global, la estandarización global de certificaciones educativas o de conocimiento, la pérdida de la identidad, etcétera" (p. 294).

En una significativa argumentación sobre el valor de una perspectiva de cultura y sociedad global, Meyer y otros (1997) sugieren fructíferas líneas de investigación. Incluyen estudiar cuestiones generadas por la tensión entre presiones externas para crear sistemas educativos modernos y realidades internas que impiden la concreción de reformas benéficas en la escuela y a nivel del aula; entre ideales relacionados con la distribución equitativa de educación y políticas promovidas por gobiernos reaccionarios y grupos dominantes que podrían considerar la democratización de los sistemas educativos y la enseñanza de ideales democráticos como antitéticos al control social y estabilidad del régimen; o, entre modelos internacionales de años de escolarización para diferentes niveles de un sistema educativo (por ejemplo, 6, 3, 3 para primaria y secundaria según lo especificado por UNESCO) y lo que es apropiado para un país específico.

El tiempo asignado a diferentes espacios curriculares en currículos nacionales ha desencadenado una cantidad de investigaciones (entre las que sobresalen Meyer, Kamens, y Benavot (1992) en *Conocimiento Escolar para las Masas*) que muestran tanto convergencia, en cantidad de tiempo asignado a la enseñanza en ciencia y matemáticas como parte del proceso para la transformación en una sociedad moderna como también adaptaciones locales a esta tendencia internacional. Benavot y Resh (2001: 505) han seleccionado el caso de Israel para mostrar cómo la convergencia en la difusión de categorías comunes de espacios curriculares en todo el mundo está paradójicamente modificada por otra fuerte tendencia política para transferir el control estatal del sistema educativo desde el nivel central a niveles subnacionales, una política impulsada por una ideología que promueve la autonomía escolar. Asimismo, Benavot y Resh señalan que sus resultados sobre variaciones en la implementación de la enseñanza en espacios curriculares reglados en el nivel nacional "sugieren que factores contextuales como la estructura escolar, el ambiente socio-económico de los alumnos, y una movilización exitosa de recursos educativos afectan la construcción de la estructura escolar."

Anderson-Levitt (2003), en su colección editada sobre *Significados Locales, Educación Global* problematiza desde una perspectiva antropológica la convergencia hacia un único modelo de escolarización. En su capítulo introductorio, Anderson-Levitt se pregunta: "¿hay una única cultura global de escolarización o muchas? Sin tener en cuenta contextos locales y significados culturales, es improbable que seamos capaces de explicar adecuadamente qué contenido es realmente transmitido, y aprendido. Su artículo de 2004 sobre "Alfabetización Lectora en Guinea, Francia y los Estados Unidos: Significados Locales y Cultura Global" explora cómo es posible que la alfabetización lectora sea significativamente similar y diferente de manera transversal en estas tres sociedades. Basándose en estudios de casos sobre aulas específicas, llega a la conclusión que se requiere una perspectiva multinivel (una "visión doble") para poder ver cómo lo transnacional y lo nacional/local están interactuando y simultáneamente habilitando e inhibiendo prácticas educativas: "La doble visión de la enseñanza lleva a una doble visión de las iniciativas de reformas educativas. Por una parte, no podemos esperar que ninguna reforma impulsada desde el nivel central produzca los mismos resultados en diferentes lugares. Por otro, intentos locales de reforma operan dentro de un marco de referencia amplio pero real, el actual modelo transnacional de buena enseñanza."

La importancia de tener en cuenta el accionar humano al estudiar la reacción docente a las corrientes educativas internacionales es el objeto de estudio de Stacki (1999), en un innovador programa de capacitación docente en servicio financiado por UNICEF en Uttar Pradesh, India.⁽⁹⁾ El estudio de caso ofrece un relato de gran riqueza y múltiples niveles sobre la historia de iniciativas para reformar la formación docente en la India; el rol que diferentes organismos (internacionales, nacionales y locales) tienen en la formulación e implementación este proyecto de empoderamiento docente en particular; y específicamente cómo dos docentes de sexo femenino responden a este programa de desarrollo profesional.

¿Cómo responden los estudiantes y miembros de la comunidad a "las limitaciones en sus vidas puestas por el sistema global de inconmensurables diferencias y su espacio marginal dentro del mismo"? Estas son las cuestiones examinadas en el estudio etnográfico de Demerath (1999, p. 102) de Pere Village en Papúa, Nueva Guinea.⁽¹⁰⁾ Sus documentos muestran cómo los sujetos de su estudio negocian las tensiones que emanan de lo global y de las fuerzas culturales y económicas que tienen como resultado una situación de creciente demanda de certificación educativa, limitados mer-

⁽⁹⁾ El estudio ganó el premio Comparative and International Education Society (CIES) Gail P. Kelly a una tesis sobresaliente en 1999. Un resumen del caso de estudio se encuentra en Stacki (2004).

⁽¹⁰⁾ El estudio, basado en la investigación para su tesis, ganó el George Bereday Award otorgado al mejor artículo publicado en *Comparative Education Review* en 1999. Un rasgo digno de mención en la investigación de Demerath es su ilustración sobre las limitaciones de la "teoría de elección racional" y análisis "costo-beneficio" de la educación así como la utilidad social de ciertos cursos de acción cuando contextos socioculturales específicos no son tomados en cuenta.

cados de trabajo y amenazas a la tradicional vida comunitaria. Para lidiar con lúgubres perspectivas de empleo, muchos estudiantes rechazan continuar con su educación e incluso desprecian a sus pares que continúan. Estos jóvenes desencantados glorifican la vida pueblerina. Sin embargo, es cierto que el logro educativo en el nivel superior podría conducirlos a empleos en el sector moderno de la economía así como dar acceso a productos deseables no disponibles fuera de las áreas urbanas. Los habitantes de las aldeas se debaten entre los mismos dilemas sobre lo viejo y lo nuevo.

Estos estudios (Benavot y Resh, Anderson-Levitt, Stacki, y Demerath) examinan lo que Monkman y Baird (2002) han llamado el “cómo” de la globalización. Otorgan significado a aquello que ocurre sin ofrecer comprensión de los procesos en curso. Así, gran parte de la investigación sobre globalización del estudio de caso está focalizada sobre reacciones nacionales y locales a presiones “globalizadoras”. Una cartografía útil de las relaciones de lo local inmerso en lo global haría foco sobre la naturaleza de la interacción o involucramiento nacional y local dentro de los procesos de globalización. Esta conceptualización revelaría más adecuadamente la interpenetración de lo global y lo local y la influencia mediadora de Estados-nación y comunidades locales (p. 498).

Monkman y Baird, además de requerir análisis multi-nivel del funcionamiento de fuerzas globales sobre contextos nacionales y locales, proponen valorizar el estudio del discurso y la participación: quién está definiendo la globalización, en qué términos y quién está implicado en decisiones internacionales y nacionales definitivas para estrategias y políticas educativas.

Instituciones Internacionales y el Sistema Mundial Revisitados

Las cuestiones de discurso y participación son tratadas en el ensayo editorial que Carnoy y Rhoten (2002) fueron invitados a escribir para una edición especial de la *Comparative Education Review* sobre “Los Significados de la Globalización para el Cambio Educativo.” Señalan “el envoltorio ideológico de la globalización” y su “efecto sobre la distribución general de educación, de paradigmas transnacionales a políticas nacionales, a políticas locales” (p. 2). Como hacen notar, este envase ideológico favorece un énfasis sobre los objetivos económicos de un sistema educativo (cómo contribuye a la competitividad internacional de un país) antes que a objetivos tan importantes como la cohesión nacional por medio del tratamiento equitativo de varios grupos étnicos en un país.

Esta agenda ideológica, según Carnoy y Rhoten (2002: 2), está atada de manera creciente no sólo a fuerzas económicas globales sino también a “instituciones internacionales que promulgan estrategias específicas para la reforma educativa (un punto señalado antes por Arnone, 1980). El discurso de esos organismos internacionales está atado a análisis de costo-beneficio y producción sobre el valor de diferentes niveles y tipos de educación, un marco de referencia analítico que el ex miembro del Banco Mundial experto en educación Heyneman (2003) admite ha tenido serias limitaciones y consecuencias negativas para políticas educativas más equitativas y eficaces.⁽¹¹⁾ El funcionamiento y las relaciones inter-institucionales de los principales organismos internacionales de asistencia técnica y financiera es el tema de un creciente corpus de producción académica de Mundy (1999, 2002) y Jones (1992, 1993). Mundy (1999) por ejemplo, rastrea cómo UNESCO con su orientación humanista hacia el sistema de aprendizaje continuo ha perdido su posición como el principal organismo de las Naciones Unidas en marcar orientaciones de política educativa a favor de Banco Mundial, más interesado en economizar (un punto que fue reafirmado por Heyneman en 2003). De acuerdo con Mundy (1999, p. 46), las posturas de UNESCO sobre educación habían cambiado hacia 1996. Un informe interno, *Aprendizaje, El Tesoro*, señalaba que “el cambio tecnológico y la globalización económica estaban socavando de manera rápida políticas sociales existentes, la estructura del empleo y la equidad global en general.” En un artículo anterior, Mundy (1998, p. 476) documentó cómo la ideología del multilateralismo (coordinación institucionalizada de relaciones entre tres o más estados sobre la base principios de conducta generalizados)⁽¹²⁾ ha cambiado desde una de un conjunto de valores de “redistributivos limitados” incluyendo la educación (1945-65) a un período contestatario, proveniente especialmente de los países menos desarrollados del Sur “demandando un modelo de bienestar social de desarrollo nacional” (fin de la década del sesenta hasta fines de los años 70) hasta el actual, o período en curso, “durante el cual surgieron formas neoliberales defensivas y disciplinarias de cooperación educativa.” Una consecuencia de este período reciente fomenta la erosión del modelo redistributivo del multilateralismo educativo.

Las estructuras emergentes de gobierno global, en lo económico y lo educacional, incluyen actualmente importantes organismos regionales como la Unión Europea, la Asociación Norteamericana para el Comercio Libre y la Cooperación Económica Asia-Pacífico (Dale & Robertson 2002). Además del surgimiento de estas organizaciones regionales, la Organización Mundial de Comercio ha logrado una posición de influencia creciente en comercio exterior en educación. Los mecanismos y procesos a través de los cuales estas organizaciones moldean la educación han sido analizados por Dale and Robertson entre otros. Dale (1999) detalla ocho mecanismos no tradicionales y características organizacionales relacionadas que ejercen influencia sobre la naturaleza de efectos externos sobre políticas nacionales.⁽¹³⁾

En un intento adicional de abrir la “caja negra” de la globalización, Robertson, Bonal, y Dale (2002) examinan el Tratado General de Comercio de Servicios (GATS). Ofrecen un marco conceptual y un “riguroso conjunto de categorías analí-

⁽¹¹⁾ Para una discusión adicional de las políticas del Banco Mundial y sus consecuencias, ver King (2002), Soudien (2002), Moura Castro (2002), King (2002), y Bonal (2004).

⁽¹²⁾ Para un desarrollo ulterior, ver Ruggie (1992, p. 571).

⁽¹³⁾ Dos de las categorías involucran “préstamo” y “aprendizaje”. Para un desarrollo sobre la diferencia entre estas dos y su importancia para la Educación Comparada, ver Phillips y Ochs (2003). También pertinente en la bibliografía de “importación” y “préstamo” en educación es la colección editada por Steiner-Khamsi (2004).

ticas que podrían posibilitarnos comprender los cambios profundos que caracterizan la educación ahora en el nuevo milenio” (p. 472). Su modelo de gobierno pluri-escalar de la educación abarca tres dimensiones: 1) tres escalas de gobierno que van desde lo supranacional, a lo nacional, y a lo sub-nacional; 2) las instituciones de gobierno: el Estado, el mercado, la comunidad y la familia; y 3) actividades de gobierno consistentes en financiación, propiedad, provisión y regulación (p. 478). Como señalan: en 1995 el Tratado General sobre Comercio y Aranceles Aduaneros (GATT) fue reemplazado por la Organización Mundial de Comercio (OMC). La OMC es ahora un actor principal, incluso quizás el más significativo, en la construcción de “un hipotético sistema de educación global libre de barreras” que involucraría “la internacionalización de certificaciones educativas o una posible globalización del conocimiento, producción y consumo pero también afectaría aspectos centrales que en gran medida han estado bajo control de los Estados-nación...” (p. 489). Un punto importante es que para muchos países la OMC no es simplemente “un instrumento de capital global,” sino algo al que una cantidad de estados-nación están ansiosos de pertenecer “mientras tratan de favorecer sus propios intereses nacionales en la economía global del conocimiento” (p. 495).

Clayton (1998), en su artículo “Reconectando la Teoría de Sistemas Globales para la Educación Comparada”, marcó un punto similar sobre la necesidad de estudiar las varias formas en que los estados-nación responden hacia la globalización y específicamente cooperación educativa internacional. Estas respuestas varían desde la resistencia hasta el acomodamiento de “estudiantes, docentes, administradores y diseñadores de políticas pertenecientes a la periferia conscientes en diversa medida de las implicaciones de sus acciones” (496). Clayton sostiene que estas acciones pueden explicarse mejor en relación con conceptos de hegemonía, relaciones de clase y accionar individual.

Una cuestión interesante es cómo la posición de un país en la economía global y su tamaño, recursos, y su importancia político-estratégica tiene influencia sobre el grado de autonomía que tiene al reaccionar ante políticas y regulaciones de la Organización Mundial de Comercio. En qué medida el control estatal sobre el campo de la educación, importante en lo nacional y culturalmente sensible, queda comprometido al unirse a la organización. Cuáles son las consecuencias para un país como China (por ejemplo, ver Zhou & Shi, 2003) en comparación con una isla-estado como Jamaica o un país pauperizado como Nicaragua. Al mismo tiempo, otro conjunto de actores, organizaciones no gubernamentales (ONG), también erosionan el control estatal sobre política y prácticas educativas.

Ascendente de ONG como Actores Internacionales

Como Mundy and Lynn (2001) y otros han señalado, organismos internacionales de asistencia técnica y financiera están trabajando en forma creciente con organizaciones no gubernamentales, muchas de las cuales tienen alcance internacional, para proveer servicios educativos antes dominio exclusivo del Estado.⁽¹⁴⁾ Las ONG se han transformado en importantes defensores internacionales de la extensión universal de la educación como un derecho humano. En muchos casos, donantes binacionales y multilaterales consideran preferible trabajar con ONG antes que con burocracias gubernamentales consideradas corruptas y/o ineficientes. Esta preferencia plantea varias cuestiones principales exploradas por Sutton y Arnove (2004) en el volumen compilado por ambos: *Sociedad Civil o Estado Fantasma? Relaciones entre Estado y ONG en Educación*. El conjunto de casos que abarca desde Papúa New Guinea hasta Perú examina estas cuestiones. ¿Al ser innovadores y proveedores de servicios educativos, alivian las ONG la carga del estado para proveer educación universal básica así como educación para adultos y programas de alfabetización? Por el contrario, ¿erosionan la legitimidad del estado como la entidad primaria que establece los objetivos, contenidos, certificaciones y materiales de la educación pública mientras que simultáneamente regulan rasgos clave de la administración y financiamiento del sistema? ¿Pierden las ONG mismas su legitimidad, autoridad moral, flexibilidad y sensibilidad hacia las necesidades locales así como su rol de defensoras de iniciativas de base popular al servir de contratistas para gobiernos nacionales o internacionales y organismos donatarios binacionales? Además, como consecuencia de su estrecha relación con estos organismos, ¿es más probable que manifiesten posibles características negativas asociadas con ellos como partidismo, favoritismo hacia amistades y corrupción (Sutton y Arnove, 2004: x; y Kamat, 2004)?

Ilustra estas cuestiones el estudio de caso por Christina (2001, 2006) que examina las relaciones entre gobierno y ONG en la formulación e implementación de la educación en la primera infancia en la Ribera Occidental. Este estudio ubica el caso Palestino en un contexto histórico y comparativo, mostrando las relaciones entre fuerzas sociales globales y contextos político-culturales locales. El estudio compara las visiones divergentes y las orientaciones divergentes de las políticas de una ONG modelo con las de la Autoridad Nacional Palestina y de organismos internacionales donatarios. Una rica cantidad de datos detalla la lucha de los principales actores en el programa de infancia temprana para permanecer receptivos a sus objetivos de honrar la cultura autóctona y simultáneamente retener los ideales de una educación progresista centrada en el niño/niña, correspondiente a normas internacionales.

El Espacio del Éter y el Flujo de Información

Además del tráfico en ayuda humanitaria o cooperación, comercio y servicios entre fronteras nacionales, hay flujo de información. El acceso instantáneo a la información es un componente integral de la “nueva economía del conocimiento” (Castells 2004, Carnoy 2000). Las tecnologías de las telecomunicaciones han llevado a cambios no sólo en la organización del trabajo para la producción de bienes materiales sino también a la manera en que servicios como la educación son provistos. El impacto de estas tecnologías es particularmente notable en la Educación Superior, donde

⁽¹⁴⁾ Boli y Thomas (1997), por ejemplo, analizan las ONG como un elemento constitutivo principal de un “sistema de gobierno mundial” emergente.

cursos y, en algunos casos, la totalidad de programas académicos se ofrecen en plataformas informáticas y varias asociaciones o “acuerdos de franquicias” se forjan entre las universidades en los grandes centros urbanos de América del Norte y Europa con el resto del mundo. Cuestiones problemáticas en estos arreglos conciernen el lenguaje de enseñanza y el currículum apropiado.⁽¹⁵⁾ La forma más extrema es la “universidad virtual.” Surgen preguntas relativas a quién “asiste” a tales instituciones y cuáles son los resultados para estos estudiantes en relación con aquellos que estudian en universidades más tradicionales. Por ejemplo, ¿las universidades pierden su rol en la contribución a la cultura nacional, ser centros de crítica, incluso de oposición, a gobiernos corruptos y represivos? ¿Son las escuelas públicas todavía el locus o lugar primigenio controlado por el estado para la creación de una identidad colectiva y preparar ciudadanos?⁽¹⁶⁾

Estas cuestiones son planteadas en el libro de Edward y Usher (2000) sobre *Globalización y Pedagogía: Espacio, Lugar e Identidad*. Nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones crean un “espacio de diáspora” en el que las personas pueden liberarse de las limitaciones de las normas establecidas y crear sus propias identidades híbridas” (tal como sintetizan Monkman y Baird 2000, p. 501). El anverso de este “espacio de éter” es que las personas y sus grupos sociales pueden ahora conectarse a través de fronteras nacionales con aquellos que comparten intereses similares o aprender sobre aquellos que de otro modo serían distantes y desconocidos “otros”. El potencial educativo para crear personas con pensamiento global y con sensibilidad hacia lo multicultural es enorme. Docentes y estudiantes, de todas las franjas etarias, pueden comunicarse entre sí para compartir sus preocupaciones diarias y aspiraciones para un mundo mejor.

Políticamente, los movimientos transnacionales para a justicia social son capaces de reforzarse entre sí y apelar a la comunidad internacional para apoyo a sus luchas. Esto ha sucedido con varios movimientos (feminista, ecologista, minorías étnicas, sindicatos y refugiados entre muchos) cuando demandan derechos humanos fundamentales para sus miembros, uno de los cuales es el derecho a una educación de calidad. La educación de grupos indígenas, por ejemplo, es un tema de interés actual en Educación Comparada (ver la edición especial de *Compare Education* (2003) así como lo son temas pertenecientes a la condición de ciudadanía de grupos inmigrantes y refugiados. Tal como existe la globalización desde arriba, hay globalización desde abajo (Brecher, Costello y Smith, 2002).

Globalización de Base

Arnove (2004) ha tomado este concepto para ofrecer un marco de referencia para el estudio del locus de reformas educativas (un eje vertical indicando si son impulsadas desde el nivel central o desde niveles inferiores) y sus objetivos (un eje horizontal que indica si son primariamente económicas o político-culturales).⁽¹⁷⁾ Una revisión de políticas recientes dominantes (privatización, descentralización, programas de subsidio a la demanda y varias medidas para responsabilizar al personal por resultados obtenidos por alumnos en evaluaciones estandarizadas) encuentra que son iniciadas en gran medida en la cima de burocracias internacionales y nacionales, y que están orientadas, como se explicó previamente, hacia objetivos económicos. Al mismo tiempo, según lo indicado recién, hay una cantidad creciente de iniciativas de base popular orientadas al logro de sociedades más equitativas y sistemas educativos que están estrechamente relacionados con movimientos de identidad cultural.

¿Cómo se relacionan estas variadas iniciativas con el análisis del sistema mundial? Tal como es evidente en el repaso de bibliografía, los programas iniciados desde arriba están relacionados integralmente con cambios en la dinámica de la economía global, las demandas para un tipo diferente de fuerza laboral basado en ciertas habilidades y conocimientos. La nueva economía en la era de la información es una en la que muchas personas serán desplazadas y los derechos de los trabajadores sindicalizados serán amenazados por corporaciones transnacionales. Estas corporaciones buscan países y regiones internas en ellos, donde puedan obtenerse las mayores ganancias por diferentes motivos, en muchos casos porque la fuerza laboral es más barata y pasible de explotación (México, Indonesia, Guam, Vietnam), o porque es simultáneamente más barata y calificada (por ejemplo, Bangalore, India) o, por las tres razones (China). Según lo descrito, estas tendencias reflejan las predicciones del análisis del sistema mundial tal como lo formularon Wallerstein y sus asociados. Las rupturas causadas por cambios en la forma en que el capital es acumulado pueden también explicar los fenómenos de movimientos de protesta social de base. Al mismo tiempo, estos movimientos están inspirados por ideales de amplia difusión de derechos humanos, civiles y políticos tal como se explica en los escritos de “cultura global” de los neo-institucionalistas Meyer y asociados.

Las rupturas, signos de lo que Wallerstein (1997, p. 6) ha denominado la “crisis terminal” en el sistema histórico en que vivimos, presentan la oportunidad de correr el análisis del sistema mundial a una posición más centralmente prominente en las ciencias sociales y “formular las preguntas centrales de esta iniciativa”. Entre estas preguntas para las ciencias sociales están: “¿Cuáles son los procesos de transición de un sistema histórico a otro?” y “¿Cuál es la relación teórica entre la búsqueda de la verdad y la búsqueda de una sociedad justa?” Para Chase-Dunn (1999, p. 16) las rupturas y crisis presentan una oportunidad para diversos movimientos progresistas para unirse para lograr una “democracia social global.”

⁽¹⁵⁾ Para una discusión más general de cuestiones y desafíos a las instituciones de Educación Superior en la era de la globalización, ver Altbach, Bloom, Hopper, Psacharopoulos, y Rosovsky (2004), y Marginson y Mollis (2001), especialmente, pp. 599-600.

⁽¹⁶⁾ Con respecto a desafíos al estado desde la globalización así como cuestiones relativas a marcos teóricos para el estudio de tendencias internacionales, ver Welch (2001).

⁽¹⁷⁾ Este marco de referencia está basado en uno inicialmente propuesto por Paulston y Leroy (1980) para estudiar programas de educación no formal.

Conclusión

El difuso fenómeno de la globalización ha reforzado la importancia del análisis del sistema mundial, ya sea del tipo de consenso o de conflicto, para el campo de la Educación Comparada. Podría decirse que las dos vertientes del análisis del sistema mundial han ingresado en el océano de la investigación sobre globalización. Esta confluencia de corrientes intelectuales en sistemática evolución ha sido beneficiosa. Ha estimulado investigaciones ulteriores para perfeccionar y elaborar la teoría y las metodologías que permitirán a los académicos, diseñadores de políticas y docentes comprender mejor las tendencias multidimensionales, transnacionales que moldean el funcionamiento y resultados de los sistemas de educación en todas partes. Comprender el mundo es una clave para cambiarlo para mejor, un objetivo en concordancia con la producción académica en el campo de la Educación Comparada y sus misiones de contribuir a la construcción de teoría, políticas y prácticas educativas más iluminadas y, en última instancia, a las relaciones internacionales amistosas y la paz.

Referencias bibliográficas

- Altbach, P., Bloom, D., Hopper, G., Psacharopoulos, G., y Rosovsky, H. (2004): The task force on higher education and society. *Comparative Education Review* 48, 70-88.
- Amin, S. (1970) *L'accumulation à l'échelle mondiale: critique de la théorie du sous-développement*. Dakar: IFAN.
- Amin, S. (1973) *Neo-colonialism in West Africa*. Hamondsworth, UK: Penguin.
- Anderson-Levitt, K. M. (Ed.). (2003). *Local meanings, global schooling: Anthropology and world culture theory*. New York: Palgrave MacMillan.
- Anderson-Levitt, K. M. (2004). Reading lessons in Guinea, France, and the United States: Local meanings of global culture? *Comparative Education Review*, 48, 229-252.
- Arnové, R. F. (1980) Comparative Education and World-Systems Analysis. *Comparative Education Review*, 24, 48-62.
- Arnové, R. F. (2003) Reframing Comparative Education. En: R. F. Arnové y C. A. Torres (Eds.) *Comparative Education: the dialectic of the global and the local* (2nd ed., pp. 1-23). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Arnové, R. F. (2005) To what ends: Educational reform around the world. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 12, 79-96.
- Arnové, R. F., S. Franz, M. Mollis, y C. A. Torres. (2003). Education in Latin America: Dependency, underdevelopment, and inequality." En R. F. Arnové y C. A. Torres (Eds.), *Comparative education: The dialectic of the global and the local*, (2nd ed., pp. 313-337). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Arnové, R. F. y C. A. Torres (Eds.) (1999) *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (1st edition) Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Benavot, A. y N. Resh. (2001) Social construction of the local school curriculum: Patterns of diversity and uniformity in Israeli junior high schools. *Comparative Education Review*, 45, 504-536.
- Bendix, R. (1996) *Nation-building and citizenship: Studies of our changing social order*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Boli, J. y F. O. Ramirez (1992) Compulsory schooling in the Western cultural context. En R. F. Arnové, P. G. Altbach, y G. P. Kelly (Eds.), *Emergent issues in education: Comparative perspectives* (pp. 25-38). Albany, NY: State University of New York Press.
- Boli, J. y F. O. Ramirez y G. M. Thomas. (1997) World culture in the world polity: A century of institutional non-governmental organization. *American Sociological Review*, 62, 171-190.
- Bonal, X. (2004) Is the World Bank education policy adequate for fighting poverty? Some Evidence from Latin America *International Journal of Educational Development*, 24, 649-666.
- Braudel, F. (1981) *Civilization and Capitalism, 15th-18th century* (3 vols.). New York: Harper & Row.
- Brecher, J., T. Costello, y B. Smith. (2000). *Globalization from below: The power of solidarity*. Brookline, MA: South End Press.
- Burbules, N. C y C. A. Torres (Eds.). (2000) *Globalization and education: Critical perspectives*. New York: Routledge.
- Cardoso, F. H. y E. Faletto (1969) *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Mexico DF: Siglo Veintiuno.
- Carnoy, M. (2000) *Sustaining the new economy: work, family, and community in the information age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carnoy, M. y D. Rhoten (2002) What does globalization mean for educational change? A comparative approach. *Comparative Education Review*, 46, 1-9.
- Castells, M. (2004) *The Network society: A cross-cultural perspective*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publisher.
- Chase-Dunn, C. (1999). Globalization: A world-systems perspective. *Journal of World-Systems Research*, V(2), 165-185.

- Chase-Dunn, C. y T. Boswell (2000) *The Spiral of capitalism and socialism: Toward global democracy*. Boulder, CO: Lynne Reinner Publishers.
- Christina, R. (2001). *NGOs and the negotiation of local control in development initiatives: A case study of Palestinian early childhood programming*. Ph. D. dissertation, School of Education, Indiana University, Bloomington, IN.
- Christina, R. (2006). *Tend the olive, water the vine: Globalization and the negotiation of early childhood in Palestine*. Stamford, CT: Information Age Publishing.
- Clayton, T. (1998) Beyond Mystification: reconnecting world-system theory for Comparative Education. *Comparative Education Review*, 42, 479-496.
- Clayton, T. (2004) 'Competing conceptions on globalization' revisited: relocating the tension between world-systems analysis and globalization analyses. *Comparative Education Review*, 48, 274-294.
- Cook, B. J., S. J. Hite, y E. H. Epstein. (2004). Discerning trends, contours, and boundaries in comparative education: Survey of comparativists and their literature. *Comparative Education Review*, 48, 123-149.
- Dale, R. (1999) Specifying globalization effects on national policy: A focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17.
- Dale, R. y S. L. Robertson (2002) The varying effects of regional organization as subjects of globalization of education. *Comparative Education Review*, 46, 10-36.
- Deem, R. (2001). Globalization, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities: Is the local dimension still important? *Comparative Education*, 37(1), 7-20.
- Demerath, P. (1999) The cultural production of educational utility in Pere Village, Papua New Guinea. *Comparative Education Review*, 43, 162-192.
- de Moura Castro, C. (2002). The World Bank policies: Damned if you do, damned if you don't. *Comparative Education*, 38(4), 387-399.
- Dos Santos, T. (1970a) *Dependencia económica y cambio revolucionario*. Caracas: Nueva Izquierda.
- Dos Santos, T. (1970b) The structure of dependency. *American Economic Review*, 60(2), 231-236.
- Edwards, R. y R. Usher. (2000). *Globalization and pedagogy: Space, place and identity*. London and New York: Routledge.
- Frank, G. (1969). *Capitalism and underdevelopment in Latin America*. New York: Monthly Review Press.
- Fuller, B. (2004). Book review: Local meanings, global schooling: Anthropology and world culture theory. *Comparative Education Review*, 48, 327-330.
- Giddens, A. (2003) *Runaway World. How globalization is reshaping our lives*. New York: Routledge.
- Ginsburg, M. S. Cooper, R. Raghu y H. Zegarra (1990) National and world-explanations of educational reform. *Comparative Education Review*, 34, 474-499.
- Hartley, D. (2004). Education as a global positioning device: Some theoretical considerations. *Comparative Education*, 39(4), 439-450.
- Harvey, D. (1989) *The condition of post-modernity: An enquiry into the conditions of cultural change*. Oxford, UK: Blackwell.
- Held, D. (1991) *Political Theory Today*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Held, D. (1999) *Global Transformations: politics, economics and culture*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Heyneman, S.P. (2003) The history and problems in the making of educational policy at the World Bank 1960-2000. *International Journal of Educational Development*, 23, 315-337.
- Jones, P. (1992). *World Bank financing of education: Lending, learning and development*. London, UK: Routledge.
- Jones, P. (1993) United Nations Agencies. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (6th ed., pp. 1450-1459). New York: Macmillan Reference.
- Hurn, C.J. (1993). *The limits and possibilities of schooling: An introduction to the sociology of education* (3rd edition) Boston: Allyn & Bacon.
- Kamat, S. (2004) The privatization of public interest: theorizing NGO discourse in a neoliberal era. *Review of International Political Economy*, 11, 155-176.
- King, K. (2002). Banking on knowledge: The new knowledge projects of the World Bank. *Compare*, 32, 311-326.
- Levinson, B. (1999) Concepts of adolescence and secondary education in Mexico. *Comparative Education Review*, 43, 129-161.
- Marginson, S. y M. Mollis (2001) 'The opens and the tiger leaps': Theories and reflexivities of comparative education for a global millennium. *Comparative Education Review*, 45, 581-615.
- Martin, W. G (2000) "Still partners and still dissident after all these years"? Wallerstein, world revolutions and the world-systems perspective, *Journal of World-Systems Research*, VI (2), 234-263.

- May, S. y S. Altman (Guest Eds.). (2003). Indigenous education: New possibilities, ongoing constraints. *Comparative Education*, 39 (Special Number 27)
- McMichael, P. (2000) World-systems analysis, globalization, and incorporated comparison. *Journal of World-Systems Research*, VI (3), 68-99.
- Meyer, J. W (1971) Economic and political effects on national educational enrollment patterns, *Comparative Education Review*, 15, 28-43.
- Meyer, J. W. y M. T. Hannan (1979) Introduction. In J. W. Meyer and M. T. Hannan (Eds.), *National development and the world-system: Educational, economic, and political change, 1950-1970* (pp. 3-16). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Meyer, J. W, D. H. Kamens, y A. Benavot (1992) *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Washington, DC: The Falmer Press.
- Meyer, J. W., J. Boli, G. M. Thomas, y F. O. Ramirez (1997) World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103, 144-181.
- Monkman, K. y M. Baird (2002) Educational change in the context of globalization. *Comparative Education Review*, 46, 497-508.
- Mundy, K. (1998). Educational multilateralism and world (dis)order. *Comparative Education Review*, 42, 448-478.
- Mundy, K. (1999). Educational multilateralism in a changing world order: UNESCO, the limits of the possible. *International Journal of Educational Development*, 19, 27-52.
- Mundy, K y L. Murphy (2001) Transnational advocacy, global civil society? Emerging evidence from the field of education. *Comparative Education Review*, 45, 85-126.
- Paulston, R. G. (1977) Social and educational change: Conceptual frameworks. *Comparative Education Review*, 21, 370-395.
- Paulston, R.G. y G. Leroy (1980) Non-formal education and change from below. In: R. G. Paulston (Ed) *Other dreams, other schools: Folk colleges in social and ethnic movements* (pp. 1-25). Pittsburgh, PA: University Center for International Studies, University of Pittsburgh.
- Phillips, D. y K. Ochs (2003) Processes of policy borrowing in education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451-453.
- Ramirez, F. O., y Soysal, y S. Shanahan (1997) The changing logic of political citizenship: Cross-national acquisition of women's suffrage rights, 1880-1990. *American Sociological Review*, 61, 735-745.
- Robertson, S. L., X. Bonal, y R. Dale. (2002) GATS and the education service industry: The politics of scale and global reterritorialization. *Comparative Education Review*, 46, 472-496.
- Rodney, W. (1974) (1972) *How Europe underdeveloped Africa*. Washington, DC: Howard University Press.
- Ross, H. (2000). The space between us: The relevance of relational theories to comparative and international education. *Comparative Education Review*, 46, 407-432.
- Ruggie, J. G. (1992) Multilateralism: The anatomy of an institution. *International Organizations*, 46(3), 561-597.
- Sklair, L. (1999) Competing conceptions of globalization. *Journal of World-Systems Research*, V (2), 143-162.
- Stromquist, N. P. y K. Monkman. (Eds.). (2000) *Globalization and education: Integration and contestation across cultures*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Soudien, C. (2002). Education in the network age: Globalization, development, and the World Bank. *International Journal of Educational Development*, 22, 439-450.
- Stacki, S. (1999) *Rays of hope for women teachers in India*. Ph. D Dissertation, School of Education, Indiana University, Bloomington, IN. (A revised version of the dissertation is in press at Rowman & Littlefield).
- Suárez-Orozco, M. M. (2004) Building a partnership for teacher empowerment in India. En M. Sutton y R. F. Arnove (Eds.), *Civil society or shadow state? State/NGO relations in education* (pp. 203-225) Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Suárez-Orozco, M. M y D. B. Qin-Hilliard (Eds.) (2004) *Globalization: culture and education for a new millennium*. Berkeley: University of California Press.
- Stanford Center on Adolescence (2005) *John W. Meyer: Professor of Sociology, Emeritus*. Retrieved December 16, 2005 from the Stanford Center on Adolescence Web site: <http://www.stanford.edu/group/adolescent.ctr/Research/meyer.html>
- Steiner-Khamsi (Ed.) (2004) *The global politics of educational borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Stevick, D. y B. Levinson (Eds.) (2006) *The time of the dictators is over: How diverse societies and cultures shape democratic citizens*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Sutton, M. y Arnove, R. F. (Eds.) (2004) *Civil society or shadow state? State/NGOs Relations in Education*. Greenwich, CT: Information in Age Publishing.

- Wallerstein, I. (1974) *The modern world-system, vol. I: Capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the sixteenth century*. New York: Academic Press.
- Wallerstein, I. (1980). *The modern world-system, vol. II: Mercantilism and the consolidation of the European world-economy, 1600-1750*. New York: Academic Press.
- Wallerstein, I. (1989). *The modern world system, vol. III: The second great expansion of the capitalist world-economy 1730-1840s*. San Diego: Academic Press.
- Wallerstein, I. (1997). *The rise and future demise of world-systems analysis*. Paper delivered at the 91st annual meeting of the American Sociological Association, New York. Retrieved December 12, 2005, from <http://fbc.binghamton.edu/iwwsa-r&.htm>
- Wallerstein, I. (2000) *The development of an intellectual position*. Adapted version of the introductory essay to: *The essential Wallerstein*. New York: New Press. Retrieved December 16, 2005 from <http://yale.edu/sociology/faculty/pages/wallerstein/>
- Welch, A. R. (2001). Globalization, post-modernity and the state: Comparative education facing the third millennium. *Comparative Education*, 47(4), 475-492.
- Wikipedia, the Free Encyclopedia (2005) *New Institutionalism*. Retrieved December 16, 2005 from the Wikipedia Web site: http://en.wikipedia.org/wiki/New_institutionalism
- Wirpsa, L. (2004). *Oil exploitation and indigenous rights: Global regime network conflict in the Andes*. Ph. D Dissertation. Department of International Relations University of Southern California, Los Angeles, CA.
- Zhou, M. y S. Chun-meng (2003) Trends in international educational services: Implications for China after entering WTO. *Educational Research for Policy and Practice*, 2, 41-54.

Datos del autor

Profesor emérito por la Universidad de Indiana Bloomington, donde dicta Sociología de la Educación. Ha dictado cursos de grado y posgrado sobre Educación Comparada e Internacional, Antropología de la Educación, Educación y Problemas Sociales. Sus líneas de investigación han incluido temas de educación comparada, particularmente enfocados en América Latina. Ha sido presidente de Comparative and International Education Society (CIES) y profesor visitante en el Instituto de Educación de Hong Kong.

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 mas 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 noventas, 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.
- Arnove, R. F. (1980) Comparative education and world-systems analysis. *Comparative Education Review*, 24, 1, 48-62.
- Arnove, 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.

La Educación Comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva

Felicitas Acosta / UNLP-UNGS-UNSAM / Argentina

Introducción

La Educación Comparada cuenta con una larga tradición que se remonta a principios del siglo XIX. Un extenso camino se ha recorrido desde los viajeros que iban en búsqueda de experiencias educativas para “transferir” a sus lugares de origen hasta los congresos y revistas especializadas que circulan en la actualidad. Asimismo, la disciplina se expandió hacia todas las latitudes aunque el ritmo de producción varíe de manera notable de una región a otra.

En este artículo nos proponemos retomar algunas de las discusiones más recientes en torno a la Educación Comparada para analizar la situación de una región en particular: América Latina. Sabemos que en los últimos años se emprendieron tareas similares a las que pretendemos aportar a través de este escrito⁽¹⁾.

El artículo se organiza en dos partes. En la primera se presenta un panorama de los debates actuales sobre la Educación Comparada, con especial énfasis en lo que denominamos núcleos de origen⁽²⁾ y actuales desafíos. Introducimos allí dos posiciones contemporáneas a modo de elemento de tensión en dichos debates. La segunda parte avanza sobre el desarrollo de la disciplina en América Latina y su relevancia para la comprensión de sus sistemas educativos. Ofrecemos en esta parte un ejercicio de análisis temático a través de la clasificación de las ponencias presentadas en los tres congresos de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados (SAECE). Finalmente, se ofrecen una serie de conclusiones acerca del estado del debate sobre la disciplina en la región y su prospectiva.

1. Los debates históricos y los desafíos actuales: tensiones en torno al campo de la Educación Comparada

Desde hace ya dos décadas, la Educación Comparada es objeto de profundas reflexiones y revisiones acerca de sus características como disciplina. Uno de los principales puntos de discusión se vincula con su propia definición conceptual: ¿qué es y, sobre todo, que no es Educación Comparada?. Al respecto, Bradfoot (1999) remarca la necesidad de realizar esta distinción como una manera de contribuir al avance y esclarecimiento de la disciplina. Para contestar esta pregunta, es necesario volver a la historia de la Educación Comparada para indagar acerca de los núcleos de origen de la disciplina. Sólo desde allí será posible avanzar hacia las discusiones contemporáneas⁽³⁾.

1.1. Los debates históricos: una relectura de los núcleos de origen de la Educación Comparada

Schriewer (2002) propone una retrospectiva histórica acerca de la Educación Comparada para analizar sus desafíos. Nos recuerda el autor que entre fines del siglo XVIII y comienzos del XIX se establece un gran programa que es el de la ciencia basada en un enfoque comparativo. Esto se produce en el marco de una reorganización de la ciencia moderna en el que la operación conceptual y metodológica de la comparación ocupa un lugar central. Se trata de un nuevo enfoque científico en el contexto de la modernidad, el que se encuentra en la base del origen del sistema moderno de disciplinas científicas.

Este método ¿en qué consistía? Básicamente se trataba de recolectar, describir, clasificar detalladamente parcelas de la realidad para describir regularidades estructurales e inmanentes de esos datos a partir de su ordenamiento en tablas y del análisis de similitudes y diferencias. La ciencia de referencia decisiva fue la Anatomía Comparada con Georges de Cuvier. Para Schriewer (op.cit.), el proyecto de establecer campos académicos dedicados al estudio comparado del lenguaje, el derecho, la religión, las constituciones políticas y finalmente la educación, constituye un ejemplo de transferencia de un enfoque metodológico tomado de las ciencias naturales para aplicarlo a las ciencias humanas y sociales.

Para el autor, el problema se ubica en el plano de la construcción de conocimiento en las ciencias sociales. Si se trata de comparar las singularidades se va más allá del objeto de la anatomía comparada: “se trataba de la diferencia entre enunciados conformes leyes naturales y la necesaria libertad del hombre, entre regularidades propias del género humano o de los habitus sociales y la energía autoactiva del hombre (...) el conflicto básico de las ciencias sociales entre la identificación de relaciones generales de causa-efecto y la insistencia en una historicidad esencialmente abierta, o en formulación moderna, entre causalidad y autorreferencialidad” (pág. 24).

⁽¹⁾ Se trata de una versión revisada de Acosta, F. (2010). La Educación Comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva. En Navarro, M. (Coordinador) Educación comparada: perspectiva latinoamericana. México: Editorial PLANEA. Parte de este artículo fue presentado en el XIV WCCES World Congress en Estambul.

⁽²⁾ Entendemos por núcleos de origen una serie de hitos o episodios que adoptan un carácter transdiscursivo en el devenir de la disciplina.

⁽³⁾ Si bien existen publicaciones que realizan retrospectivas similares, consideramos necesario volver sobre ellas para fundamentar nuestra argumentación. Asimismo, tanto el recorrido histórico como el apartado sobre los desafíos actuales cobran relevancia frente al fin de aumentar la difusión y circulación de los debates internacionales sobre la Educación Comparada en nuestra región.

En el campo educativo, se distinguen cuatro grandes momentos en este proceso de transferencia de enfoques⁽⁴⁾. El primero corresponde a la denominada Pedagogía del Extranjero, etapa en la que pedagogos o agentes de gobierno interesados en la educación recorrieron los estados más avanzados en búsqueda de experiencias educativas pasibles de ser “transferidas” de un contexto a otro. Como vemos, tanto la idea de transferencia de prácticas como su utilización política (organización de sistemas educativos) se encuentra en el origen mismo de la comparación educativa.

El segundo momento es fundacional para la Educación Comparada y se centra en la obra del llamado primer comparatista: Marc Antoine Jullien de Paris (1775-1848) quien propuso crear una comisión especial internacional de educación, un boletín de educación en varias lenguas y el uso de tablas comparativas para los sistemas educativos en diferentes países. Nótese que ya a comienzos del siglo XIX, cuando los sistemas educativos todavía no existían como los conocemos hoy día, algunos pensadores ya sostienen la necesidad de comprender el carácter sistémico de la escolarización así como las experiencias o formas organizacionales distintas a las propias.

Jullien de Paris persigue con este intento la reformulación positivista de las doctrinas educativas y el desarrollo de la teoría educativa sobre la base de una investigación realizada metódicamente (emplea por primera vez en francés el término ciencia de la educación pensando en un programa de desarrollo de una ciencia de la educación como tal). Se trata de una transferencia de ideas y prácticas educativas sustentada en la recolección de datos en el ámbito internacional. Se mantiene tanto la idea de transferencia como su utilización para la conformación de sistemas educativos, a lo que se agrega el carácter “científico” del análisis resultante.

En efecto, con el escrito de Jullien de Paris se inaugura un discurso por el cual emerge la cuestión de una ciencia comparada de la educación, junto con la organización nacional de los sistemas educativos. El programa es más ambicioso ya que en realidad apunta a la cientificación de la Pedagogía: “Las ideas clave (...) que encontramos en la base de este proyecto, apuntaban nada menos que a positivizar las concepciones educativas especulativas y a metodizar la teoría pedagógica; tendían, en otras palabras, a convertir la pedagogía en una ciencia de la educación que se independizaba como disciplina por medio de investigaciones empíricas y comparativas” (Schriewer, *Ibid.*: pág. 17).

El tercer momento se relaciona con la necesidad de especificar los procesos de comparación educativa centrados en la idea de transferencia de prácticas. No se trata solamente de observar y analizar metódicamente semejanzas y diferencias entre diversas formas de organizar lo escolar. Tampoco es posible pensar en transferir esas prácticas sin considerar las particularidades de cada Estado nación. Es necesario introducir la génesis histórica y las condiciones socioculturales en tanto marco de cualquier práctica educativa. El aporte de Michael Sadler (1902) y sus discípulos a través de las ideas de carácter nacional, fuerzas motrices y fuerzas y factores va a ser central para la constitución de la disciplina. Así, el criterio definitorio de la investigación comparada no se agota en el método comparativo mismo sino en la utilización específicamente analítica de los contextos sociales.

El cuarto momento es uno de clara tensión con el anterior. En efecto, la consolidación de la comparación educativa como disciplina a lo largo de la primera mitad del siglo XX inclina la balanza hacia el uso de modelos cuasi experimentales bajo el principio de la causalidad. Dicho proceso continúa en la pos guerra y se refuerza a través de los organismos internacionales y su influencia en la formulación de las agendas de política educativas a partir de los años '60. La recolección de datos, su interpretación estadística y el establecimiento de correlaciones entre variables escolares y extra escolares se piensan como insumos para el tomador de decisiones. La transferencia de enfoques se agudiza, se desdibujan las especificidades construidas en el momento anterior y se formaliza la relación entre la Educación Comparada y la política educativa.

Este breve recorrido histórico nos permite proponer cuatro elementos o núcleos de origen de la Educación Comparada: la concepción de lo escolar como una práctica transferible de un contexto a otro, la recurrencia al método comparativo como forma de validación científica de posibles transferencias, la tensión entre transferencia y entorno socio cultural y la relación directa con el campo de la política educativa. Frente a esto nos preguntamos: ¿representan los cambios en la Educación Comparada un verdadero desafío a estos núcleos de origen?

1.2. Los desafíos actuales: entre los núcleos de origen y los “nuevos aires” en la Educación Comparada

Tal y como destaca Crossley (2001), desde los años '80 y ya durante los años '90 se aprecian vientos de cambio en el campo de la Educación Comparada. La revisión surge de los desafíos que provienen de las nuevas formas de la organización socio económica mundial así como de las dificultades de los modelos científicos de corte positivista para dar cuenta de las nuevas realidades⁽⁵⁾.

Para el autor, se aprecian desafíos de diversa índole: al Estado Nación en tanto marco de los posibles objetos de estudio, al uso de modelos de tipo input-output centrados en la cuantificación y al surgimiento de nuevas áreas de interés vinculados con el contenido y los procesos educativos. A esto agrega Schriewer (*Ibid.*) el debilitamiento de las unidades clásicas de la investigación comparada (sociedades, naciones, culturas) por detrás de conglomerados de entidades histórico culturales y de estructura mundiales emergentes. De esta manera, “no se reducirá la investigación comparativa a la simple prueba de hipótesis macro sociales, ni se convertirá en una mera descripción complaciente de

⁽⁴⁾ Tomamos aquí a Bradfoot (2001) quien señala tres marcas en la historia de la Educación Comparada. Adoptamos el sentido general de esa idea y la transformamos en cuatro momentos.

⁽⁵⁾ No es el objetivo de este trabajo sintetizar los debates sobre los desafíos que supone la globalización para la Educación Comparada. Para el año 2000 varios especialistas ya habían abordado esta cuestión en profundidad; véase entre otros Pereyra et al (1996); Arnove y Torres (1999); Carnoy y Rothen (2002); Dale (2002); Green (2003); Bray (2003).

particularidades socio-históricas” (Pág. 34).

García Garrido (1997) alude a al mismo aspecto cuando destaca la presencia de un nuevo desafío en la tensión entre tendencias de globalización y localismo a ultranza. Señala entonces que el espacio social que va a llamarnos la atención es diferente puesto que los nexos de unión son diferentes: puede ya no ser el Estado Nación sino relaciones económicas, políticas, profesionales, espacios sociales más amplios (zonas en una región) o más reducido (grupos específicos dentro de una población).

En efecto, si pensamos en los desafíos que enfrentan los sistemas educativos en relación con la globalización y el impacto de las nuevas tecnologías como medios de acceso a la información, tenemos que preguntarnos si los sistemas educativos en cuanto productos de los estado nación pueden seguir siendo el objeto de estudio de la Educación Comparada o si no debemos buscar nociones o conceptos que atraviesen el límite o marco del sistema educativo nacional, por ejemplo: género, diversidad, multiculturalidad, equidad, calidad.

En este marco, emergen nuevos discursos y metodología. Schriewer (2002) propone la idea de “externalización” para explicar el modo en que las referencias externas son utilizadas para promover reformas educativas en el nivel local. Incluso cuestiona lo que denomina ciertas asunciones básicas del mainstream neo positivas en las ciencias sociales (Schriewer, 2010, pág. 32) que no permiten dar cuenta de dos líneas de retos teórico metodológicos actuales: los límites de los esquemas de causalidad para ofrecer explicaciones (problema más clásico) y los desafíos teóricos que suponen los fenómenos vinculados a la creciente interconexión mundial (problema emergente). El autor propone, a través de una rica y densa trama conceptual, re situar dichos problemas en torno a la noción de complejidad y ofrece una alternativa metodológica que resume en lo que denomina “explicación funcional-configurativa”: no reduce la comparación a comprobación de hipótesis macro sociales ni a descripciones de particularidades históricas sino que desarrolla conocimientos comparativos, producto de relaciones entre estructuras sistémicas de nivel transcultural y de distintas formaciones configurativas.

En línea de continuidad con el argumento a favor de la consideración de estructuras de tipo sistémico, Meyer and Ramirez (2002) proponen la idea de la “institucionalización de la educación” a nivel mundial como una fuerza dinámica que debe ser analizada. Desde una perspectiva neo institucionalista, junto con un enfoque macro sociológico y cultural, estos autores plantean que la educación moderna se ha transformado en una empresa de carácter mundial, universal y universalista a través del sistema del Estado nación, el que tiene a producir e incorporar entidades nacionales a través de la homogeneización de derechos y responsabilidades. En este marco, la educación es parte esencial a la vez que causa del modelo cultural de la sociedad moderna o Estado nación. Esto se debe particularmente al hecho que tiende a homogeneizar objetivos y tecnologías (como la propia escolarización) para alcanzar sus objetivos.

De manera más reciente, se destaca la presencia de nuevas metodologías tales como la cartografía social de Paulston (2002), quien propone descubrir de modo gráfico las diferencias promovidas, consentidas o aportadas por los sistemas de educación o el análisis de sistemas de Wielemans (citado en Martínez Usarralde, 2006) para llegar al análisis de sistemas globalizados a través del estudio de las fuerzas dinámicas que operan en cada uno de los sistemas. Martínez Usarralde (op.cit.) agrega enfoques de incorporación más reciente tales como la teoría de la transitología, o conocimiento del tránsito, concebida por Cowen (véase también Cowen, 1981) para explicar cambios de ritmo acelerado en las estructuras sociales, políticas y estatales y la teoría de la learnology, destacada por Bradfoot (citado en Martínez Usarralde, íbid) como neocomparativismo centrado en el sujeto y su forma de acceder al conocimiento.

Respecto de los núcleos de origen mencionados en el apartado anterior es posible realizar algunas precisiones. Frente al debilitamiento de los sistemas educativos nacionales como objeto de estudio y la diversidad de áreas de interés para la comparación educativa, la idea de transferencia de prácticas tiende a relativizarse. Asimismo, la complejización de las relaciones entre unidades y objetos y la emergencia de nuevas disciplinas y metodologías pueden alejar a la Educación Comparada de visiones centradas en el estudio de un aspecto local particular y/o de una variable de influencia determinante. Sin embargo, dos discursos de relevancia en el campo no parecen abrir el campo del debate mucho más allá de dichos núcleos.

1.3. El debate histórico y los desafíos actuales: ¿continuidad o ruptura? (a modo de ejercicio)

En este apartado se presentan dos trabajos de relevancia para el debate en torno a la Educación Comparada tanto por sus formuladores como por el contexto en el que los realizan. Proponemos un ejercicio de tensión entre posiciones que parecieran estar entre una punta y la otra de un continuo.

El primer trabajo es el de Martin Carnoy, publicado en la *Comparative Education Review* como *Presidential Address* en el año 2006. La presentación, titulada *Rethinking the comparative –and the International*, desarrolla una serie de definiciones que se sintetizan a continuación:

- Es imposible ser comparativo sin ser internacional
- Para ser internacional hay que estudiar un país a la vez
- La mejor investigación comparada compara procesos similares: intervenciones, resultados, procesos y temas entre países y utiliza una metodología y recolección de datos similares
- Hay cuatro formas de hacer investigación comparada en la actualidad: un país o región para compararlo en el tiempo y en el espacio, estudio internacional, varios países con el mismo método de recolección y análisis, usos

de bases de datos

- La clave es el análisis del Estado; aún en la globalización y producto de ella se ha incrementado la presión sobre el estado por expandir la escolarización. El estado local siempre ha estado a cargo de la educación y se trata de una reacomodación de los capitales nacionales y el capital transnacional
- El análisis comparativo es una forma de “dar forma” a las teorías, no desarrolla nuevas teorías
- Los estudios cuantitativos aportan a la deconstrucción del mainstream (sobre el uso de enfoques cualitativos); sin las estadísticas todos los argumentos valen lo mismo “La razón cae frente a la ideología y la retórica”

En el otro extremo del debate, es posible ubicar el trabajo de Antonio Novoa en el marco del *Observatorio Europeo de innovaciones en Educación y Formación* en el año 2001. En dicho trabajo, titulado *États des lieux de l'Éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses*, el autor propone que luego de un descrédito de la disciplina (habla de folklore académico) nos encontramos en un momento interesante pero peligroso si no se discute el sentido de la disciplina. Destaca tres elementos comunes a este resurgimiento: la reorganización del espacio mundial, la recomposición de los sistemas educativos por la eliminación de lo nacional como referencia junto con la introducción de la formación a lo largo de la vida (idea de las sociedades educativas) y la reconstrucción del trabajo científico que pasa de analizar hechos a analizar el sentido de los hechos.

Plantea una nueva Educación Comparada que:

- Exceda el marco del estado nación: es necesario atender las prácticas discursivas de diferentes actores (reorganización de espacios y nuevas intenciones educativas). Propone una serie de pasajes: del sistema educativo a las escuelas (currículum, aulas), de las estructuras a los actores (experiencia escolar), de las ideas a los discursos (construcción de discursos expertos que definen las subjetividades, las identidades colectivas y los saberes), de los hechos (de los sistemas educativos) a las políticas (los sistemas de ideas que construyen las políticas)
- Se sustente sobre dos enfoques principalmente: el socio histórico y el de sistema mundial
- Sea crítica y teórica: inmersa en las realidades cotidianas, no inmersa en descripciones y prescripciones, con eje en los contenidos y no solamente en los resultados de la educación
- Utilice metodología cualitativa y no exclusivamente en recursos estadísticos

El interés en destacar estas posiciones es doble. Por un lado, sintetiza los límites del debate actual: entre Estado Nación o Sistema Mundial, entre el estudio de Prácticas o de Discursos, entre estudios Macro o estudios Micro, entre metodologías Cuantitativas o metodologías Cualitativas. Por otro lado, expresa los núcleos de origen en una versión reactualizada—dados los cambios en el plano socio económico como los del ámbito de las Ciencias Sociales: entre transferencia de prácticas y formulación de teorías científicas, entre experiencias nacionales y entornos socio culturales que se manifiestan en nuevas unidades de investigación (actores y discursos), entre una disciplina explicativa para pensar lo escolar (qué ocurre en tal lugar y porqué) y una interpretativa para pensar lo educativo (porqué ocurre lo que ocurre).

En conclusión, no se trataría tanto de continuidades y rupturas entre debates históricos y desafíos actuales de la Educación Comparada; más bien se trata de la relocalización de discursos y actores frente a un nuevo escenario. En el apartado siguiente, proponemos pensar estas cuestiones en un escenario regional particular: América Latina.

2. Los sistemas educativos en América Latina y el valor de los estudios comparados: ¿hacia dónde se dirige el debate?

Sabido es que los sistemas educativos latinoamericanos tuvieron y tienen otro “ritmo” en relación con estructuras similares de los países centrales. Muchas de esas diferencias se originan, evidentemente, en la forma en que la región se incorporó al proyecto moderno de emancipación a través de la Ilustración, en el sentido kantiano del término. En este sentido, el desarrollo de la Educación Comparada, sigue este patrón: comparte características de los procesos que tuvieron lugar en dichos países y presenta sus propias especificidades. Analizar el estado de situación de un campo o una disciplina en una región particular requiere entonces de ciertos elementos de contextualización.

2.1. Los sistemas educativos latinoamericanos y “su modernidad”: primeros encuentros con la Educación Comparada

La configuración de los sistemas educativos en América Latina tiene características comunes con el proceso seguido en los países de Europa central. Como señala Ossensbach (1997), luego de la emancipación de la metrópoli la educación pública se mantiene en el nivel municipal. Finalizadas las guerras por independencia, los estados centrales

comienzan a hacerse cargo de la educación primaria a través de la noción de Educación Común donde el Estado se define como Estado docente. Así, los sistemas educativos en América Latina van a contribuir a la integración nacional a través de la homogeneización social y cultural y al surgimiento y desarrollo de las clases medias⁽⁶⁾.

Frente a esta característica común, es posible destacar dos diferencias: el escaso vínculo con el desarrollo económico, por lo menos hasta los años '50, y una notable disparidad en la consolidación y expansión de los sistemas educativos al interior de la región latinoamericana. En este sentido, coincidimos con Puigross (1994) cuando sostiene que América Latina tiene su "propia" modernidad: la modernidad en América Latina no es una meta a alcanzar sino la particular forma de su inclusión en la división internacional del trabajo, de la riqueza y de la cultura y esa inclusión no es homogénea en la región. En efecto, si hay algo que caracteriza la configuración de los sistemas educativos en la región es su relación errática y heterogénea con el proyecto moderno.

Las políticas desarrollistas de los años '50 en adelante logran la consolidación de los sistemas en algunos países y su notable expansión en otros, situación paralela a la masificación de los sistemas educativos en el mundo desarrollado. Sin embargo, la persistencia de grupos poblacionales sin acceso o con acceso notablemente diferenciado a la oferta escolar se mantendría como una constante. Desde mediados de los años '70 algunos autores detectan un momento de pérdida de sentido de las prácticas educativas frente al debilitamiento de los estados en la provisión de la oferta escolar y la aparente incapacidad de las teorías pedagógicas para dar direccionalidad a los actores del sistema (Braslavsky, 1999).

En este marco, la evolución de la Educación Comparada en América Latina también refleja similitudes y diferencias con el caso de los países centrales. Si consideramos los núcleos de origen mencionados en el primer apartado de este capítulo, podemos afirmar que la región participa de algunos de ellos y está ausente en otros. Así, tal como destaca López Velarde (s/f), se encuentran en la región casos de viajeros que buscaron prácticas para transferir: José Luis Mora en México, Andrés Bello en Venezuela, Domingo Faustino Sarmiento en Argentina o José Pedro Varela en Uruguay.

Algunos de estos partícipes de la "pedagogía del extranjero" forman parte incluso del primer intento de cientificación de la práctica de comparar: es el caso de Sarmiento y la publicación de *El monitor de la Educación Común*, órgano de difusión educativa del Estado nacional que desde sus primeras páginas incluye datos, tablas y experiencias educativas del exterior para considerar en el sistema en gestación. Esto mismo se vincula con el núcleo de origen referido a la comparación y su uso en la agenda de política educativa⁽⁷⁾.

El desarrollo de la disciplina en la región no se encuadra dentro de los otros núcleos mencionados debido a la escasa producción durante los años '40 y '60 (López Velarde detecta sólo tres obras referidas al tema: el trabajo de Ema Pérez de Cuba, de Lorenzo Filho en Brasil y de J. Manuel Villalpando en México) y los años '70 con la obra del argentino Ángel Diego Márquez como hito de referencia. También se detecta un estudio de Gustavo Cirigliano (Argentina) sobre el estado del análisis de la Educación Comparada para UNESCO⁽⁸⁾.

Las producciones de la década de los '80 del siglo XX tampoco reflejan una inserción de la región en las prácticas y debates del campo de la Educación Comparada. Excepciones se encuentran en los trabajos de María A. Ciavatta (Brasil) desde las teorías de la Dependencia y los de Vera Arenas (Argentina) emparentados con las líneas teóricas españolas de aquel entonces —enfoques clásicos— y producto de las experiencias de cátedras universitarias que se mantuvieron en esos años. En esta misma línea, sobre el final de la década se encuentran los primeros trabajos de profesores de la Universidad de Buenos Aires (UBA)⁽⁹⁾.

Esta situación lleva a algunos autores como Fernández Lamarra, Dono Rubio y Mollis (2005) a sostener que la disciplina se encuentra casi ausente en la región. Las reformas de los años '90 van a producir cambios, no sólo en los sistemas educativos latinoamericanos si no en el papel que lentamente comenzará a ocupar la comparación en el

⁽⁶⁾ El tema amerita mayor desarrollo. Aquí se presentan las características que permiten sostener el eje de la argumentación del apartado.

⁽⁷⁾ El Monitor de la Educación Común es una publicación editada por el Consejo Nacional de Educación desde 1881 hasta 1976 con algunas interrupciones en la década del cincuenta (1949-1959) y en la década del sesenta (1961-1966). Se destacan ya desde el primer número de la revista, artículos que desarrollan la comparación de los días de clase con países como Estados Unidos; las propuestas de feminizar la docencia en países como Francia y Prusia; informes de un inspector sobre datos comparativos entre Estados Unidos, Buenos Aires y Chile (Año I, num. 2); ejemplos de "multas y penas legales impuestas por ley a funcionarios de educación, extraídas de las leyes de educación de Nueva York" (Año I, num. 3). Con respecto a la apelación al saber de los grandes pedagogos, se mencionan los libros de texto "...son dignos de estudio los destinados a vulgarizar el método Froebel..." (Año I, num. 6), en función de lo cual se propone en un proyecto de resolución que: "...Punto III, Art. 7: Se creará en la Capital una Revista de Instrucción Pública bajo la dirección del Director General. Esta revista comprenderá cuatro secciones principales: 1 Trabajos originales referentes a la educación en la República; 2 Transcripciones o traducciones de trabajos debidos a educacionistas extranjeros; 3 Revista del movimientos educacional extranjero; 4 Documentos oficiales." (Año I, num. 7, 1882. El destacado es nuestro).

⁽⁸⁾ Nos referimos principalmente a estudios cuyo objeto sea la Educación Comparada, no a estudios comparados. De todas formas, cabe resaltar que durante los años '60 se producen estudios comparados en el marco de la naciente disciplina del Planeamiento de la Educación. Es posible incluir aquí también el primero Proyecto Principal de Educación de UNESCO en la región por su carácter comparado (véase Fernández Lamarra y otros, 2005).

⁽⁹⁾ Comienza una línea de trabajo centrada en la Educación Superior Comparada en la Argentina que tendrá bastante desarrollo en las décadas siguientes. Los estudios de Marcela Mollis y las producciones de Pedro Krottsch dan cuenta de este proceso de acercamiento al campo disciplinar desde un objeto particular —las universidades fundamentalmente—.

análisis de dichos sistemas.

2.2. Los desafíos de los sistemas educativos latinoamericanos luego de las “reformas” educativas: interrogantes para la Educación Comparada actual

Durante los años '90 los sistemas educativos latinoamericanos experimentan numerosos cambios y se expanden notablemente. Esta expansión los lleva a convertirse en sistemas más amplios y complejos en contextos de creciente pobreza y desigualdad. Asimismo, son objeto de múltiples reformas que afectan tanto su estructura como su organización.

Hoy, la ola reformista de los años '90 no es tan vigorosa como antes. En efecto, la crisis financiera de muchos países de la región paralizó la puesta en funciones de buena parte de los cambios propuestos en las leyes sancionadas para estimular los procesos de transformación. En algunos casos, se agregan a la crisis financiera las inestabilidades propias del contexto político, con sus efectos de discontinuidad de los equipos de gestión de los sistemas educativos. Proponemos que América Latina se encuentra en un momento de transición, con un conjunto de transformaciones en marcha pero alejada del ímpetu reformista de hace dos décadas. Esta situación presenta una serie de desafíos para la gestión y la política educativa.

Construir el sentido de la educación es el primero de los desafíos a enfrentar. Pero para ello es necesario considerar los sistemas educativos a partir de los problemas políticos, económicos y culturales de la región entre los que la desigualdad social y la dificultad para la incorporación del “otro” ocupan un lugar central. En segundo lugar, se distinguen los desafíos que aparecen tras las reformas educativas propiamente dichas. Los dispositivos desarrollados por las reformas educativas (nuevo currículum, sistemas de evaluación, proyectos institucionales entre otros) entran en tensión con problemas estructurales de los sistemas educativos de la región no resueltos (la cobertura de la escuela media, la repitencia y el abandono, la calidad de la enseñanza, la pérdida de jerarquía de la profesión docente y la falta de infraestructura por mencionar algunos).

En este contexto se produce un revitalizamiento de los estudios comparados en Latinoamérica aunque desde diferentes agencias y perspectivas. Se distinguen al menos dos líneas: el resurgimiento o creación de las sociedades nacionales de educación comparada con la realización de encuentros académicos que contribuyen al desarrollo del campo en la región (la Sociedad Brasileña, la Sociedad Argentina, la Sociedad Mexicana y la incipiente Sociedad Uruguaya son ejemplo de ello) y la producción de los organismos internacionales con diferente grado de influencia en la agenda de la política educativa⁽¹⁰⁾.

El análisis conjunto de los desafíos de los sistemas educativos latinoamericanos y el estado del debate actual de la disciplina, señalado en otro apartado, apelan a una discusión que contemple los extremos de dicho debate en forma simultánea. En efecto, si el desafío para la región se vincula con el sentido de los sistemas educativos, es necesario pensar tanto en la dimensión del Estado local como su convergencia con tendencias regionales e internacionales. Por otra parte, frente al problema de las deudas estructurales de los sistemas latinoamericanos, se requiere de un abordaje que analice tanto los resultados cuantitativos como las experiencias escolares. Finalmente, ante la incidencia de los organismos internacionales y sus agendas educativas, los estudios comparados requieren estudiar tanto los sistemas de influencias y las dinámicas de reforma como los discursos desde los que éstos se construyen y circulan.

Nuevamente se trata de una relocalización de prácticas y actores en un escenario diferente con características propias. Resta indagar acerca de las condiciones de ese escenario en tanto terreno para sembrar y cosechar estudios que se adecuen a las necesidades arriba descritas.

2.3. Los temas de discusión en América Latina a través del análisis de las ponencias presentadas en un congreso regional (a modo de ejercicio –nuevamente–)

En un apartado anterior sintetizamos los principales términos del debate actual sobre la disciplina en el mundo. Allí señalamos extremos en un continuo que va del estudio del Estado Nación hasta el análisis del Sistema Mundial; de la miradas sobre las prácticas al análisis de discursos, de macro a micro estudios, del uso de métodos cuantitativos al uso de métodos cualitativos. A ello agregamos, para el caso de América Latina, desafíos particulares de la región en relación con el estudio comparado de sus sistemas educativos: el análisis simultáneo del Estado local y el sistema mundial, resultados y experiencias, prácticas y discursos.

También mencionamos el débil estado de desarrollo de la disciplina en nuestra región. Sin embargo, la realización de tres congresos por parte de una sociedad dedicada a los estudios comparados en los últimos cinco años –uno de carácter nacional y dos de carácter regional e internacional– constituye de por sí una muestra del crecimiento y avance de la región en el campo de la Educación Comparada. En función de ello, proponemos un ejercicio de análisis descrip-

⁽¹⁰⁾ Distinguimos los ámbitos de producción académica dedicados al desarrollo de la Educación Comparada de aquellos más vinculados con la producción de información y el uso de metodología comparada. Para estos últimos remitimos nuevamente al trabajo de Fernández Lamarra y otros (op.cit.).

⁽¹¹⁾ No es nuestra intención presentar este ejercicio como una muestra representativa de la región pero sí ofrecer algunas pistas acerca del tipo de producción que circula en el campo.

tivo de los principales temas y abordajes de las ponencias presentadas en dichos congresos con el fin de presentar un panorama sobre la posible dirección del debate en América Latina⁽¹¹⁾.

Los congresos antes mencionados son los organizados por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación en los años 2005, 2007 y 2009 en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Dichos congresos congregaron a más 600 participantes en sus tres ediciones, con representantes de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Estados Unidos, México, Perú, Paraguay, Uruguay y Venezuela. Participaron de ellos reconocidos especialistas del ámbito internacional así como autoridades nacionales y contaron con el apoyo de organismos nacionales e internacionales con interés en la Educación Comparada, particularmente la oficina de Educación de la OEI.

Una primera mirada a los temas de las ponencias presentadas de acuerdo con los ejes utilizados en los congresos indica una mayor concentración en los estudios sobre "Efectos de prácticas educativas" (19,7%), siguiéndole en orden aquellos sobre estudios globales o regionales (16%) y estudios nacionales comparados (14,7%). Tal como se aprecia en el cuadro 1, el resto de las ponencias se distribuyen de manera bastante pareja entre otros ejes tales como teoría y metodología de la Educación Comparada, reformas educativas y sus efectos y estudios histórico comparados.

Cuadro 1. Ponencias presentadas según ejes de los congresos. Absolutos y porcentajes

Tema	Cantidad	Porcentaje
Educación comparada: Teoría y Metodología	12	5,0
Estudio sobre los efectos de las prácticas educativas sobre los actores y grupos	47	19,7
Estudios comparados de reformas educativas nacionales	21	8,8
Estudios comparados las influencias que han tenido las teorías pedagógicas en los procesos de reforma	9	3,8
Estudios comparados sobre instituciones	14	5,9
Estudios comparados sobre las influencias de las reformas en el plano de las prácticas pedagógicas	10	4,2
Estudios comparados sobre las prácticas pedagógicas	3	1,3
Estudios comparados sobre los efectos de las reformas educativas sobre los actores y grupos	14	5,9
Estudios comparados sobre reformas educativas y sus implicancias y desafíos para las instituciones	18	7,6
Estudios globales y regionales en perspectiva comparada	38	16,0
Estudios históricos comparados sobre reformas educativas	8	3,4
Estudios nacionales comparados	35	14,7
Estudios provinciales comparados	9	3,8
Total	238	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos disponibles en www.saece.org.ar

En relación directa con esta primera distribución se encuentra el hecho que el 31,1% de los trabajos se centre sobre la dimensión didáctica ya que "Efectos de prácticas educativas" es el eje con mayor representación. Otras dimensiones como "Política" también concentran un porcentaje importante en términos relativos (28,6%; cuadro 2).

Cuadro 2. Ponencias presentadas según dimensión prioritaria. Absolutos y porcentajes

Dimensión	Cantidad	Porcentaje
Administrativa	14	5,9
Didáctica	74	31,1
Gestión	39	16,4
Histórica	25	10,5
Política	68	28,6
Social	18	7,6

Total	238	100,0
--------------	------------	--------------

Fuente: Elaboración propia en base a datos disponibles en www.saece.org.ar

Un análisis más profundo de los temas permite clasificarlos de acuerdo con los ejes del debate actual en la Educación Comparada. Si se considera el foco de las ponencias presentadas en relación con el par Estado local/Sistema mundial se observa lo siguiente. En consonancia con lo señalado en el apartado anterior sobre la fuerte vinculación entre estudios comparados y Educación Superior en la región, no sorprende que más de un tercio de las ponencias presentadas tomen como objeto de estudio a la Universidad. Cabe aclarar que dentro de este grupo, se incluyen trabajos que consideran las políticas estatales para su análisis en perspectiva regional o internacional (sistemas de internacionalización de la Educación Superior).

Más allá de esto, es posible distinguir trabajos que específicamente analizan al Estado central, fundamentalmente a través del estudio de la agenda de política educativa, y su incidencia relativa no es menor (31,9%, cuadro 3).

Cuadro 3. Ponencias presentadas según foco del objeto de estudio. Absolutos y porcentajes

Foco del objeto donde se sitúa el Estudio	Cantidad	Porcentaje
Aula	14	5,9
Escuela	28	11,8
IFD	7	2,9
Universidad	86	36,1
Hospital	1	0,4
Estado municipal	6	2,5
Estado provincial	10	4,2
Estado central	76	31,9
Teóricos-metodológicos	10	4,2
Total	238	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos disponibles en www.saece.org.ar

Las ponencias que focalizan sobre otros niveles gubernamentales de la gestión educativa, Estado provincial y municipal, podrían incluirse en una categoría común con la anterior para formar una sobre el Estado local a secas pero, lo cierto es que buena parte de los trabajos que toman estos dos niveles constituyen experiencias micro o estudios de caso. En este sentido, es posible agregar al análisis el caso de los estudios centrados sobre la escuela. Constituyen el tercer grupo en términos relativos (11,8%) aunque con bastante distancia respecto de aquellos con foco en la Universidad y el Estado central.

En el debate entre el foco sobre el Estado local o los sistemas mundiales, pareciera que la producción presentada tiende más hacia el primer término aunque, como ya se señalara, existe evidencia de estudios que avanzan sobre los efectos de la mundialización centrados en el nivel superior de los sistemas educativos.

El análisis de las ponencias de acuerdo con el foco del objeto de estudio permite adentrarse en otro de los pares de la debate: estudios macro o estudios micro. De acuerdo con los datos de los cuadros anteriores resulta evidente hacia dónde se inclina la balanza, con un adicional que es la preminencia de los “Estudios de caso” por sobre otro tipo de trabajo “comparativo”. Nótese al respecto que más de la mitad de las ponencias se concentran en “Estudio de caso” (cuadro 4).

Cuadro 4. Ponencias presentadas según alcance de la comparación. Absolutos y porcentajes

Alcance de la Comparación	Cantidad	Porcentaje
Comparación mundial	8	3,4
Comparación nacional	47	19,7
Comparación regional	36	15,1
Estudio de casos	127	53,4
Teórico- metodológicos	20	8,4
Total	238	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos disponibles en www.saece.org.ar

En el trabajo de Bradfoot sobre la Educación Comparada en los años '90 (1999, op.cit.) se encuentra una conclusión similar cuando analiza los artículos publicados en la revista *Comparative Education* durante en el período 1993-1996. De más de 80 artículos revisados, 31 corresponden a estudios de caso, 29 a estudios comparados y 21 a estudios teóricos. Estos resultados son los que llevan a la autora a reflexionar sobre los límites de la disciplina, tema al que se hiciera referencia en el comienzo de este capítulo (¿qué es y qué no es Educación Comparada?). Bradfoot (ibid.)

propone entonces una distinción entre los estudios que describen un caso y aquellos que comparan casos contextualizados. La discriminación por los títulos y contenido de las ponencia indica que en el caso de los congresos de SAECE, particularmente en el primero, los estudios de caso tienden a no incorporar la dimensión comparativa.

Las comparaciones en el plano nacional y regional son las que siguen en orden, aunque con una incidencia mucho menor (19,7% y 15,1% respectivamente). Mucho menor es la presencia de estudios que incorporen dimensiones mundiales para la comparación. Puede decirse entonces que en el debate entre estudio macro o micro, la tendencia en estas primeras experiencias regionales se inclina hacia estos últimos, con dificultades para delimitar los bordes o fronteras de estudios comparados propiamente dichos.

El peso de los estudios de caso también permite avanzar sobre otro par del debate actual: metodologías cuantitativas o metodologías cualitativas. Tres tercios de las ponencias presentadas se encuadran dentro de enfoques cualitativos:

Cuadro 5. Ponencias presentadas según metodología. Absolutos y porcentajes

Metodología	Cantidad	Porcentaje
Cualitativa	182	76,5
Cuantitativa	32	13,4
Triangulación	24	10,1
Total	238	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos disponibles en www.saece.org.ar

La baja presencia relativa de estudios cuantitativos se encuentran en relación con la experiencia de la región en el campo de la Educación Comparada y en el uso de métodos estadísticos en el ámbito de la investigación educativa. En la última década se observa un fortalecimiento a través de proyectos de investigación que introducen dichos métodos; hecho que todavía no se evidencia en los congresos a pesar del muy leve crecimiento de ponencias con metodología cuantitativa presentadas en los últimos dos encuentros (de 9 trabajos en el primer congreso se pasa a 13 y 10 en el segundo y tercer congreso respectivamente).

Sin embargo, se advierte la presencia de ponencias que adoptan la triangulación metodológica como técnica de recolección y análisis de datos en perspectiva comparada. Si bien es un contingente menor, su presencia sí evidencia tendencias de crecimiento: 4 ponencias en el primer congreso, 10 en el segundo y 9 en el tercero. Resaltamos este dato ya que el uso de este tipo de técnica podría indicar un punto de equilibrio necesario entre ambos extremos del debate⁽¹²⁾.

Finalmente, se presenta una distribución de las ponencias presentadas en los congresos de SAECE de acuerdo con los temas de la agenda educativa latinoamericana. El interés de este último punto radica en la búsqueda de la especificidad en las discusiones en torno al campo de la comparación, tal como fuera discutido en el apartado anterior.

La herencia de la agenda de los años '90 se evidencia en los trabajos de los congresos: un cuarto se orientan hacia la cuestión de la calidad educativa aunque es baja la presencia de trabajos sobre la eficacia o la eficiencia –probablemente por el uso de metodologías cuantitativas que demanda este tipo de estudio. Esto mismo se aprecia a través de la presencia de los estudios sobre las reformas durante dicha década (13,4%; cuadro 6).

Cuadro 6. Ponencias presentadas según tema de la agenda en América Latina. Absolutos y porcentajes

Agenda en América Latina	Cantidad	Porcentaje
Calidad	59	24,8
Democracia	5	2,1
Dictadura	2	0,8
Diversidad	13	5,5
Eficiencia/ Eficacia	8	3,4
Expansión	4	1,7
Formación Docente	22	9,2
Globalización/ Internacionalización	16	6,7
Inclusión	42	17,6
Planeamiento	8	3,4
Privatización	7	2,9
Reforma de los 90	32	13,4
Reformas en el S. XXI	14	5,9

⁽¹²⁾ La perspectiva de Novoa citada en un apartado anterior del capítulo apunta en esta dirección.

Teórico-metodológicos	6	2,5
Total	238	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos disponibles en www.saece.org.ar

Nuevamente se aprecia la todavía escasa presencia de los estudios en perspectiva mundial (6,7%) –globalización o internacionalización– en parte debido al peso que todavía tienen en nuestros sistemas aspectos más elementales como la cobertura o el rendimiento. En consonancia con ello se destaca que un porcentaje relativamente importante de ponencias (17,6%) toma la inclusión como tema de análisis comparativo en la región.

La distribución de las ponencias de acuerdo con los temas de la agenda educativa latinoamericana aporta un elemento interesante para conocer el estado de situación de la disciplina: es necesario considerar los desafíos de la región mientras se avanza con nuevas agendas en la construcción del conocimiento acerca de la educación.

Conclusiones

El recorrido por los debates históricos y los desafíos actuales de la Educación Comparada como disciplina permite apreciar cuáles son los términos de la discusión hoy día. Pensados para el caso de América Latina, dichos términos se encuentran en relación con el desarrollo que la disciplina manifiesta en la región a lo largo del tiempo. No es posible analizar dicha discusión sino es en el marco de sus escenarios.

Los países centrales cuentan con una larga tradición que se expresa en la renovación constante de la Educación Comparada durante el siglo XX. Sin embargo, encontramos en el debate actual buena parte de los núcleos de origen en versiones re actualizadas. El Estado o el Sistema Mundial, las Prácticas o los Discursos, lo Macro o lo Micro, Cuantitativo o Cualitativo, son manifestaciones de muchos de los elementos fundacionales de la disciplina.

Algunos de ellos se encuentran presentes en la historia y la situación actual en América Latina. En este sentido, el análisis de las ponencias en los tres congresos de SAECE ofrece un panorama sobre el estado de la producción en la región: centrado en estudios micro, con mayor incidencia de la metodología cualitativa, con fuerte énfasis en el análisis del Estado central.

La caracterización permite pensar en fortalezas y debilidades en relación con el desarrollo de la Educación Comparada. Entre las primeras, se encuentra un fuerte peso de la contextualización –estudios que atienden a la situación de los sistemas educativos en la región– A esta podemos agregar el creciente interés por la comparación como forma de comprender y orientar lo escolar y lo educativo. Entre las segundas, cabría considerar la apertura hacia la dimensión mundial si recordamos que el pasado, el presente y el futuro de los sistemas educativos se escribe en esa perspectiva.

Bibliografía citada

- Arrove, R. y Torres, C.A. (1999). *Comparative Education: the dialectic of the global and the local*. NY: Rowman pub.
- Bradfoot, P. (2001). Stones from other hills may serve to polish the jade of this one: towards a 'comparology' of education. En K. Watson (Ed.). *Doing comparative education research. Issues and problems* (pp.85-110). UK: Cambridge University Press.
- Bradfoot, P. (1999). Not so much a context, more a way of life? Comparative education in the 1990s. En R. Alexander, P. Broadfoot y D. Phillips (Eds.). *Learning from comparing. New directions in comparative educational research vol. 1* (pp.21-32). UK: Cambridge University Press.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma educativo en América Latina*. Buenos Aires: Convenio Andrés Bello/Santillana.
- Bray, M. (2003). Comparative Education in the era of globalisation. *Policy futures in Education, vol. 1, nº 2*.
- Carnoy, M. (2006). Rethinking the comparative and the international. *Comparative Education Review*. 50 (4), 551-570.
- Carnoy, M. y Rothen, D. (2002). What does globalisation mean for educational change? *Comparative Education Review vol. 46, nº 1*
- Cowen, R. (1981). El lugar de la educación comparada en las ciencias de la educación. *Perspectivas Pedagógicas, vol. XII, Nos. 47-48*. Barcelona: CSIC.
- Crossley, M. (2001). Reconceptualising Comparative and International Education. En K. Watson (Ed.). *Doing comparative education research. Issues and problems* (pp.43-68). UK: Cambridge University Press.
- Dale, R. (2002) Globalización: ¿un nuevo mundo para la Educación Comparada?. En Educación Comparada: Un gran programa ante nuevos desafíos. En J. Schriewer (Comp.) *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 69-88). Barcelona: Ediciones Pomares.

Dale, R. y Robertson, S. *Beyond Methodological 'Isms' in Comparative Education in an Era of Globalisation*. Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol, Bristol.

Fernandez Lamarra, N., Mollis, M. y S. Dono Rubio (2005). La educación comparada en América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica. *Revista Española de Educación Comparada*. 11, 161-187.

Ferrer, F. (2002). *La Educación Comparada actual*. Barcelona: Ariel Educación.

García Garrido, J.L. (1997). La educación comparada en una sociedad global. *Revista española de Educación Comparada*. 3, 61-81.

Green, A. (2003) Education, Globalisation and the Role of Comparative Education. *London Review of Education*, 1 (2). pp. 84-97.

Lopez Velarde, J. (s/f). *Historia reciente de los estudios de Educación Comparada en Hispanoamérica con referencia a la educación de adultos*. México: CREFAL. Disponible en: http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/rieda/a1994_2/histo-1.pdf. Recuperado 10/12/09.

Martínez Usarralde, M.J. (2006). La educación comparada revisitada: Revisión a la evolución epistemológica y temática en la era post comparada. *Tendencias Pedagógicas II*, 77-100.

Meyer, J. y Ramirez, F. (2002). La institucionalización mundial de la educación. En J. Schriewer (Comp.) *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 91-110). Barcelona: Ediciones Pomares.

Novoa, A. (2001). États des Lieux de l'Éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses. En R. Sirota (Dir.). *Autour de comparatisme en Éducation* (pp. 41-70). Paris: Presses universitaires de France.

Ossenbach, G. (1997). Las transformaciones del Estado y la Educación Pública en América Latina en los siglos XIX y XX. En A. Martínez Boom y M. Narodowski (Comps.) *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina* (pp. 121-148). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Paulston, R. (2002). ¿Un giro espacial en la Educación Comparada? Construcción de una cartografía social de la diferencia?. En J. Schriewer (Comp.) *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 91-110). Barcelona: Ediciones Pomares.

Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Aique grupo editor.

Sadler, M. (1902/1964). How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?. *Comparative Education Review* nº 7, 307-314.

Schriewer, J. (1996). Sistema mundial y redes de interrelación. La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En Pereyra, M. et al. (comps.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares corredor. Pp. 17-58.

Schriewer, J. (2002). Educación Comparada: un gran programa ante nuevos desafíos. En J. Schriewer (Comp.) *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 13-40). Barcelona: Ediciones Pomares.

Schriewer, J. (2010). Comparación y explicación entre causalidad y complejidad. En Schriewer, J. y Kaelble, H. (comp.) *La comparación en las ciencias sociales e históricas*. Barcelona: Ocatadro. Pp. 17-62.

Fuente primaria

El Monitor de la Educación Común, Publicación del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Tomo I.

Datos de la autora

Felicitas Acosta es Investigador Docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y Profesora Adjunta de Historia de la Educación y Educación Comparada en las Universidades Nacionales de La Plata (UNLP) y San Martín (UNSAM) de Argentina. Es vicepresidente de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE).

El lugar de la comparación en la investigación educativa

Guillermo Ruiz / Universidad de Buenos Aires - CONICET / Argentina

Diversas y contrastivas han sido las definiciones en torno a la educación comparada como disciplina y a sus finalidades (políticas, científicas, técnicas). Dicha diversidad en gran medida se fundamenta en la polisemia lingüística que posee el término comparación. Polisemia que a su vez le ha otorgado cierta ambigüedad conceptual y ha permitido interpretaciones no homogéneas sobre la acción de comparar. Ciertamente, algunos exponentes del campo han sostenido que la educación comparada solo puede desarrollarse si los objetos de su investigación constituyen entidades extremadamente similares (Halls, 1967, citado por Farrell, 1986). Otros en cambio han sostenido que la comparación supone el establecimiento de relaciones sobre la base de actos mentales que permiten analizar objetos similares pero no idénticos a fin de obtener conocimiento (Schriewer, 1993). Asimismo, se encuentran los que conciben que hay determinadas características que se dan en forma similar en todos los contextos sociales pero que la comparabilidad se fundamenta en la diversidad de situaciones a comparar (Ferrer Juliá, 2002).

Más allá de los debates en torno a las posibilidades de las investigaciones comparativas en función de las características de sus unidades de análisis, se puede acordar que como disciplina dentro de las ciencias de la educación la educación comparada posee un carácter básico y otro aplicado.⁽¹⁾ El primer elemento de este binomio clásico da cuenta de su finalidad interpretativa de los fenómenos educativos como objetos de estudio. El segundo supone la intención que posee la educación comparada de contribuir a la solución de los problemas educativos que se presentan en la sociedad. Para ello, la principal preocupación que se ha evidenciado en el campo de la disciplina en las últimas décadas ha sido la relativa a las definiciones sobre el desarrollo de un método (la denominada metodología comparada) aplicable para el estudio de los objetos específicos (sistemas, instituciones, problemas y procesos educativos). A su vez, las discusiones acerca de los objetos de la comparación han estado condicionadas por los diferentes criterios adoptados en la construcción de los *datos* necesarios para el análisis comparativo.

A aquel binomio clásico dentro del campo de la educación comparada, que algunos autores han llamado como finalidades *teórica* y *pragmática*, cabría sumarle una finalidad *crítica* como complemento que más que romper, enriquece a dicho binomio (Kelly y Altbach, 1986). De esta forma resultaría más rico el análisis interpretativo que surgiría de las investigaciones comparativas. Sin embargo, entendemos que más allá del campo de la disciplina, la comparación constituye una actividad cognoscitiva que forma parte del razonamiento lógico propio de la investigación científica. La claridad en su elucidación permitirá proceder con rigurosidad en las relaciones que se puedan establecer (como resultado de la comparación) entre objetos y fenómenos diversos del campo educativo a fin de distinguir semejanzas y diferencias entre ellos y alcanzar niveles de comprensión que hagan posible el desarrollo de explicaciones interpretativas.

Por ello, en este trabajo nos concentramos en la elucidación del concepto de comparación como elemento definitorio de la disciplina educación comparada. No realizaremos un análisis de los rasgos constitutivos que singularizan a la disciplina sino que nos concentraremos en los alcances e implicancias de la comparación como actividad definitoria en la investigación educativa y comparada. Para ello en primer lugar, realizaremos un análisis histórico sobre la evolución de la investigación científica en el campo de la educación y sus vínculos con el propio desarrollo de las teorías predominantes dentro de la educación comparada. Tendremos en cuenta que el desarrollo de la investigación educativa también ha sido afectado por los contextos en los cuales se ha producido. En todos los casos los usos de la comparación (interna o externa) han sido cruciales. Introduciremos así una cuestión sustantiva para el desarrollo de toda investigación pero más aún de la investigación específica de la educación comparada: *¿comparado con qué?* Pensamos que a través de esta pregunta elemental nos podremos acerca a la definición del criterio de comparación. Para ello consideraremos las definiciones de los elementos necesarios para la investigación educativa. Finalmente, una vez conceptualizados dichos elementos constitutivos de la investigación, nos detendremos en el complejo análisis que supone definir el criterio de comparación como forma de resolución de los problemas y objetos de estudio de la educación comparada.

1. Consideraciones históricas sobre la investigación educativa en perspectiva comparada

La utilización de la comparación en la investigación de sistemas, instituciones o procesos educativos así como en los estudios científicos de otros fenómenos sociales se encuentra históricamente atravesada por el debate en torno a la objetividad que ha caracterizado al desarrollo de las ciencias sociales desde su constitución.⁽²⁾ A su vez, el término "objetividad" al menos en el español presenta dificultades intrínsecas para su análisis *objetivo* debido a su polisemia. Por un lado, puede significar la constitución o determinación de un *objeto* de estudio. Por otro lado, podría hacer referencia a la capacidad de asimilar ese objeto sin deformaciones o apreciaciones propias del sujeto que lo estudia,

(1) Varios autores han señalado que la educación comparada involucra tres tipos de actividades: la creación de un corpus de teorías desde una perspectiva comparativa; su transmisión a través de la enseñanza; y su utilización para la toma de decisiones en materia de políticas educativas (Kelly, Altbach y Arnove, 1982; Ferrer Juliá, 2002).

Los orígenes de las hoy denominadas ciencias sociales se ubican en las enciclopedias que dieron lugar a la necesidad de catalogar las formas de investigación sobre el mundo material y obtener así leyes generales, invariables y aplicables a todos los aspectos del desarrollo humano y de la conducta que podían vincularse a través de relaciones causales. En este movimiento de ideas la economía política y la estadística estuvieron a la vanguardia del desarrollo de este emergente campo durante el siglo XIX y permitieron las primeras formulaciones de "leyes generales" para interpretar la realidad de la vida social humana (Dan Martindale: La teoría sociológica. Naturaleza y escuelas. Madrid: Aguilar, 1968).

conoce e interpreta y, eventualmente, establece juicios de valor. En el caso de la educación, la objetividad supone un problema adicional de involucración del sujeto de conoce: el análisis de sistemas, instituciones y procesos educativos resulta dificultoso para el investigador ya que *ha vivido previamente desde dentro* a su objeto de estudio. Posee una biografía escolar que lo constituyó no sólo como investigador en educación sino como persona y sujeto que conoce.

Ante este desafío básico de la investigación en ciencias sociales, ya en 1916 Ortega y Gasset había sostenido que la mejor forma de enfrentar los sesgos particulares que podrían tener los estudios sociales estaba dada por la interpretación comparativa de los objetos estudiados ya que la perspectiva comparada constituye uno de los componentes de la realidad en sí misma (Ortega y Gasset, 1987). Por otro lado, la centralidad que tiene la comparación en la investigación educativa se debe a la importancia que adquiere la comparación dentro del proceso de investigación científica. Es más, podría pensarse que la mayoría del conocimiento científico es comparado por naturaleza. Tal como lo nota Val Rust (2002), autores como Murray Thomas, Stewart Fraser y William Brickman otorgan una importancia suprema a la comparación en la investigación educativa al sostener que ella permite el análisis de los sistemas educativos, de sus cuestiones problemáticas o bien la indagación sobre dos o más entidades referidas a la educación en diferentes contextos (nacionales, culturales, institucionales). Análisis que debe considerar aspectos políticos, sociológicos, ideológicos entre otros. Este tipo de definiciones son encontradas incluso en otras ciencias sociales tales como el *derecho comparado* o la *sociología comparada*.

Si se retoman los orígenes de los estudios comparados en educación, cabría vincularlos con los orígenes del análisis comparado en otras áreas disciplinares como el derecho o la literatura.⁽³⁾ Ello puede ser ubicado en la primera mitad del siglo XIX, cuando los intelectuales europeos al descubrir otras culturas intentaron explicar las propias y a la vez establecer relaciones, interpretar continuidades, similitudes y divergencias. Es más, el propio desarrollo de la lógica de la investigación científica estuvo atravesado por el testeo de hipótesis sobre relaciones causales entre fenómenos diversos.

Sin embargo, desde el inicio el compromiso central con la experimentación (como forma de establecer sólidas clasificaciones y testear la fortaleza de las teorías) llevó a que los estudios comparados se concentraran en el análisis de las variaciones en sus ambientes naturales. Los estudios científicos comparados surgieron originalmente en el siglo XIX en disciplinas tales como la anatomía y la paleontología ya que les permitían establecer clasificaciones jerárquicas. Por aquellos tiempos, estas disciplinas se basaban en la creencia sobre la existencia de una jerarquía de formas de vida entre los seres vivos y los estudios comparados servían a efectos de enfatizar dicha jerarquía. De manera similar, los primeros comparativistas en ciencias sociales suponían la existencia de una jerarquía de formas sociales y, por ende, aspiraban a clasificar apropiadamente a las diferentes formas sociales identificadas dentro de la escala jerárquica de evolución de la sociedad humana (Øyen, 1990). Así fue establecido un puente conceptual entre las ciencias naturales y las sociales durante el siglo XIX a través del evolucionismo. Una de las consecuencias sobresalientes de esta práctica desarrollada por los investigadores sociales de entonces fue la de convertir a la comparación dentro de las ciencias sociales en el sustituto del método experimental propio de las ciencias naturales.

Una parte importante de las investigaciones desarrolladas en educación comparada durante el siglo XX también se basó en dicha creencia sobre el desarrollo jerárquico de la estructura social y educativa de las sociedades (“avanzadas y subdesarrolladas”). La constitución de este paradigma de investigación⁽⁴⁾ estuvo favorecida por la función que se le otorgó a la educación formal en desarrollo de las sociedades, su modernización y su contribución, desde la década de 1950, al desarrollo económico de los países. Sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX, varios especialistas en educación comparada y en sociología y política educativa han cuestionado las bases epistemológicas y las premisas de la teoría de la modernización en el plano educativo. Entre los mayores desafíos que afrontó dicho paradigma se encuentran las denominadas teorías críticas y del conflicto. Éstas tienen en la educación comparada, entre sus máximos exponentes, a las teorías del sistema – mundo capitalista desarrolladas a partir de la década de 1970 (Meyer, Boli, Thomas y Ramírez, 1997; Ramírez y Boli, 1999; McMichael, 1990). De manera también desafiante para el paradigma original evolucionista, en las últimas dos décadas, el *concepto de globalización* se ha tornado prevaleciente para el análisis internacional y comparado de la educación (Torres, 2007).

Si se analiza la evolución de la investigación educativa en el último siglo, se evidencia que su nacimiento estuvo marcado por la influencia del desarrollo de las ciencias naturales y exactas. Estas últimas se hallaban a principios del siglo XX bajo la influencia de las ideas emanadas del positivismo. Como algunos autores destacan, el año 1900 marcó el inicio científico en el área educacional, fundamentalmente caracterizado, hasta la década de 1920, como un período de búsqueda y creación de los instrumentos de medición que necesitaban los investigadores. Ello dio lugar al fuerte desarrollo de la medición sobre todo en los Estados Unidos (EEUU). Su antecedente se encuentra en los trabajos llevados a cabo por el alemán Wundt, acerca de la medición de diversas facetas del comportamiento humano y de los tiempos de reacción en tests de complejidad variable. Esos tipos de estudios permitieron diferenciar los trabajos de investigación de otros realizados por las disciplinas denominadas precientíficas. Se tomó así al método experimental como referente para el desarrollo de la investigación educativa. Entre esta líneas de trabajos deben ubicarse los ulteriores desarrollados por Binet quien intentó desarrollar técnicas experimentales para medir la inteligencia y la capacidad de

⁽³⁾ Val Rust menciona el trabajo de 1905 de Louis Henry Jordan en el cual se mencionaban una veintena de campos comparados correspondientes a disciplinas como: anatomía comparada, gramática comparada, arte comparado, arquitectura comparada, zoología comparada (Jordan: Comparative Religion).

⁽⁴⁾ El término “paradigma” constituye uno de los discutidos y analizados en las ciencias sociales a partir de la década de 1960. Originalmente utilizado para designar los patrones de declinación de sustantivos y verbos, la palabra pasó a tener diferentes connotaciones de significados imprecisos en los trabajos y producciones de las ciencias sociales: punto de vista, cosmovisión, manera de hacer y entender las cosas o conjunto de presupuestos filosóficos en una determinada disciplina.

razonamiento (la escala estandarizada de inteligencia). También Thorndike contribuyó al desarrollo de la psicología educacional desde el encuadre conductista al establecer la ley del efecto. Su trabajo influyó en la elaboración de tests educacionales estandarizados vb. de aritmética de Ston, de ortografía de Buckingham y el del lenguaje de Trabue (De la Herrán et. al., 2005).

En 1935 apareció la primera innovación en lo específico del diseño estadístico multivariable, que facilitó afrontar problemas complejos de la educación. Junto con este despliegue metodológico aparecieron en los EEUU revistas dedicadas a la investigación educativa. Los especialistas en didáctica y en evaluación en particular consideran que el trabajo inaugural de la evaluación educativa y que tuvo una fuerte incidencia en el desarrollo de la investigación educativa, estuvo dado por la obra *Appraising and recording student progress* de Ralph Tyler (Smith y Tyler, 1942). En ella se presentó el primer método sistemático de evaluación educacional, realizado en el marco de una investigación desarrollada en los años '30 y principios de los '40, en el *eight-year study* de la Universidad del Estado de Ohio.⁽⁵⁾ Hasta ese momento la evaluación era idéntica a la valoración y se centraba en los logros alcanzados por los estudiantes.

Tyler propuso un modelo de evaluación que contempló otros componentes que intervienen en el proceso educativo: los planes de estudios, los objetivos de la enseñanza, los refuerzos y propuso, a la vez, definir y clasificar con claridad a los objetivos, de modo que pudieran medirse y dieran cuenta del rendimiento del alumno.⁽⁶⁾ Esta definición de objetivos, que debían ser fijados de manera precisa, constituiría la etapa inicial del proceso de evaluación, el que apuntaría así a determinar la congruencia entre los objetivos de la enseñanza y las operaciones y los rendimientos demostrados por los estudiantes. El procedimiento para realizar evaluaciones era, según Tyler, el siguiente (Tyler, 1942):

- 1) establecer objetivos con precisión y claridad
- 2) clasificar esos objetivos ordenadamente
- 3) relacionar esos objetivos con comportamientos asociados con o bien derivados de ellos
- 4) establecer condiciones en las cuales sea posible medir el alcance de esos objetivos
- 5) desarrollar técnicas de medida del alcance esos objetivos
- 6) recopilar los datos, que en el caso de la evaluación educativa debían hacer referencia al rendimiento académico de los estudiantes
- 7) **comparar los datos obtenidos**, los resultados de la evaluación con los objetivos de comportamiento que previa y claramente habían sido definidos

La evaluación para Tyler debía determinar si los objetivos, relativos al rendimiento escolar, habían sido alcanzados (Tyler, 1942). Las **comparaciones** dentro de este modelo de evaluación eran **internas**, entre los resultados y los objetivos sin recurrir a grupos de control. Por su parte, los evaluadores según el esquema tyleriano debían proporcionar la información y los datos pertinentes a los diseñadores de los planes de estudios en función del rendimiento medido en los alumnos, de acuerdo con los objetivos perseguidos. De esta forma, los objetivos de rendimiento se convirtieron en la base para el diseño curricular así como para la confección de pruebas de desarrollo. El diseño curricular tenía una doble fuente: los contenidos a ser enseñados y la evolución del rendimiento de los estudiantes. Las pruebas que en consecuencia se desarrollaron, además de relacionarse con los objetivos perseguidos, comenzaron a referirse también a parámetros federales y estatales.

Como resultado general de este enfoque vale decir que los datos obtenidos fueron los que suscitaron la atención de los educadores y contribuyeron a conformar esta concepción de la *evaluación como lugar de inversiones*. Los datos resultaban válidos cuando el programa de evaluación había concluido, lo cual le otorgó esa concepción a la evaluación como el *lugar de llegada*: determinar a las actividades implicadas por el proceso evaluativo asociado con la medición de los resultados. Se planteaba, pues, a la evaluación como un proceso terminal, más allá del planteo original de Tyler, como mecanismo para retroalimentar el proceso educativo. Fue principalmente el uso de este enfoque, de los administradores de la educación y de los docentes, el que dio lugar a que se tuviera en cuenta, a la hora de la emisión del juicio valorativo, solamente el resultado final en términos de logros en el rendimiento. Se omitía, pues, la posibilidad de utilizar la información recolectada para mejorar el proceso del programa educativo, antes de su finalización.

⁽⁵⁾ En esta investigación, que se desarrolló entre 1933 y 1941, se proponía examinar el nivel de efectividad de determinados currículos y estrategias didácticas (renovadoras de las tradicionalmente vigentes en las escuelas) y que aplicaban por entonces en un total de 30 escuelas de diferentes estados los EEUU a las que se comparó con otras 30 escuelas con desarrollo de un curriculum tradicional. Esa renovación curricular se encuadraba dentro del movimiento pedagógico denominado educación progresiva, el que tenía entre sus mentores al principal filósofo de la educación norteamericana del siglo XX, John Dewey. Él propugnaba transformar a la educación en una herramienta innovación y cambio y de democratización de la sociedad y proponía la enseñanza de temas de perfeccionamiento y activismo. Sostenía que toda persona podía descubrir y comprobar los hechos verdaderos a través de la ciencia y, además de dirigir su propia acción, constituirse en un factor de cambio social, con capacidad de influir en su ambiente. Poseía una concepción dinámica del progreso y de la armonía social, no negaba el conflicto pero rechazaba la revolución como estrategia de cambio social. Su pedagogía promovía el cambio por medio de los compromisos sociales y la intervención práctica en la vida pública; así la pedagogía iba a reemplazar las costumbres y contribuir al cambio social democrático. Véase al respecto: Dewey: Democracia y Educación (Buenos Aires: Losada, 1970); Childs: Pragmatismo y educación (Buenos Aires: Nova, 1959).

⁽⁶⁾ Además de su trascendental aporte al campo de la evaluación educativa, Tyler es un teórico de la didáctica general, en gran medida gracias a su obra Principios básicos del curriculum y la instrucción, publicado en el año 1949, que tuvo una proyección internacional extraordinaria. Aquí presenta un modelo para la confección de un curriculum por medio de pasos pautados a partir de una serie de preguntas claves. A partir de sus aportes en este terreno, se comprende el desarrollo de otros trabajos y líneas de investigación que acontecieron en los años siguientes, sobre todo la taxonomía de objetivos desarrollada por Benjamín Bloom; véase Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl: Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain (New York: David McKay, 1956 [traducción al castellano: Clasificación de las metas educativas. Tomo I: Taxonomía de objetivos. Alcoy: Marfil, 1979]).

Más allá de estas críticas su enfoque de evaluación centrada en los objetivos fue sumamente exitoso ya que impregnó todo el desarrollo pedagógico y la investigación educativa posterior a la década de 1940 tanto en lo relativo al diseño de las evaluaciones cuanto en lo que hace al desarrollo curricular y la clasificación de los objetivos de la enseñanza. Incluso sus concepciones, relativas a la evaluación, fueron tomadas en cuenta en algunos de los programas federales de evaluación de los EEUU, que aparecieron durante la década de 1960.⁽⁷⁾ Gran parte de su éxito se debió a que su enfoque era sumamente práctico y resultaba útil en la clase para la programación de la enseñanza, como guía del propio trabajo de los docentes y también de los planificadores y administradores de la educación.

A partir de 1945 comenzó una etapa de evaluación crítica que propició la validación sistemática de la investigación educativa y el perfeccionamiento de sus métodos y técnicas, fundamentalmente estadísticas, con las cuales se llegó a la creencia de que ellas podían enfocar los problemas de la educación con un mayor realismo. Dichas críticas adquirieron nuevas dimensiones en la medida que en que el objeto de estudio de las ciencias de la educación se tornó más complejo, como lo hacía también la propia práctica educativa institucionalizada. Vale recordar la gran expansión de la cobertura de los sistemas nacionales de educación a partir de la década de 1950 tanto en los países centrales cuanto en los periféricos. Todo ello dio lugar a nuevos problemas, nuevas situaciones institucionales y del profesorado que generaron nuevos temas de investigación educativa.

Ahora bien, si volvemos a centrarnos en la **elucidación de la investigación educativa** cabría preguntarse: **¿comparado con qué?** Ésta podría ser la cuestión a definir cuando se estudian problemas tan diversos como la opinión política del electorado ante una eventual elección presidencial, como también cuando se analiza la evolución del nivel de ingreso en un grupo social determinado o bien cuando se evalúa una política de alfabetización de la población rural o de mejoramiento de alguna carrera universitaria. Dicha pregunta obliga a reflexionar no sólo sobre los datos utilizados, su validez y confiabilidad sino también sobre el criterio de comparación utilizado y las posibilidades, límites y alcances que podría tener la interpretación que el investigador realice en función de sus datos y de sus parámetros teóricos y empíricos. Los procesos de clasificación y los sistemas de categorías derivados, si bien son en alguna medida arbitrarios ya que responden a los criterios teóricos y metodológicos de los investigadores que los elaboran, deben satisfacer a su vez dos criterios: la comunicabilidad y la comprensión.

En las últimas décadas ha prosperado en las ciencias sociales una clasificación de los paradigmas de investigación que resulta algo confusa y es preciso rebatirla al momento de reflexionar sobre el lugar que posee la comparación en la investigación educativa. Según varios autores la diferenciación entre las investigaciones “cualitativas” y “cuantitativas” podrían distorsionar la comprensión de la lógica de la investigación (Korn, 2004; De la Herrán et. al., 2005). Los sostenedores de esta clasificación “cuantitativo versus cualitativo” piensan que habría una diferencia de lógica y de forma de comprender la investigación científica que se basaría en los diferentes tipos de datos empleados en cada caso así como en la información a analizar. “La diferencia fundamental se le atribuye a estas características y por lo tanto se sitúa en el plano metodológico... Por lo tanto, hacer clasificaciones [de este tipo: cualitativos o cuantitativos], resulta un exceso de reduccionismo y una distorsión a las formas como se trata de construir el conocimiento científico en la actualidad” (De la Herrán et. al., 2005: 61). Por ende, cuando se considera que habría diferencias de paradigmas de la investigación científica por el mero hecho de los datos implicados (cualitativos o cuantitativos) se formularía una dicotomía espuria.

En el mismo sentido Robert Stake, uno de los principales especialistas en evaluación dentro de los Estados Unidos, sostuvo que la distinción entre métodos cuantitativos y cualitativos en realidad constituye una cuestión de énfasis debido a que la empiria da cuenta de ambos métodos y éstos se encuentran estrechamente imbricados. “En cualquier estudio etnográfico, naturalista, hermenéutico u holístico (por ejemplo, en cualquier estudio cualitativo) la enumeración y reconocimiento de la diferencia de cantidad ocupan un lugar destacado. Y en cualquier estudio estadístico o experimento controlado (por ejemplo, en cualquier estudio cuantitativo) son importantes el lenguaje natural con que se describen y la interpretación del investigado” (Stake, 1999: 45).

Por otra parte, también es necesario reconocer que en el análisis implicado en toda investigación, el responsable de ella utilizará los “métodos” que conoce en función de la naturaleza del trabajo y de las características de los datos que obtiene. De allí una de las cuestiones más críticas que se plantean en los procesos de evaluación de los proyectos de investigación: la exigencia en las ciencias sociales de tener definida de antemano “la metodología a utilizar” cuando aún no se ha podido corroborar la posibilidad de obtener los datos y la información necesaria para abordar el estudio que se propone encarar.

En todo caso, la discusión debería centrarse en por qué se debe que usar algún método en particular a la luz de los objetivos fijado o bien en para qué se debe utilizar determinado dato o método. Lo fundamental en la investigación es primero definir el **criterio de demarcación**, es decir, si lo que se efectúa es o no es científico, qué propósitos se persiguen, qué se busca en los resultados y comparado con qué se sostiene determinada interpretación del análisis de los datos realizado (Korn, 1995). Ése es punto medular de la cuestión y su resolución se encuentra más en un plano filosófico y no metodológico (De la Herrán et. al., 2005).

Asimismo, podría pensarse como una crítica a los que promueven la clasificación que opone lo cuantitativo versus lo cualitativo que establecer solamente estos dos patrones para hacer investigación supondría no considerar a una de las corrientes más importantes de los dos últimos siglos: la crítica – dialéctica de corte marxista. ¿Dónde se ubicarían los estudiados encuadrados o realizados a partir de estos enfoques teóricos, políticos e ideológicos?

En suma, sobre la definición de investigación educativa puede sostenerse que: 1) sus significados suelen estar definidos en virtud de la perspectiva del investigador; 2) puede estar vinculada con la o enfocada a la intervención en la

realidad educativa, en cualquiera de sus niveles (desde el aula hasta la definición de políticas públicas para el sector) y 3) si bien posee aún una influencia heredada de las ciencias exactas, también hay desarrollos específicos del campo pedagógico que responden a la complejidad que posee la educación como fenómeno social, lo cual redundaría en los enfoques adoptados para investigarla. Por ello puede pensarse que la investigación educativa integra los fenómenos educacionales una síntesis dialéctica como resultado de la *acción* y *reacción* entre sujetos y de ellos con el contexto educativo en el cual se encuentren.

2. Algunas definiciones básicas para la investigación educativa

En función de lo antedicho, nos parece importante la determinación precisa de los conceptos implicados en el proceso de investigación educativa, más allá de que el objeto y el tema de investigación corresponda al campo de la educación comparada, al de la didáctica o al de la economía de la educación, por citar algunas de las dimensiones de estudio de las ciencias de la educación. Aparece como necesario definir cuatro elementos claves de la investigación, tal como se menciona a continuación:

1) Las **unidades de análisis o de observación** en la cual se realizará la medición de la/s variable/s en el estudio. Esta unidad de observación puede ser definida como la persona, conjunto de personas, lugar o entidad que el investigador elige para realizar una medición de acuerdo con los ítem desde los cuales puede realizar dicha medición, los que son específicos de cada estudio. En este contexto, la variable es una característica de las unidades de observación que tiene el atributo de variar entre las unidades de observación consideradas.⁽⁶⁾

2) Los **aspectos o dimensiones de la unidad de análisis** hacen referencia al dominio, contenido, actividades o características susceptibles de ser consideradas y evaluadas en el proceso. Esta definición resulta imprescindible en tanto constituirán el universo a los cuales se aplicarán los conjuntos de criterios para emitir los juicios de valor, tomando en cuenta los estándares o parámetros.

3) Las **variables** que dan cuenta de cada uno de los aspectos o dimensiones que serán objeto de evaluación y los indicadores correspondientes. Cuando se trata de definir al concepto de indicador, dentro de un proceso de evaluación, se hace necesario partir de la definición del concepto de variable al cual los indicadores hacen referencia.

Según el “lenguaje de las variables” (Korn, 2004), una dimensión de variación, variante o variable da cuenta de un aspecto discernible de un objeto de estudio. Hablar de variables implica definiciones que estarán condicionadas por los encuadres teóricos correspondientes a los campos de estudio a los que haga referencia el objeto en cuestión y también estará vinculada con las posibilidades prácticas de operacionalización y medición que existan. La variable es un concepto neutro constitutivo de la lógica del diseño experimental susceptible de ser dividido en categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes. Ello permite que se conforme un sistema de categorías que permita clasificar a todas las unidades de observación de la población o muestra que se considere. Las variables se pueden clasificar en cuanto a (Korn, 1969):

- su función lógica dentro de la hipótesis o proposición: variables independientes, dependientes, intervalares
- su nivel de medida: variables nominales, ordinales, intervalares o de razón
- su cercanía o no de la empiria: variables teóricas (no pueden ser traducidas operacionalmente) y variables empíricas, es decir, los indicadores

Por otro lado, vale destacar que el significado completo del concepto de variable no sólo contiene la connotación de aspecto de un fenómeno sino también la propiedad de estos aspectos de asumir distintos valores. Así, más allá de las definiciones teóricas que subyacen la definición de las variables, éstas deben ser traducidas a conceptos mensurables si es que se encuentran incluidas en hipótesis científicas refutables por medio de la prueba empírica. Como ésta última supone una medición, es necesario estudiar los hechos sociales manifiestos que representan a los objetos de estudio (teóricos o ideales) o a las relaciones que puedan existir entre ellos. Es decir, es preciso definir las variables teóricas contenidas en las hipótesis en términos de variables empíricas. A estas últimas se las denomina indicadores. Así, los indicadores educacionales serían así **indicadores** sociales centrados en la operación del sistema educativo (entendido como un subsistema social), sus necesidades y sus consecuencias inmediatas.

La elección de los indicadores de una variable depende también de los encuadres teóricos e ideológicos subyacentes y de una serie de decisiones referidas a las posibilidades técnicas de medición. La cantidad de indicadores requeridos para representar la totalidad del significado de una variable depende, a su vez, de la cantidad de aspectos discernibles de esa variable, aspectos a los que se los denomina dimensiones para denotar su propiedad de ser parte de una totalidad mayor y que se enumera en la definición real de la variable. Por ende, el proceso lógico en la operacionalización de una variable requiere de los siguientes pasos:

- 1) definición nominal de la variable a medir
- 2) definición real de la variable: enumeración de sus dimensiones
- 3) definición operacional: selección de los indicadores

⁽⁶⁾ Por el contrario, la constante es una característica de la unidad de observación que no varía en el universo y/o muestra considerado por el investigador para realizar su medición.

La cantidad de operaciones que se debe realizar con cada una de las dimensiones de una variable para volverla mensurable dependerá de su distancia respecto del plano empírico. Asimismo, la cantidad de indicadores que se use para representar una variable dependerá no sólo de su complejidad conceptual sino también de la cantidad de pruebas empíricas que requerirá su validación. La medida compleja que se obtiene combinando los valores obtenidos en cada uno de los indicadores propuestos para la medición de una variable se denomina índice. Un índice es un complejo de indicadores de dimensiones de una variable y constituye, por ende, el indicador total de una variable compleja.

De esta forma el investigador selecciona indicadores para sus variables, partiendo de una primera imagen mental de la dimensión que quiere medir (proceso que se encuadra en su abordaje teórico e ideológico en el que trabaja dentro de la disciplina en cuestión) para llegar a la construcción de un **índice**. En esta tarea, el investigador debe tomar algunas decisiones muy importantes: la especificación del concepto en sus dimensiones principales (que pueden tener orígenes lógicos y/o empíricos), la selección de los indicadores a partir de un conjunto potencialmente infinito de referentes empíricos y su combinación de una manera en particular para formar un índice final.

Otro aspecto muy importante en la discusión de variables e indicadores es la medición, dado que las variables suelen ser clasificadas en función del nivel con el que permiten medir los objetos. El nivel de medición abarca desde mediciones muy débiles hasta otras más fuertes en términos del grado de cuantificación alcanzable. Lo que interesa en este caso vinculado con la evaluación y acreditación de programas educativos es la discusión de los aspectos lógicos de una variable considerada como un sistema de clasificación. En este sentido resulta muy importante la definición del concepto de **categoría**. Al principio se dijo que una de las características de la variable está dada por su propiedad de asumir diferentes valores. El conjunto de valores en que se divide una variable es llamado sistema de valores o sistema de categorías. Estos sistemas de valores no son fijos para una variable dada ya que dependen de la naturaleza de las variables, de las decisiones del investigador que las manipula de acuerdo con la importancia que le asigne en todo lo cual resultan decisivos aspectos tales como: el contexto donde trabaja, las técnicas que utiliza y su abordaje teórico e ideológico dentro del encuadre de su disciplina de origen e incluso, los desafíos derivados de la interdisciplinariedad y la revolución científica y tecnológica. En suma, la primera actividad será establecer una clara definición conceptual de los términos analizados en cada caso.

La categorización más básica de una variable es la que distingue entre la presencia o ausencia de la propiedad que ella enuncia. Las variables que sólo pueden subdividirse de este modo pero no en sistemas donde cada categoría represente un grado diferente de dicha propiedad se denominan **atributos**.⁽⁹⁾ Sin embargo, el sistema en que se subdivide una variable (sea nominal o cuantitativo) será lógicamente válido si considera que la relación que existe entre un conjunto de individuos y un conjunto de valores de una variable es de forma tal que: si A es el conjunto de individuos a clasificar (por ejemplo, el conjunto de individuos de una sociedad) y B el conjunto de valores de una variable (por ejemplo, el conjunto de categorías de la variable status socio-educativo), así, la clasificación de los elementos del conjunto A según los elementos del conjunto B será una función del primer conjunto en el segundo (función de A en B), tal que a cada elemento de A le corresponda un sólo elemento de B. Esto resume dos de las propiedades de un sistema de medición: 1) que sus categorías sean mutuamente excluyentes y, 2) que el sistema permita clasificar a todos los individuos o, mejor dicho, a todas las unidades de observación de la población considerada.

Una tercera propiedad de un buen sistema de categorías está dada por la **relevancia** que tiene el sistema para el contexto en que va a ser aplicado. Así, un buen sistema de categorías además de ser lógicamente correcto y rigurosamente definido, tiene que servir a un propósito determinado de la investigación y ser económico. En este sentido, sacrificar la parte de variación de la variable que no es relevante y profundizar más la parte que sí lo es constituye una estrategia complementaria a la construcción lógica de un sistema clasificatorio.

Varios autores coinciden en enumerar siete criterios para orientar la selección de indicadores sociales: disponibilidad, comparabilidad, calidad de los datos, validez y relevancia, seguidos por el poder de discriminación y el equilibrio dentro del conjunto de indicadores elegidos para cada análisis específico. El **criterio de comparabilidad** resulta uno de los más necesarios en el terreno educativo. Se refiere a que los indicadores deben tener la misma construcción y significado en diferentes países, jurisdicciones e instituciones y también en diferentes *períodos históricos* para los mismos países, jurisdicciones e instituciones.

En cuanto a la validez de un indicador, cabe decir que este criterio se refiere al hecho de que mida lo que se pretende medir a través de dicho indicador. Un indicador indica un aspecto o característica conceptualmente significativo más que uno accidental o poco importante del fenómeno estudiado. La validez y la relevancia suelen ser englobados dentro del concepto de validez interna (la extensión de la correspondencia entre un concepto de las ciencias sociales y su definición operacional). Es evidente, pues, que existen importantes cuestiones previas a la elección de indicadores. Esta elección es subsidiaria de las repuestas que se den a las preguntas formuladas en la formulación del objeto de estudio, o sea, de la unidad de análisis. Estas cuestiones de índole teórica en relación con las variables e indicadores no son vanas ya que constituyen buena parte de las garantías de objetividad y comparabilidad (implícita en todo proceso de categorización). Por otra parte, en muchos casos, la carencia o debilidad de los indicadores utilizados distorsiona los alcances de los análisis comparativos.

(9) Según algunos autores, este tipo de variables no constituye un sistema de medición ya que sólo clasifican propiedades y no distinguen grados diferentes de una misma propiedad; para otros, en cambio, este tipo de variables nominales constituye el nivel más bajo de medición de una propiedad. Este tipo de variables es muy frecuente en las ciencias sociales y humanidades (Korn, 1969).

También resulta imprescindible evitar una confusión muy importante: un indicador no es una información elemental, se trata de una información elaborada para poder estudiar un fenómeno determinado. Así, las **variables** son rasgos o características mensurables u observables de las unidades de análisis que tienen el atributo de asumir diferentes valores. **Los indicadores de las variables** son mediciones de hechos reales obtenidos con respecto a los objetivos y metas establecidas.

4) La **ponderación** de los aspectos incorporados en la investigación. Ponderar significa atribuir valores diferenciales a los elementos constitutivos de un todo en función de su importancia relativa de acuerdo con criterios previamente establecidos. Se constituye como una propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permite apreciarla como igual, mejor o peor que un modelo establecido. En este sentido, definida la unidad de análisis, sus aspectos o dimensiones y las variables e indicadores que dan cuenta de ellas y sean susceptibles de evaluación, se deberá determinar el peso relativo que cada aspecto/elemento tiene para el proceso de investigación en su conjunto. En todo este proceso, el conocimiento de los valores relativos (ponderación) atribuidos tanto a las dimensiones cuanto a las variables que dan cuenta de ellas es indispensable para dar al proceso la validez, confiabilidad y transparencia que requiere.

Ahora bien, una vez establecidas algunas consideraciones básicas sobre la investigación educativa y definidos los elementos en ella implicados, estamos en condiciones de avanzar y especificar con precisión el lugar que tiene la comparación en este proceso.

3. La comparación en la investigación educativa: el criterio de comparación

Tal como lo ha destacado un tiempo atrás Jürgen Schriewer (1990), cualquier comparación supone un pensamiento relacional, es decir, implica un conocimiento de relaciones. Se trata de una operación mental activa que tiene criterios de base y encuadres de percepción. Según este autor, debería distinguirse entre aquellas operaciones que relacionan conocimientos de comparación de los métodos referidos a las relaciones existentes entre entidades o dimensiones de entidades, de los vínculos que poseen las relacionan entre sí. Schriewer distingue entre *operaciones comparativas simples* y *complejas*, entre la *observación de estructuras* y la *observación de nexos en condiciones variables*, entre *relacionar hechos* y *relacionar relaciones*. En estas distinciones se encuentra la diferencia entre la comparación como forma lógica presente en el pensamiento humano (en todos los contextos vitales) y la comparación como parte de la investigación científica. Solamente en el segundo tipo, y por medio de la abstracción del procedimiento implicado (por la comparación), se estaría comparando con el fin de investigar diferentes situaciones nacionales o internacionales. En ese caso es necesario tener además propósitos de investigación formulados hipotéticamente que tiendan a identificar relaciones macrosociales recurrentes y establecer así regularidades o divergencias entre las unidades de análisis estudiadas en términos de causalidad.

Así, la forma presente en el pensamiento humano de comparación “se refiere a actos mentales dirigidos a obtener un determinado conocimiento a través del establecimiento de relaciones... Puede distinguirse, en cuanto a su uso, una finalidad más general y otra más específica y especializada, a la que se atribuye un carácter científico (Schriewer, 1993: 199). En el primer caso se está refiriendo al sentido general de la comparación como razonamiento lógico relativo a la mayoría de las actividades intelectuales. En el segundo, al tratarse de un proceso ordenado que relaciona objetos y fenómenos diversos para descubrir las semejanzas, las diferencias y las relaciones entre los distintos sujetos o elementos de la comparación, se alude a la educación comparada (Sanvisens, 1973).

Por su parte, de acuerdo con la clasificación de Przeworski y Tune (1970), las denominadas técnicas de multinivel ubican a la educación comparada como un método de investigación científica – social ya que implica la realización de comparaciones complejas. Éstas no son exclusivamente descriptivas sino que vinculan las relaciones que se producen desde un punto de vista empírico con la finalidad de establecer hipótesis y comprobar su poder explicativo. Esto a su vez exige encontrar datos pertinentes para efectuar la comparación, o sea, datos no derivados de quien recoge los datos y los interpreta (Eckstein, 1990). Así, según Rust, “el *insight* más importante que puede conceder la educación comparada en su contribución a los estudios de política educativa consiste en ayudar... a dar una perspectiva comparativa a los modelos sobre los que tienen que subyacer” (Rust, 2000: 16). La educación comparada puede desarrollar un corpus teórico y a la vez auxiliar a los responsables de las políticas públicas a través de vías tales como:

- 1) el análisis de alternativas a los cursos de acción en función de la experiencia internacional
- 2) la descripción de los cursos de acción y programas ejecutados gracias a la observación y el análisis de los resultados de diferentes experiencias en distintos contextos nacionales, regionales o jurisdiccionales
- 3) la provisión de un corpus de datos descriptivos y también explicativos que faciliten la comprensión de las prácticas y procedimientos desarrollados desde un punto de vista global y no solamente local
- 4) el auxilio teórico y empírico para el diseño y formulación de reformas educativas

En este punto es válido recordar que la educación comparada conlleva o bien abre la puerta a la intervención de la ideología presente en el comparativista. En los estudios comparados históricos y contemporáneos se evidencia el desarrollo de una conciencia política en torno al proceso educativo así como al alcance de las reformas educativas. Se intenta obtener algún rédito *práctico* del estudio comparativo y pocas veces se considera que el conocimiento es un beneficio práctico por sí mismo. En tal sentido, al analizar críticamente algunos debates más resonantes del campo durante los años '70 y '80, Epstein realiza algunas reflexiones sobre posiciones teóricas que incluso mantienen vi-

gencia y atraviesan las orientaciones que adquieren las investigaciones en educación comparada. Si bien la discusión sobre los niveles de análisis, que podrían tener los estudios comparativos en educación, ha sido en parte saldada con los desarrollos en los años ulteriores, persiste el problema de la comparación internacional, lo cual también puede a veces afectar las investigaciones que adoptan un enfoque transnacional. Epstein sostenía por entonces que resultaba problemática la comparabilidad analítica entre las naciones y que también era difícil obtener muestras confiables cuando el número de unidades de análisis disponibles era escaso (Epstein, 1986).

Ciertamente, por mucho que se han esforzado los países en tener definiciones homogéneas entre las unidades de análisis, lo cierto es que son varios los casos en donde los datos no se encuentran disponibles o bien no resultan confiables en la medida en que son recolectados de forma diferencial o también con indicadores contruidos de manera diversa. Esto limita mucho la rigurosidad que pueden tener algunos de los estudios comparados en la educación a pesar del amplio desarrollo que han obtenido algunas herramientas informáticas que facilitarían estos estudios y los análisis internacionales si se contaran con indicadores homogéneamente contruidos.

A pesar de las limitaciones metodológicas y de los sesgos metodológicos, la comparación sistemática utilizada conjuntamente con variadas perspectivas analíticas para estudiar fenómenos y procesos sociales complejos como los educativos permiten la conformación de estrategias para la comprensión de los objetos estudiados y de hecho para su propia constitución como objetos de conocimiento. Aquí cabe agregar una dimensión de análisis muy importante a los estudios comparados: la *historia*. Los sistemas, las instituciones y los procesos educativos tienen historias que los constituyen como marcos biográficos para los sujetos que los transitan y experimentan. A su vez, los sistemas, las instituciones y los procesos educativos están enmarcados por la estructura social, política y cultural que los contienen. Todo ello conlleva consecuencias importantes para la utilización de la comparación en la investigación educativa.

Quizás la mejor forma de concluir esta elucidación sobre el lugar que tiene la comparación en la investigación educativa y sus implicancias para la conformación de la propia educación comparada como disciplina sería reivindicar, junto con Pereyra, el lugar central que puede tener la historia en el análisis comparado en el campo educativo. Unas décadas atrás, este autor propugnaba una necesaria renovación del campo de la educación comparada a través del “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... A la historia cabe la reconstrucción de la realidad como un proceso activo que se organiza socialmente” (Pereyra, 1989: 61).

La comparación científica de sistemas, instituciones o procesos educativos cada vez más complejos, efectuada por los especialistas en educación comparada, sólo tendrá relevancia científica si se incluye la memoria histórica, es decir, la reconstrucción activa que es función del presente y de una gama de significados culturales. Es así cómo puede evidenciarse la importancia que tiene la comparación en construcción del objeto de conocimiento producto de la investigación (Rivière, 1989). Consecuentemente, la investigación educativa desarrollada desde una perspectiva comparada serviría para situarse en el presente gracias a una comprensión rigurosa de la realidad educativa y del contexto social en el cual se desarrolla a partir de la historia que la precede.

En este punto vale destacar que no se trata de subsumir a la *educación comparada* dentro de la *historia de la educación*. Al contrario, aquí se reivindica la especificidad de cada una dentro de las ciencias de la educación. Lo que se postula es la utilidad de la aplicar la historicidad al análisis comparativo de sistemas, instituciones, procesos o problemas educativos. Ello permite comprender con mayor rigor cuestiones tales como las reformas o los problemas de inclusión educativa o de formación del profesorado desde una perspectiva comparada. Perspectiva que contempla el análisis temporal tanto entre dos áreas de comparación (plano sincrónico) cuanto en un área entre dos períodos distintos (plano diacrónico).

El conocimiento histórico puede asumir un rol de contralor y de balance de la producción del conocimiento de la situación actual. Es más, la historicidad del análisis comparativo favorecería el desarrollo de explicaciones causales al indagar sobre las similitudes o bien sobre los desarrollos divergentes de los sistemas, las instituciones o los procesos educativos entre países o regiones. Su utilidad es aún mayor para el *estudio comparado internacional o transnacional* de políticas o temas *contemporáneos* como las reformas educativas recurrentes, la formación docente, los diseños curriculares y la evaluación del rendimiento educativo. Esto se debe a que el análisis comparativo histórico posibilita estimar pertinencia de las políticas actuales, cuando constituyen objetos de estudio, y proyectar algunas de sus consecuencias en la realidad educacional futura.

Como puede observarse, la comparación adquiere el carácter propio de una instancia interna del proceso de investigación científica. Ello permite que en la construcción teórica específica de la educación comparada sea también posible desarrollar el análisis histórico contrafactual. De hecho, la construcción de contrafactuales se apoya en una concepción del curso histórico que hace explícito lo que está implícito en la investigación del historiador. Esa actitud del investigador supone una imagen de la realidad histórica como formada de hechos discretos, vinculados entre sí por lazos causales y que tiene relevancia a la hora de llevar adelante estudios de indagación histórico – comparada.

La comparación nos exige reflexionar sobre nuestras interpretaciones, cuando concluimos el proceso de recolección de datos o cuando testeamos las variables que hemos definidos a través de sus indicadores. Nuevamente *¿comparado con qué?* algo resulta lo que sostenemos que es, o ha sido o podría ser. Esa pregunta enriquecerá la respuesta en la medida en que la historicidad nos favorezca la comparación no de imágenes fijas (propias de los datos referidos a situaciones contemporáneas) sino la correspondiente a imágenes en movimiento que den cuenta de las evoluciones, de los cambios, contradicciones y conflictos que atraviesan e impactan diferencial o convergentemente a las unidades de análisis de los estudios comparados en educación.

Referencias bibliográficas:

- De la Herrán, Agustín (coordinador); Hashimoto, Ernesto y Machado, Evelio (2005): *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Dilex.
- Eckstein, Max (1986): "The Comparative Mind". En Altbach, Philip y Kelly, Gail (editors): *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press; págs. 167 – 178.
- Epstein, Erwin (1986): "Currents Left and Right: Ideology in Comparative Education". En Altbach, Philip y Kelly, Gail (editors): *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press; págs. 233 – 259.
- Farrell, Joseph (1986): "The Necessity of Comparisons in the Study of Education: The Salience of Science and the Problem of Comparability". En Altbach, Philip y Kelly, Gail (editors): *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press; págs. 201 – 214.
- Ferrer Juliá, Ferran (2002): *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- Halls, W. D. (1967): "Comparative Education: Explorations". En *Comparative Education*. Volume 3, N° 3. Londres: Taylor and Francis Ltd.; págs. 189 – 193.
- Kelly, Gail y Altbach, Philip (1986): "Comparative Education: Challenge and Response". En Altbach, Philip y Kelly, Gail (editors): *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press; págs. 309 – 327.
- Kelly, Gail, Altbach, Philip y Arno, Robert (1982): "Trends in Comparative Education: A Critical Analysis." En Altbach, Philip, Arno, Robert y Kelly, Gail (editors): *Comparative Education*. New York: Macmillan Publishing; págs. 505 – 533.
- Korn, Francis (2004): "Variables". En Korn, Francis y De Asúa, Miguel: *Investigación social. Errores eruditos y otras consideraciones*. Buenos Aires: Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires.
- Korn, Francis (1995): "Ciencias 'Duras' y Ciencias 'Blandas': ¿Un Problema de Método?" En *Revista Sociedad*, N° 6, Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.
- Korn, Francis (1969): *Conceptos y variables en la investigación social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- McMichael, Philip (1990): "Incorporating Comparison within a World-Historical Perspective: An Alternative Comparative Method". En *American Sociological Review*, 55; págs. 386 – 418.
- Meyer, John, Boli, John, Thomas, George y Ramirez, Francisco (1997): "World Society and the Nation-State". En *American Journal of Sociology*, 103 (1); págs. 144 – 181.
- Ortega y Gasset, José (1987): *El tema de nuestro tiempo. Obras completas, III*. Madrid: Alianza.
- Øyen, Else (comp.): "The Imperfection of Comparison". En *Comparative Methodology. Theory and Practice in International Social Research*. Londres: Sage, 1990; págs. 1, 2 y viii.
- Pereyra, Miguel (1989): "La comparación, un empresa razonada de análisis. Por otros usos del a comparación". En *Revista de Educación*, número extraordinario 1989. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; págs. 24 – 76.
- Przeworski, Adam y Tune, Henry (1970): *The Logic of Comparative Social Inquiry*. Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Ramirez, Francisco y Boli, John (1999): "La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos y su institucionalización mundial". En Fernández Enguita, Mariano: *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Rivière, Ángel (1989): "El significado de la comparación en las ciencias sociales y en la investigación educativa". En *Revista de Educación*, número extraordinario 1989. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; págs. 9 – 14.
- Rust, Val (2002): "The Meaning of the Term Comparative in Comparative Education". En *World Studies in Education* 3, # 1 & 2; págs. 53 – 68.
- Rust, Val (2000): "Education Policy Studies in Comparative Education". En David Phillips, Robin Alexander y Marilyn Orborn (editors): *Learning from Comparing. New Directions in Comparative Education Research*. Oxford: Symposium Books; págs. 13 – 20.
- Sanvisens, Alejandro (1973): "El enfoque sistémico en la metodología comparativa. La educación como sistema". En *AAVV: Reforma cualitativa de la educación*. V Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, Instituto de Pedagogía del CSIC; págs. 245 – 275.
- Smith, Eugene y Tyler, Ralph (1942): *Appraising and recording student progress*. New York: Harper & Row.
- Schriewer, Jürgen (1993): "El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos". En Schriewer, Jürgen y Pedró, Francesc: *Teorías, investigaciones y perspectivas*. Barcelona: PPU; págs. 25 – 83.

Schriewer, Jürgen (1990): "Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos". En *Revista de Educación*, número extraordinario 1989. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; págs. 77 – 127.

Stake, Robert (1999, reimpresión): *Investigación en estudio de casos*. Madrid: Morata.

Torres, Carlos Alberto (2007): "Comparative Education: The Dialectics of Globalization and Its Discontents". En Arnone, Robert y Torres, Carlos Alberto: *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

Tyler, Ralph (1942): "General statement on evaluation". En *Journal of Educational Review*, 35; págs. 492 – 501.

Datos del autor

Desarrolla su trabajo profesional en la Universidad de Buenos Aires (UBA), como Profesor Titular Regular de las cátedras de Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentino en la Facultad de Psicología y de Teoría y Política Educativa de dicha universidad. Por su formación de posgrado he obtenido los títulos de: 1) Doctor de la Universidad de Buenos Aires – Área: Educación (UBA, 2007); 2) Master of Arts in Education (University of California, Los Angeles - USA, 2000). En virtud de su formación de grado universitario he obtenido los títulos de: 1) Licenciado en Ciencias de la Educación (1995, UBA); 2) Profesor para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (1996, UBA). Es miembro de la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la Argentina.

Las actividades de docencia e investigación que desarrolla como máximo responsable en cada caso (profesor titular regular de cátedra y director de proyectos de investigación) se encuentran vinculadas con los temas de: las reformas educativas, analizadas desde el punto de la perspectiva de la política educacional y su análisis histórico, contemplando el debate pedagógico así como las políticas de formación de profesores en perspectiva internacional y comparada.

Ejerce el cargo de Secretario Académico de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.



Reseñas de libros

Educación Comparada: perspectivas y casos, por Marco Aurelio Navarro Leal (Compilador). México DF: SOMEC / Editorial Planea, 2010 (ISBN 978-607-8015-00-9); 218 páginas.

Educación comparada. Perspectiva Latinoamericana, por Marco Aurelio Navarro Leal (Compilador). México, DF: SOMEC / Editorial Planea, 2010 (ISBN 978-607-8015-03-0); 184 páginas.

Por Dora María Lladó Lárraga / Universidad Autónoma de Tamaulipas / México

El propósito del presente documento es presentar la reseña de dos publicaciones, ambas situadas en el campo de la Educación Comparada, y coordinadas por Marco Aurelio Navarro Leal en el 2010. Este investigador ha sido uno de los principales impulsores del desarrollo de este campo de estudio en México y fue uno de los fundadores y primer presidente de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMEC).

La primera de ellas denominada “Educación comparada: perspectivas y casos”^{*} es de carácter más teórico, e incluye una perspectiva macro sobre la evolución de la educación comparada en universidades del mundo y una perspectiva micro sobre la experiencia de México, asimismo integra y describe un conjunto de estudios comparativos de diferentes objetos de investigación como son el financiamiento, la educación a distancia y la relación entre la educación superior, mercado de trabajo y estructura demográfica entre diferentes países; la segunda publicación presenta “la perspectiva latinoamericana”^{**} de la Educación Comparada: Chile, Argentina, Brasil y México e integra tres estudios de caso sobre procesos de evaluación y acreditación. Ambas publicaciones constituyen un aporte significativo a los estudiosos del campo comparativista y promueven la interacción entre quienes cultivan este campo de estudio, como es el caso de los colegas argentinos que colaboran en estos con varios capítulos. Enseguida se detallan de manera específica los aportes en cada una de las publicaciones señaladas.

Educación comparada. Perspectivas y casos.

Este libro se integra de tres apartados en los cuales se describe primeramente algunas perspectivas teóricas en torno al campo de la educación comparada; enseguida se incluyen perspectivas universitarias en donde se toca la forma en que se desenvuelve la educación comparada en este tipo de instituciones, incluyendo una visión global y la experiencia que ha tenido el desarrollo de este campo en México particularmente. Finalmente se presentan algunos estudios de caso.

En el primer apartado del libro se incluyó el trabajo de Erwin Epstein, denominado “Huellas vitales en el desarrollo epistemológico de la educación comparada”, en el cual se explican algunas de las principales perspectivas que conforman el actual campo epistemológico de la educación comparada como son el Positivismo, el Relativismo y el Funcionalismo Histórico, perspectivas que desde el punto de vista del autor, aún están presentes en la literatura especializada, desde el procedimiento positivista introducido por Jullien en 1817 hasta el método relativista de Ushinsky (1857).

Guillermo Ruiz, integrante de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados, en su ensayo denominado “La comparación en la investigación educativa” se centra en señalar los alcances e implicaciones de la comparación como actividad definitoria en la investigación educativa y comparada. Para lograr este propósito se presenta un análisis histórico sobre la evolución de la investigación científica en el campo de la educación comparada y sus vínculos con el desarrollo de las teorías predominantes en este campo; se conceptualiza enseguida los elementos básicos para la investigación educativa, y finalmente hace hincapié en el complejo análisis que supone definir el criterio de comparación como una forma de resolución de problemas y objeto de estudio de la educación comparada.

El tercer artículo del primer apartado del libro se denomina “Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de investigación” elaborado por Ileana Rojas y Zaira Navarrete. En este trabajo las autoras presentan un panorama general del desarrollo de la investigación comparada, así como de sus conceptualizaciones, métodos de indagación y problemas del campo; enseguida se presenta la propuesta metodológica de Schriewer para el abordaje de estudios comparados en educación y finalmente se incluyen una serie de ejemplos de estudios comparados realizados en México.

^{*} Navarro Leal, M. (2010) (Coord.) Educación Comparada. Perspectivas y Casos. México: Editorial Planea.

^{**} Navarro Leal, M. (2010) (Coord.) Educación Comparada. Perspectiva Latinoamericana. México: Editorial Planea.

La segunda parte de esta publicación incluye el trabajo de dos autores. El primero de ellos Charl Wolhuter, proveniente de Sudáfrica, desarrolla un trabajo denominado “La educación comparada en las universidades del mundo: perspectivas y retos” en el cual se presentan los resultados de un estudio realizado en trece países sobre la trayectoria que ha seguido la educación comparada en las universidades. Se encontró que en una primera fase de desarrollo este campo de estudio se introdujo en las universidades y planes de estudio dedicados a la formación de maestros; una segunda fase consistió en la fragmentación y disminución del campo de estudio en las universidades; y finalmente, nuevamente otra fase de ampliación en la que el campo resurge a través de la inclusión de cursos como los de “Educación y globalización” o “Educación para los derechos humanos”, por ejemplo.

En el trabajo de Marco Aurelio Navarro, Dora María Lladó y Luis Iván Sánchez denominado “La enseñanza de la educación comparada en México”, se identificaron las universidades y programas académicos de licenciatura y posgrado que en el país han incluido cursos de educación comparada a fin de conocer la orientación del contenido, sus objetos de estudio, metodologías y criterios de evaluación empleados a partir de lo cual se ofrece un conjunto de recomendaciones para la formación de comparativistas en educación.

Los últimos tres capítulos del libro se refieren a estudios comparados de carácter internacional. El primero de ellos realizado por Sergio Flores se denomina “Educación superior en Norteamérica y su relación con el mercado de trabajo y la estructura demográfica. Un análisis comparativo entre los países socios de la Nafta. A través de este capítulo resulta interesante observar cómo las cosas no resultan ser tan diferentes en los contextos objeto de estudio: British Columbia, Colorado y Tamaulipas.

Ana María Soto, Patricia Miranda y Juan José González desarrollaron un trabajo denominado “Análisis comparado del financiamiento de la educación superior pública de México y España”, el cual se desarrolló utilizando el esquema metodológico de Bereday iniciando por la descripción del contexto y de cada una de las unidades de análisis objeto de la comparación, para enseguida pasar a la contrastación de las mismas. Los resultados del estudio evidenciaron que mientras que España tiene un modelo incrementalista que favorece la educación superior privada, México sostiene un modelo mixto de financiamiento; a su vez se advirtieron diferencias en diversos aspectos relacionados con los mecanismos, actores y políticas que influyen en el financiamiento en ambos países.

Finalmente el trabajo de Juan Manuel Salinas y Adán López denominado “Educación a distancia en Estados Unidos y Canadá: una visión descriptiva” narra el estado actual de la educación a distancia en ambos países, específicamente detalla datos relacionados con población atendida, instituciones educativas que ofertan esta modalidad, tipo de programas educativos ofertados. Los resultados demuestran que en el caso de Estados Unidos se ha dado una migración importante de matrícula cursando programas de educación en línea, dado que señalan que entre el grupo de estudiantes que realizan sus estudios en modalidad convencional, al menos una quinta parte ha cursado mínimamente una asignatura en línea, aspecto que no se evidencia entre los estudiantes de Canadá.

Educación comparada. Perspectiva Latinoamericana.

La presente publicación dedicada a Latinoamérica incluye las aportaciones de un conjunto de investigadores de la región dedicados al estudio del campo de la educación comparada internacional. Asimismo se incluyen algunos capítulos de interés para aquellos dedicados a la evaluación de la educación superior, cuyos trabajos presentan una perspectiva comparada de esta temática entre países de América Latina.

El primer trabajo denominado “Sujeto social, política educacional, estudios comparados” elaborado por Eugenio Rodríguez de la Pontificia Universidad Católica de Chile, presenta una visión crítica desde el análisis de las políticas educativas internacionales sobre el sentido y significado que tienen los estudios internacionales comparados, las nuevas identidades y diferencias de éstos, su coherencia y consistencia teórica. El abordaje de lo anterior se efectúa mediante la revisión de las siguientes temáticas: el estatus epistemológico de los estudios comparados, su dependencia ideológica del Estado-Nación, ideologías dominantes, sujetos sociales, tendencias de los estudios comparados y los cuestionamientos a los estudios internacionales comparados.

Felicitas Acosta vicepresidente de la Sociedad Argentina de Educación Comparada, incluye un trabajo denominado “La educación comparada en América Latina: estado de situación y prospectiva en el cual se presenta un panorama de los debates actuales sobre la Educación Comparada encontrando que prevalecen las dicotomías entre el estado o el sistema mundial; las prácticas o los discursos; lo macro o lo micro; lo cuantitativo o lo cualitativo, todos ellos como manifestaciones de los elementos que dieron origen al campo de estudio. Asimismo se incluye un ejercicio de análisis temático efectuado a través de la clasificación de los trabajos presentados en los tres congresos de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados (SAECE); para finalizar con una serie de conclusiones acerca del debate en la disciplina y las perspectivas del campo.

El capítulo de Norberto Fernández Lamarra y Cristian Pérez, ambos de la Unidad de Posgrados de la Universidad Nacional Tres de Febrero, en su trabajo “Aportes de la educación comparada al planeamiento y la gestión de la educación. La experiencia Argentina”, plantean la cercanía del campo de la educación comparada con el de la política, planeación y la gestión educativa buscando con ello que los aportes desarrollados en el campo de la educación comparada permitan establecer conclusiones, decidir y planificar transformaciones, intervenir adecuadamente, analizar y evaluar políticas en los diferentes niveles de gestión educativa (clases, instituciones o sistemas), de ubicación geográfica (local, regional, nacional, internacional), de grupos y actores (docente, alumno, funcionario). Los autores señalan que la relación de los estudios comparados en educación con el diseño, planificación y gestión de políticas públicas en educación es directa, inmediata y diversa.

El trabajo de Marco Aurelio Navarro quien presenta “un panorama de la educación comparada en México” describe la evolución de este campo desde los años treinta, revisión que se integra a partir de las investigaciones y eventos académicos realizados en el país en el periodo de estudio. Asimismo integra esta visión panorámica con una relación de instituciones y programas educativos que en la actualidad imparten asignaturas relacionadas con la educación comparada tanto a nivel de licenciatura como de posgrado.

Los últimos tres trabajos incluidos en la publicación están relacionados con la evaluación. El primero de ellos de Teresinha Rodrigues de la Universidad de Minas Gerais de Brasil, incluye un trabajo denominado “Diferencias y convergencias en los procesos de evaluación de la educación superior en Argentina, Brasil y Uruguay”, en el cual compara los modelos y procesos de evaluación en tres países de América del Sur.

Leticia Varela, María Luisa Caballero y Ma. Victoria Fuentes incluyen un trabajo comparativo denominado “La evaluación y acreditación de la educación superior en México y Argentina”, a través del cual se busca identificar los elementos en común entre los sistemas de evaluación y acreditación que favorezcan la movilidad académica entre estudiantes y profesores de ambos países.

Finalmente el trabajo de Hugo Molina, José Antonio Serna y Rafael Uribe en su ensayo denominado “evaluación del desempeño docente en instituciones públicas de educación superior en México y Colombia”, encontrando que si bien el marco que regula la evaluación docente en ambos países es diferente, los factores que son evaluados en el personal académico si bien difieren en su denominación en ambos países se otorga una relevancia significativa a la participación del docente en la investigación o producción intelectual.

De cara a la escasa producción editorial sobre educación comparada en América Latina, frente a la existente en los países del continente europeo, o en los del sureste asiático, este par de volúmenes se suman a los logros de las asociaciones de educación comparada de Argentina y México, que se han propuesto como objetivo, entre otros, la promoción de este campo de estudios.

La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos, por John Meyer y Francisco Ramírez. Barcelona: Octaedro / ICE-UB, 2010 (ISBN 978-84-9921-122-0).

Por Guillermo Ruiz / Universidad de Buenos Aires – CONICET / Argentina

La colección Educación comparada e internacional, dirigida por el Prof. Miguel Pereyra (Universidad de Granada) presenta un nuevo volumen que incluye la traducción al español de algunos de los trabajos más destacados de la denominada Escuela de Stanford. Compilado por dos de sus representantes más importantes, los profesores John Meyer y Francisco Ramírez, el libro reúne una selección de los trabajos más distintivos que durante las pasadas tres décadas han surgido en el marco del programa de investigación “world society” que incluye a investigadores encuadrados dentro de la teoría neoinstitucionalista.

En todos los casos se evidencian sólidos argumentos teóricos basados en referentes empíricos, analizados desde la perspectiva del “world system analysis”, que se encuentran conectados por premisas que intentan explicar diferentes aspectos de la realidad social y educativa de los sistemas educativos contemporáneos. Entre dichas premisas podríamos distinguir una básica por la cual se entiende a la educación como una institución imprescindible dentro de la sociedad mundial. Su condición cultural, depositaria de significados esenciales sobre la naturaleza, la sociedad y la persona le confiere un enorme poder explicativo de la realidad contemporánea y a su vez favorece la constitución de mitos institucionales racionalizados que permean a la sociedad mundial. Según esta premisa, la perspectiva del análisis del sistema mundial entiende que las sociedades contemporáneas ven debilitado sus límites estatales nacionales aunque ganan en estabilidad y legitimidad al recurrir a modelos internacionales de meritocracia.

El argumento del neoinstitucionalismo (que se trata de sustentar en los diferentes capítulos) sostiene que la educación moderna crece y se expande por la transformación de las perspectivas políticas, religiosas y culturales de la sociedad y no por los requisitos técnicos de las funciones modernas: la educación está diseñada por la sociedad moderna ideal y no para la sociedad local más inmediata. Las sociedades modernas adoptan visiones culturales y antropológicas muy similares entre sí en lo que respecta a su ideal de progreso y de su planificación.

La selección incluida en esta obra contiene trabajos que representan los diferentes momentos de evolución de esta perspectiva y de sus autores. De hecho, en algunos casos se trata de la primera versión publicada en español de trabajos ya clásicos en lo que hace al análisis del sistema mundial. Luego de la Introducción realizada por los compiladores, Meyer y Ramírez, se presenta un apartado denominado desarrollos teóricos donde se presentan dos trabajos antológicos, uno a cargo de John Meyer del año 1977 y otro de John Meyer y Brian Rowan publicado en inglés en el año 1978. El apartado es completado por un capítulo de Ramírez, de 2006, que demuestra la evolución teórica y analítica del autor al ubicar la formación ciudadana a la luz de las complejas sociedades contemporáneas atravesadas por el problema de la inclusión en contextos multiculturales.

La segunda parte se titula síntesis de la sociedad mundial e incluye tres capítulos más contemporáneos que dan cuenta de la agenda de investigación más reciente de los autores encuadrados dentro del neoinstitucionalismo. Dos corresponden a Meyer y Ramírez y abordan los alcances de esta perspectiva en la sociedad actual y los modelos curriculares y legados históricos y nacionales dentro de los diseños de currículos “nacionales”. El tercer capítulo de este apartado está a cargo de David Suárez y Francisco Ramírez y aborda la incorporación de los derechos humanos como eje de formación para la ciudadanía.

La tercera parte contiene tres trabajos que refieren a la definición de la agenda de investigación contemporánea de la perspectiva del análisis del sistema mundial. En el primero, Francisco Ramírez, John Meyer y Christine Wotipka analizan las demandas que afrontan la educación y la formación ciudadana dentro de la sociedad global caracterizada como cosmopolita, multicultural e individualista. Seguidamente, John Meyer y Evan Schofer encaran la cuestión universitaria en Europa y en el mundo a la luz de la expansión de la cobertura de los estudios de nivel superior. Finalmente, David Frank y John Meyer retoman el tema de la expansión universitaria y lo problematizan en función de la sociedad del conocimiento.

En suma, este libro constituye así un valioso aporte al campo de estudios y de investigación dentro de la educación comparada ya que además de los aportes teóricos y empíricos que incluye, presenta al público hispano parlante una gran cantidad de trabajos de esta corriente teórico – metodológica. Ya sea para utilizar sus marcos analíticos como bien para cuestionarlos y discutirlos.

Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina”, por Norberto Fernández Lamarra. México, DF: ANUIES, 2010; 176 páginas.

Por Javier Hermo / Universidad de Buenos Aires / Argentina

Este libro, última obra publicada del prestigioso experto Norberto Fernández Lamarra, querido maestro de muchos universitarios contemporáneos, se convierte en fundamental para la comprensión de los principales problemas y desafíos que afronta la educación superior en nuestra región. Fue editado recientemente (diciembre 2010) por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES) en su colección “Temas de hoy en la educación superior”.

En los seis capítulos que componen el libro se realiza un muy detallado repaso de las discusiones actuales sobre la educación superior en América Latina, con un estilo ameno y lenguaje accesible.

El autor parte de realizar una caracterización general en el primer capítulo, donde se plantea un diagnóstico bajo el título de “Evolución, situación y problemas principales de la educación superior en la región”, en el que se presentan consideraciones propias y de otros autores que han aportado en los últimos tiempos a una comprensión de “los problemas, preocupaciones y desafíos principales planteados en Latinoamérica”. Se inaugura en éste capítulo un rico diálogo, que atraviesa todo el libro, con otros reconocidos expertos regionales en la materia, que son utilizados por Fernández Lamarra para apoyar sus afirmaciones y desarrollar conceptos que ya fueran planteados en sentido similar por los otros autores citados.

En el capítulo dos, “Universidad y calidad”, se realiza una muy completa discusión acerca del polisémico significado del concepto de “calidad” aplicado a la educación y, particularmente, a la universidad. Además de este acertado análisis conceptual, también se realiza una prolija revisión de las funciones de los organismos de aseguramiento de la calidad que existen en cada país de la región, lo que resulta en un muy valioso cuadro comparativo. Destaca el autor, en las conclusiones del capítulo, que “en líneas generales, el balance sobre los procesos de evaluación y dedicación es positivo, ya que se pueden señalar más fortalezas y oportunidades que debilidades y amenazas”.

El siguiente capítulo 3 plantea una muy actualizada discusión sobre la “Internacionalización y transnacionalización de la educación superior”, poniendo de relevancia la importancia de la comprensión de este tema para la construcción de la nueva agenda universitaria de la región. El repaso de los principales ítems a tomar en cuenta que allí se realiza incluye las muy menadas discusiones sobre la mercantilización de la educación superior, la inclusión de la educación como un sector de servicios comerciales más que se realizó en el Acuerdo general de Comercio de Servicios y las reacciones que esto generó en la comunidad universitaria latinoamericana, asumiendo el autor un fuerte compromiso con la defensa de la educación con un bien común de carácter público que no puede ser subsumido en la categoría de bien transable. Se abordan en este capítulo, también, cuestiones relativas a la educación a distancia y su potenciación a través de la educación virtual, nuevos desafíos que se vienen planteando cada vez más aceleradamente, especialmente en la última década.

Los “Procesos de convergencia de la educación superior en América Latina” son abordados y descritos en profundidad en el capítulo 4, incluyendo las distintas redes y organismos internacionales que son relevantes para la región, además de las diversas experiencias de integración regional que se vienen dando, con el Mercosur como principal protagonista de ellas. Se destaca, en ese sentido, el camino de convergencia que permitió la creación del Mecanismo Experimental de Carreras de Grado (MEXA), que fundara las bases del sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Mercosur (ARCU-SUR); pero también se brinda un muy completo panorama de las variadas redes universitarias existentes en América Latina y el Caribe.

En el capítulo 5 se realiza un *racconto* y análisis crítico de los principales “Aportes desde las Conferencias Mundiales de Educación Superior”, organizadas por la UNESCO, que sirve para poner de relieve un balance de lo actuado y de lo que resta por desarrollar en las políticas de educación superior latinoamericanas. Desde la inaugural reunión en París en 1998 hasta la última de 2009, realizada en la misma Ciudad Luz, se desarrollan las diversas instancias que se sucedieron y en las que se realizaron aportes y propuestas tendientes a establecer una mirada estratégica para las políticas universitarias de todo el globo, con particular énfasis en el seguimiento que se realizó desde América Latina, incluida la propia Conferencia Regional de Educación Superior, que se realizó en Cartagena de Indias en 2008 y fungió de instancia preparatoria de la mundial.

Es en el capítulo final, “Desafíos para las políticas y las instituciones de educación superior”, donde se presentan de modo ordenado y sistemático una serie de reflexiones entre las que destacan la necesidad de construir consensos para encarar estrategias de largo plazo en las políticas públicas universitarias, la necesidad de que “la universidad contribuya -efectivamente- a mejorar la gobernabilidad y la calidad de las democracias vigentes en cada país”, repensar la

autonomía universitaria en el nuevo contexto, articular de modo mucho más claro las políticas de educación superior con las del resto del sistema educativo y el científico tecnológico, así como establecer nuevos vínculos con los sectores del trabajo y la producción y a reparar la brecha de inequidad e injusticia que excluye a los sectores sociales más desfavorecidos del acceso y la permanencia en la educación superior. Se insta, también a tomar nota del cambio de escenario global, de la irrupción de las nuevas tecnologías de información y la comunicación y la necesidad de brindar respuestas comunes a los nuevos desafíos que suponen los procesos de internacionalización y transnacionalización de la educación superior.

En ese sentido, se insiste con la idea que Fernández Lamarra viene planteando en los últimos tiempos de construir un *Espacio Común Latinoamericano de Educación Superior* que contribuya a superar la fragmentación y la heterogeneidad de la calidad en las instituciones universitarias de la región, a partir del esfuerzo común y compartido de los estados, las universidades y los actores políticos y sociales vinculados.

Este libro se convierte, así, en una referencia inexcusable para quienes están preocupados por el rumbo de la educación superior en América Latina y para quienes quieren conocer cuál es una suerte de “estado del arte” de la materia en la región. Es por lo tanto, un material de consulta para académicos y políticos en la búsqueda de reflexiones y de generar consensos para una nueva etapa de las políticas de educación superior latinoamericanas.

Políticas de posgrado y conocimiento público en América latina y el Caribe. Desafíos y perspectivas, por Mollis, Nuñez Jover y García Guadilla. Buenos Aires: CLACSO, 2010; 163 páginas.

Por Victoria Kandel¹ / Universidad de Buenos Aires / Argentina

En el año 2001, Pedro Krotsch formulaba las siguientes consideraciones en relación a la conformación de un campo de estudios sobre la educación superior:

“En términos generales, incluyendo el campo más amplio de la investigación educativa, se puede afirmar que no existe en la región, ni en la Argentina en particular, un campo unificado de producción y circulación de saberes relacionados con la educación superior. Campo unificado en el sentido de la existencia de reglas del juego que estructuran el conflicto y la competencia entre posiciones objetivas vinculadas a los distintos modos de producir saber acerca de la educación superior. ... No cabe duda de que esto debilita la situación del campo de los estudios sobre la educación superior, pues éste debe competir con formas de consagración y legitimidad de los saberes de los que carece, al mismo tiempo que conspira también sobre la posibilidad de acumular conocimiento” (Krotsch, 2001:42)¹.

Con la ironía que incomodaba e invitaba al trabajo compartido, desafiante, estimulante, Krotsch no se desalentaba ni desanimaba a sus lectores: *“sin embargo, esto no significa que no puedan observarse tendencias hacia la constitución de un espacio en el que empiezan a desplegarse algunos criterios de legitimidad en la producción de conocimiento, a partir de la creciente incorporación de investigadores y de la creciente generación de espacios de intercambio” (pag. 43).*

El libro que publican conjuntamente CLACSO y el Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), además de rendir un tributo a su persona, por sobre todas las cosas constituye el mejor de los homenajes: ofrece un eslabón que enriquece el campo de estudios sobre la educación superior. Resultado de la primera convocatoria *Premio Pedro Krotsch de estudios sobre la universidad*, el libro compila los dos trabajos que resultaron ganadores: Marcela Mollis (Argentina, primer premio) y Jorge Nuñez Jover (Cuba), además del aporte de Carmen García Guadilla (Venezuela), quien ofició como miembro del jurado junto a Hugo Aboites (México) y Helgio Trindade (Brasil). Recordemos que el tema propuesto para la primera edición de este premio fue: *“Las políticas de posgrado en América latina y el Caribe: desafíos y perspectivas”*.

El trabajo integra –vale decir, articula y coloca en diálogo, cosa poco frecuente en una compilación– tres estudios que abordan desde distintos ángulos y latitudes aquello que anuncia su título: el posgrado, el conocimiento, y Latinoamérica.

Latinoamérica como escenario no es sólo un dato geográfico, sino que se transforma en un elemento constitutivo que condiciona tanto la producción de conocimiento como la multiplicidad de ofertas de posgrado. Latinoamérica, continente desigual por definición, tierra de riquezas y de pobreza extremas, acuna un correlato universitario que se superpone al relato trágico de lo social. Así, los tres autores que protagonizan esta publicación, destacan algunos rasgos característicos que permiten describir la situación del posgrado y del conocimiento en nuestro ambiguo continente. Veamos algunos elementos, ejemplos mínimos en relación con la amplitud de temas y problemas que aborda el libro.

En los últimos años la matrícula universitaria se ha expandido exponencialmente, y, junto a ella, pero con mayor velocidad aún, lo ha hecho la cantidad de alumnos inscriptos en posgrados (doctorados, maestrías, especializaciones).

Al mismo tiempo se deduce que también creció la oferta de carreras de posgrado. En los últimos diez años ha aumentado la cantidad de programas de posgrado, pero también éste nivel (cuaternario) expresa una profundísima diversificación. Destaca en este sentido, la clasificación que realiza Mollis sobre las características del sistema de posgrados, producto de la tensión entre academia y mercado. La autora, ofrece la sugerente descripción: los posgrados elitistas y selectivos coexisten con una oferta de posgrado centrada en el cliente; posgrados con una fuerte orientación académica junto a posgrados profesionalizantes; posgrados articulados con trayectos formativos comunes versus ciclos desintegrados (actualización, especialidades y maestrías) con superposición de ofertas y desaprovechamiento de recursos.

Todo ello ocurre tanto en ámbitos públicos como en instituciones privadas. Sin embargo persiste una suerte de “división tácita del trabajo” mediante la cual el sector público conserva mayoritariamente la oferta de doctorado y la formación orientada hacia la profesión académica. En cambio, el sector privado tiende a concentrar la oferta de educación cuaternaria en torno a carreras de especialización y perfeccionamiento que priorizan la capacitación profesional. De este modo, sobreviene una recomendación que indica asimismo, una toma de postura: es imprescindible fortalecer el rol de los estados y su responsabilidad en el financiamiento y en el sostenimiento de la formación del más

¹ Lic. en Ciencia Política, Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires. kandelv@gmail.com.

alto nivel y calidad. Dicha formación de calidad no debe permanecer aislada de las necesidades del entorno que por un lado demandan un mayor aprovechamiento de las investigaciones y la formación de recursos humanos, y, por el otro, excelencia académica en la promoción de los más altos niveles de desarrollo científico en todas las disciplinas².

El estado. No se trata de un actor más sino de un agente protagonista a la hora de promover políticas que fortalezcan el posgrado y garanticen la producción de un conocimiento que para la región resulta vital. En este sentido, los estudios coinciden al señalar una falla persistente en América latina, falla que no hace más que profundizar la condición de espacio periférico en la dinámica de la producción de recursos humanos y conocimiento a nivel mundial. Tal como lo expresa Mollis: *“paradójicamente en América latina, la explosión de los posgrados –que no pocas veces se asocia a un debilitamiento evidente de la enseñanza de grado– ha carecido del impacto esperado respecto a la producción de conocimiento innovador y la capacitación de quienes se dedican a la ciencia y la tecnología”* (pag. 16). Las recomendaciones que buscan revertir esta dislocación entre necesidades (sociales, tecnológicas, económicas, y muchos etcéteras) convergen en acentuar el rol del estado como organizador y promotor de políticas para el conocimiento.

La urgencia de América latina reposa en la convicción –implícita en los textos que comentamos– de que *“la capacidad, investigación e innovación de las Instituciones de Educación Superior se orienta a generar inclusión social, justicia, equidad y no solo avances productivos y competitividad”* (Nuñez Jover, pag. 95).

Otro rasgo que destacan los trabajos que componen este volumen es la imposibilidad de considerar al continente como un todo homogéneo. En este sentido, si América latina está unida en su condición de continente periférico, una mirada más profunda distingue rasgos de gran heterogeneidad en su interior. Ni la producción de conocimiento ni la proliferación de ofertas de posgrado se distribuyen en forma pareja. Por sólo mostrar un ejemplo, observemos que Brasil y México concentraban en 2004 el 51% de la matrícula de posgrado, mientras que el grupo de países compuesto por Argentina, Venezuela, Cuba, Perú y Chile concentraba el 40% y todos los otros países del continente contenían en ese año tan solo el 9% de la matrícula de posgrado (Mollis, pag.26).

Se corrobora una estrecha afinidad entre expansión del posgrado y de la investigación de un lado, y condición de desarrollo al interior de un país, del otro lado. Es por ello que la noción de centro y periferia –oportuna, por cierto, para mapear la situación geopolítica internacional– debe conceder cierta movilidad: existe un centro al interior de la periferia, y también existe una “periferia de la periferia”. Algunos casos nacionales se comportan como centro en el contexto latinoamericano.

Un indicador poderoso para reforzar estas afirmaciones lo proporciona la forma en que se organiza la cooperación internacional. García Guadilla ofrece los siguientes datos: *“entre el 60 y el 70% de las publicaciones que se originan en Iberoamérica, se realizan en colaboración entre autores de más de un país, dentro o fuera de Iberoamérica, observándose diferencias entre grupos de países. El primer grupo de países (Brasil, Argentina, México, Venezuela y Chile) tiene un valor de cooperación internacional de 40-45%; el segundo grupo (Cuba, Colombia, El Salvador, Puerto Rico, Uruguay y Costa Rica) tiene 70% de participación de científicos y tecnólogos de otros países; y el tercer grupo (Guatemala, Perú, Paraguay, Panamá, Honduras, Bolivia y Nicaragua) tiene 80-90% de colaboración internacional en las publicaciones* (fuente CINDA, 2010)”. Concluye la autora que “el hecho de que la colaboración internacional es menor en países con mayores recursos, indica mayor independencia de grupos establecidos, capaces de alcanzar los estándares internacionales de publicación sin la colaboración de grupos de investigadores de países de los nodos centrales” (pag. 146). Para revertir esta situación, resulta fundamental apoyar el crecimiento sostenido de la formación de posgrado, de modo tal que los posgrados de corte profesionalista y los de corte académico incrementen su oferta y su matrícula de forma pareja (Mollis destaca la tendencia al crecimiento acelerado de los primeros, en detrimento de los segundos). Nuevamente se convoca a los estados latinoamericanos para aunar esfuerzos y articular propuestas a nivel regional que cubran demandas profesionales y académicas a partir de la cooperación y no de la superposición.

Frente a la situación de asimetrías fuertes, Guadilla rescata la potencialidad del trabajo en redes, las políticas de reparación, como así también prácticas que en algunos casos asoman como la circulación de saberes y sujetos, en lugar de las antiguas formas de migración y fuga de cerebros.

La idea de “conocimiento pluriuniversitario” que propuso Sousa Santosⁱⁱ para referirse a la inevitabilidad de un conocimiento construido y producido en una suerte de alianza entre un afuera y un adentro de la universidad, vale decir, un conocimiento comprometido, responsable y sensible hacia el contexto, encuentra cobijo en las miradas críticas sobre el posgrado. Los autores señalan en diferentes oportunidades la urgencia por construir un entramado de relaciones entre la sociedad, el mercado, la industria, el estado, y del otro lado las instituciones de formación de posgrado que resulte cada vez más pertinente. Si bien la noción de pertinencia puede ser cuestionada (ya que el conocimiento, no por ser impertinente es necesariamente carente de sentido, tal como lo argumentó Naishtatⁱⁱⁱ) lo cierto es que esta publicación apuesta fuertemente a la conformación de espacios de excelencia para la formación, que permanentemente se estén preguntando “posgrados para qué, posgrados para quién”. Tal es la propuesta de Nuñez quien defiende “una idea de posgrado centrado en su relevancia social” (pag. 127).

² A modo de ejemplo, Marcela Mollis comenta: “(para el caso argentino) Llama la atención el poco peso de las “ciencias agrícolas” en un país cuya fuente de acumulación económica principal es el agro y, asimismo, la escasa participación de las ciencias sociales, que fueron diezmadas durante la dictadura militar 1976-83 y que no se recuperaron durante el proceso de democratización iniciado en 1983”.

Definitivamente el campo de estudios sobre educación superior se enriquece a diario, y también se consolida. Estudios como el que aquí reseñamos son una evidencia del tránsito hacia la solidificación de un área de estudios que se nutre de miradas disciplinares distintas, producidas en geografías diferentes, y con perspectivas diversas.

Queda un arduo trabajo por realizar con el objeto de mejorar la calidad y relevancia del conocimiento latinoamericano. Para ello, los diagnósticos son fundamentales, acortan caminos, señalan un rumbo.

ⁱ Nos referimos al siguiente libro: Krotzsch, P.,(2001) Educación Superior y reformas comparadas, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes

ⁱⁱ Sousa Santos, B., (2005), La universidad del siglo XXI, Buenos Aires: Miño y Dávila

ⁱⁱⁱ Naishtat, F.,(2002) Universidad y conocimiento: por un ethos de la impertinencia epistémica, revista Espacios n°30, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y Posibilidades, por Norberto Fernández Lamarra y María de Fátima Costa de Paula (Compiladores). Sáenz Peña: EDUNTREF, 2011 (ISBN 978-987-1172-68-9); 231 páginas.

Por Cristian Perez Centeno / UNTREF / Argentina

En el primer semestre del año, la Universidad Nacional de Tres de Febrero ha publicado un nuevo estudio comparado en educación; en esta oportunidad sobre la democratización de la Educación Superior, sus límites y posibilidades. Resultado del trabajo postdoctoral de María de Fátima Costa de Paula bajo la dirección de Norberto Fernández Lamarra, ambos abordan esta problemática, tan antigua como actual. Una cuestión que por inconclusa continúa siendo urgente y a la espera de políticas, aportes y soluciones que se ocupen en profundidad de ello. Un tema central para el desarrollo humano, la equidad y la justicia social de los países de América Latina, ya que garantizar el acceso, la permanencia y la finalización en las instituciones de educación superior de los grupos socialmente marginados, aún representa un problema central a ser resuelto en la mayoría de los países. La realidad muestra, incluso, que el problema de la desigualdad en estos países se está expandiendo en muchas áreas, particularmente, afectando a la educación, en general, y a la superior, en particular.

Si bien, los datos estadísticos y la información de orden económico, político, social y educativo de América Latina, en la última década, ofrecen elementos que mueven en dirección al optimismo, particularmente cuando las escenas del panorama internacional en los países centrales parecen resquebrajarse, el crecimiento regional no sólo se verifica en relación a sí misma sino en términos relativos cuando se lo compara con el resto de los países. En términos generales, la economía de la región presentó un crecimiento anual del PBI del 5,3% entre 2003 y 2010, un significativo incremento de los niveles de inversión nacionales (pasó del 16% al 21%, entre ambos períodos), las deudas externas nacionales se mantuvieron en niveles aceptables –con excepción de Venezuela- y muy inferiores a los de los principios de la década de 2000, y superó con gran rapidez la crisis global de 2009 a partir de la implementación de políticas públicas contracíclicas.

Además, muy vinculado con el ciclo económico, la región redujo los niveles de pobreza alcanzando los más bajos desde 1990; el coeficiente de Gini que indica el nivel de desigualdad entre los sectores de mayor y menor ingreso, se redujo un 9% entre 1999 y 2009 por efecto de un mayor gasto social. Sin embargo, aún se contabilizan alrededor de 124 millones de pobres y las diferencias inter e intra países son asombrosas, que no impiden que América Latina siga siendo la región más desigual y concentrada del planeta. Algo semejante a lo que puede apreciarse en relación al empleo: se ha verificado un aumento del empleo y reducción del desempleo abierto, mientras persisten niveles importantes de desocupación y alta incidencia del empleo en el sector informal, fuertes brechas salariales, precarización de las condiciones de trabajo y la exclusión de importantes sectores de la población de los sistemas de protección social.

Asimismo, a nivel educativo, América Latina avanzó en la meta de universalización de la educación primaria, incrementó los años de obligatoriedad escolar y las horas anuales de asistencia a la escuela, a la vez que amplió la cobertura de la educación secundaria, en la que persisten –sin embargo- dificultades en el acceso y en la finalización. Las fuertes disparidades respecto de la calidad y la equidad que se observan, se explican fundamentalmente por razones socioeconómicas, geográficas, de etnia y de género.

No obstante todo ello, debe sostenerse que en relación con la educación superior, el panorama es aún más crítico que para la educación básica y secundaria, donde las diferencias son aún más extremas.

A partir de la presentación de una serie de 12 trabajos, escritos por destacados académicos latinoamericanos, el libro presenta diagnósticos, análisis, propuestas prospectivas y experiencias de políticas y proyectos desarrollados en la temática, para los casos de Argentina, Brasil, Chile, Cuba, México y Venezuela, así como para el conjunto de América Latina. El capítulo inicial de Costa de Paula, presenta una comparación de la situación entre Argentina y Brasil que favorece una lectura en clave comparativa de los demás textos; tanto los que estudian los casos nacionales de Chile, Cuba, México y Venezuela, como los que abordan las experiencias institucionales de las universidades nacionales de Tres de Febrero y de General Sarmiento –para el caso argentino- y de las universidades del estado de San Pablo, en Brasil.

Se valora muy especialmente el desafío asumido por los compiladores al incluir en el libro trabajos los casos de Cuba y Venezuela por el aporte que representa la consideración de casos que merecen, por distintos motivos, una mirada especial y en profundidad.

En todos ellos, en definitiva, se presenta la doble perspectiva que requiere una intervención efectivamente transformadora: la del Estado que tiene responsabilidad por el desarrollo de políticas públicas activas que superen la mera ampliación de la cobertura a partir de la creación de nuevas instituciones o modalidades de enseñanza, así como por un financiamiento adecuado a las nuevas necesidades sociales y el sostenimiento de una concepción resistente a su mercantilización; y la de las universidades e instituciones de educación superior que deberán instrumentar acciones verdaderamente innovadoras y reformas que vayan a la médula del problema, asegurando la permanencia y el éxito de los estudiantes excluidos socialmente.

Si algún concepto condensa el contenido del libro –y si eso es posible de sostenerse- es aquél que en el capítulo de su autoría presenta Ana María Ezcurra: el de la “inclusión excluyente”. Un concepto, muy acertado por lo gráfico y esclarecedor, que de algún modo enmarca y acompaña las restantes presentaciones del volumen, ya sea porque lo comparten o bien porque plantean proposiciones que inciden o buscan incidir en el problema.

En su metáfora, Ezcurra señala que aunque se verificó un muy significativo proceso de ampliación de la matrícula que incluso continuará en el futuro, existen procesos consustanciales –deserción, fracaso, segmentación, diferencias de capital académico, etc.- que la ponen en duda ya que beneficia fundamentalmente a los sectores medios, en detrimento de los más desfavorecidos. En esta línea, un análisis de los avances que puedan registrarse en términos de cobertura y finalización de los estudios superiores –tanto a partir de la implementación de políticas públicas como de procesos institucionales de mejora e innovación-, deberá considerar el aseguramiento de una inclusión “incluyente” de modo que los procesos de igualdad no beneficien exclusivamente a los sectores más aventajados, que los logros en términos estructurales se traduzcan en beneficios efectivos para los estudiantes a nivel de su socialización, de desarrollo de capital cultural, de ejercicio de la ciudadanía y de inserción en el mercado de trabajo.

Las diferentes presentaciones que ofrece el libro -escritas por un verdadero “seleccionado” de académicos latinoamericano- permitirán definir con urgencia estrategias diversas que avancen hacia la democratización efectiva, incluyente, de la educación superior en el país y en otros de nuestra región que se lo propongan.

Los trabajos incluidos en el libro son:

1. Educación superior e inclusión social en América Latina: un estudio comparativo entre Brasil y Argentina / María de Fátima Costa de Paula.
2. Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave / Ana María Ezcurra
3. Educación Superior: democratización, acceso y permanencia con calidad / José Dias Sobrinho.
4. Equidad e inclusión en educación superior en América Latina: el caso de Chile / Luis Eduardo González y Oscar Espinoza.
5. La promoción de la equidad en educación superior en México: declinaciones múltiples / Sylvie Didou Aupetit.
6. Universalización e inclusión social en Cuba / Elvira Martín Sabina y Francisco Benítez Cárdenas.
7. Venezuela: de la ‘democratización’ del acceso a la universalización de la educación superior 1958-2009 / María Egilda Castellano.
8. La expansión de la educación superior brasileña: tendencias y desafíos / Dilvo Ristoff.
9. Políticas para la democratización del acceso y la inclusión social en educación superior de Brasil / Maria do Carmo de Lacerda Peixoto.
10. La inclusión en la educación superior latinoamericana: las nuevas instituciones públicas del Estado de San Pablo, nuevos campi, viejas desigualdades? / Gladys Beatriz Barreyro e Arlei Flausino Aureliano.
11. Democratizar la universidad: un ensayo permanente / Silvina Feeney, Mónica Marquina y Eduardo Rinesi.
12. Inclusión en los estudios universitarios en el conurbano bonaerense: la construcción de una concepción integral desde una perspectiva de gestión / Carlos Mundt, Celina Curti y Cristina Tommasi.

Educación Internacional, por María Jesús Martínez Usarralde (Compiladora). Valencia: Tirant lo Blanch, 2009 (ISBN978-84-9876-451-2); 434 páginas.

Por Isabel Viana / Universitat de València / España

La profesora D^a María Jesús Martínez Usarralde coordina y nos presenta un libro que contribuye al proceso de consolidación de la Educación Internacional en el panorama académico español. Se trata de una obra de compilación de textos de diferentes autores, profesores y especialistas españoles en la materia, entre los que se encuentran Francesc Pedró, Luis María Naya Garmendia, Paulí Dávila, Javier Valle o la propia Martínez Usarralde que suscribe dos de sus capítulos, que ofrece, en este sentido, una riqueza destacable en cuanto a temáticas y a perspectivas pero también en cuanto a rigurosidad y a profundidad.

Me gustaría destacar de esta obra, que podría utilizarse perfectamente como libro de texto, la doble y notable aportación teórico-práctica que nos ofrece. Junto a una selección de temas imprescindibles desde la óptica de la Educación Internacional que van componiendo los diferentes capítulos, hay que destacar una presentación eminentemente didáctica de los mismos que los aúna en una estructura común. Así, los diferentes capítulos se ciñen siempre a los siguientes apartados: unas palabras introductorias acerca del tema que va a ser tratado y que, desde la propia creatividad de cada autor, intentan atraer al lector para que se sumerja en su lectura; unos objetivos del tema; el desarrollo del tema propiamente dicho; unas recomendaciones bibliográficas comentadas, actuales y bien coordinadas; un resumen de las ideas principales tratadas en el desarrollo del tema; dos prácticas posibles a realizar como complemento; y, para concluir, unas preguntas abiertas que sirven para la reflexión, el estímulo y la crítica razonada, y que pueden ser también utilizadas para los trabajos y seminarios del alumnado de nuestras clases de Educación Comparada, Educación Internacional y otras asignaturas afines.

Con esa estructura citada, el libro consta de tres partes diferenciadas. La primera de ellas está dedicada a las “Bases Conceptuales” y se halla dividida en cinco capítulos. En ellos se presenta la propia disciplina a través de sus objetivos y sus supuestos teóricos, deslindándola de otras disciplinas próximas como la Educación Comparada, se reflexiona acerca de los distintos modelos de desarrollo y el papel que juega la educación en cada uno de ellos, y se profundiza en temas como los sistemas educativos en las sociedades multiculturales, el principio educativo de la educación a lo largo y ancho de la vida y las políticas educativas actuales en materia de migración, sus causas y consecuencias sobre los sistemas educativos mundiales.

La segunda parte del libro lleva por título “Escenarios presentes, retos futuros” y se compone asimismo de cinco capítulos dedicados, respectivamente, a la política educativa de la Unión Europea, a la relación entre género y educación en clave internacional, a los derechos de la infancia, a la primera infancia como base de la educación y a las políticas educativas de los organismos internacionales.

La tercera y última parte del libro, y muy diferente de las dos anteriores, contiene un único capítulo de la profesora Martínez Usarralde en el que acomete una propuesta didáctica de la asignatura de Educación Internacional desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Y lo hace partiendo de su experiencia en Proyectos de Innovación Educativa en Educación Social de la Universitat de València (UVEG) desde el curso 2003-2004. Se trata, pues, de un capítulo que pretende ofrecer al profesorado de esta disciplina un modelo completo de programa ceñido a las exigencias del EEES, a la vez que un lugar de reflexión acerca de la propia experiencia docente de la autora en este campo.

La obra está prologada por Alejandro Tiana y epilogada por José Luis García Garrido, auténtico referente español de la Educación Comparada a nivel internacional, que colaboran, así, poniendo el broche final a un trabajo de gran envergadura intelectual y académica. Sin duda, se trata de un libro especialmente dirigido al profesorado universitario que puede utilizarlo a modo de manual y a los alumnos y alumnas de Educación Internacional que pueden manejarlo como una valiosa herramienta de trabajo que los inicie en esta disciplina. En este sentido, el libro viene a cubrir una importante laguna. Pero también se trata de un libro muy recomendable a todos aquellos lectores interesados en conocer e interpretar tanto las fronteras como las infinitas posibilidades de la educación en un mundo globalizado.

The logo for 'Eventos' features a stylized orange arrow pointing right, composed of several small squares, followed by the word 'Eventos' in a dark blue, serif font.

Eventos

IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación.

¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda.

El pasado mes de junio se realizó en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires el IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación, titulado “¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda” organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE). El congreso, declarado de Interés Educativo por el Ministerio de Educación y organizado con el apoyo de la Agencia Nacional de Promoción de la Ciencia y la Tecnología, incluyó la participación de alrededor de 120 asistentes de Argentina y de 7 países del exterior (Brasil, España, Estados Unidos, México, Perú, Uruguay y Venezuela).

El objetivo del Congreso fue el de contribuir a la construcción de una nueva agenda de la educación en la Argentina y en América Latina, analizando y debatiendo desde una perspectiva internacional y comparada, el presente y el futuro de la Educación, la efectividad de los cambios implementados en los ciclos de reformas recientes, así como la estrategia de los gobiernos de la región para la educación, tanto en el futuro inmediato como en el mediano y largo plazo. En otras palabras y en modo interrogativo: ¿Cuál es esa nueva dinámica que se esboza? ¿Cuál es la agenda nacional e internacional en el campo educativo y cuáles son –o deberían ser– las preocupaciones principales y las prioridades de la región? ¿Cuál es el diálogo entre ambas agendas: la presente y la futura?

Durante el Congreso se presentaron y discutieron 91 trabajos aceptados por el Comité Académico en las diferentes comisiones programadas, todos ellos publicados y ya disponibles en el sitio web de la SAECE (www.saece.org.ar).

Participaron como conferencistas invitados cuatro académicos extranjeros reconocidos internacionalmente, tres de ellos altas autoridades del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES) y Juan Carlos TEDESCO (Universidad Nacional de General San Martín y de la Universidad de San Andrés y Ex Ministro de Educación de la Nación):

- Lee WING-ON / Presidente del World Council of Comparative Education Societies (WCCES) y Profesor de la Universidad Tecnológica de Singapur.
- María José GARCIA RUIZ / Profesora de la Universidad de Educación a Distancia (UNED, España) y Secretaria Académica de la Sociedad Española de Educación Comparada.
- Robert ARNOVE / Profesor de la Universidad de Indiana (EE.UU) y Fulbright Professor.
- Lynn DAVIES / Coordinadora del Comité de Congresos (WCCES) y Prof. de la University of Birmingham (Inglaterra).

Christine FOX, Secretaria General del WCCES y Profesora de la University of Wollongong (Australia), estaba programada pero no pudo asistir por motivo de la cancelación de vuelos.

En el orden institucional, debe destacarse la presencia en el Congreso de:

- Alberto DIBBERN / Secretario de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación
- Darío PULFER / Director de la Oficina Argentina de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Margarita POGGI / Directora del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IPE UNESCO, Buenos Aires).
- Liliana PASCUAL / Directora Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación
- María Catalina NOSIGLIA / Secretaria Académica de la Universidad de Buenos Aires.
- Mónica PINTO / Decana de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- Norberto FERNÁNDEZ LAMARRA / Presidente de la SAECE y Vicepresidente del WCCES.

Los temas abordados durante el Congreso fueron, principalmente, los nuevos enfoques y metodologías en la Educación Comparada, su situación y desafíos, y los diálogos, dinámicas y tensiones entre la agenda global y la agenda latinoamericana. Se dedicó, también, un espacio de significación al XV Congreso Mundial WCCES que se realizará en Buenos Aires, en el año 2013, bajo la organización de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Asimismo, se presentaron los siguientes libros y publicaciones de la especialidad:

- Hacia una nueva agenda de la Educación Superior, de Norberto Fernández Lamarra. ANUIES.
- Innovación curricular en los posgrados empresariales: diseño por competencias, de Beatriz Checchia. Fundación Universidad Española.
- La acreditación regional de carreras en el MERCOSUR: presente y futuro, de Javier Hermo. Editorial Académica Española.
- La democratización de la Educación Superior en América Latina, de Norberto Fernández Lamarra y María de Fátima Costa de Paula. EDUNTREF.
- Revista Argentina de Educación Superior.
- Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC).

XV Congreso Mundial de Educación Comparada – Buenos Aires 2013 *Nuevos Tiempos, Nuevas Voces. Perspectivas Comparadas para la Educación*

La Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE), a través de la Revista Latinoamericana de Educación Comparada, tiene el placer de informar que en el último congreso mundial realizado en 2010 en Estambul (Turquía), el Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (World Council of Comparative Education Societies, WCCES) ha designado a SAECE como organizadora del XV Congreso Mundial de la especialidad a realizarse en junio de 2013, en la ciudad de Buenos Aires.

Verdaderamente, este logro debe compartirse con el resto de las sociedades nacionales de América Latina que han apoyado nuestra candidatura como Sede del próximo Congreso Mundial, así como también al resto de las Sociedades que, por unanimidad, eligieron a SAECE como próximo organizador.

En el mes de mayo pasado, en ocasión de la Conferencia Anual de la CIES (Comparative and International Society) el Comité Ejecutivo del WCCES se reunió en Montreal (Canadá) donde firmó una Carta de Acuerdo con la SAECE, con el objeto de cooperar en la organización del XV Congreso Mundial.

En este marco, en junio, en ocasión del IV Congreso Nacional organizado por SAECE, visitaron nuestro país el flamante presidente del WCCES (Wing On Lee, Hong Kong) y la Coordinadora de la Comisión de Congresos (Lynn Davies, Inglaterra). Su estadía les permitió participar del Congreso, visitar las instalaciones de la futura sede del Congreso, mantener reuniones organizativas con la Comisión Directiva de SAECE y mantener un encuentro con las autoridades del Ministerio de Educación de la Nación, que apoya y coopera en la organización del Congreso Mundial.

El tema del XV Congreso será “NUEVOS TIEMPOS, NUEVAS VOCES. PERSPECTIVAS COMPARADAS PARA LA EDUCACIÓN” (NEW TIMES, NEW VOICES. COMPARATIVE PERSPECTIVES FOR EDUCATION). Su fundamento, como lo expresa la justificación que se acompaña a continuación, busca constituir al congreso en un espacio plural, abierto a nuevas perspectivas, enfoques, comprensiones, temáticas y propuestas educativas de la mayor diversidad de actores posibles, en el que América Latina -después de muchos años sin disponer del Congreso en la Región- debería buscar amplificar su voz:

La educación y los sistemas educativos están enmarcados en los nuevos tiempos que surgen en el mundo actual, inmerso en complejos procesos de transformación desde lo político, lo cultural, lo ideológico, lo religioso, lo social, lo económico, lo pedagógico. Esto lleva a la aparición permanente de nuevas voces que son expresiones –a veces en forma directa, a veces indirectamente- de esos nuevos tiempos.

Estas nuevas voces son generalmente diferentes: en la mayoría, son nuevas voces; en otras, voces ya conocidas con nuevas propuestas. Frente a esto se presenta una educación resistente a esos procesos. Muchas veces, afortunadamente y, en otras, lamentablemente.

Por su parte, los procesos de globalización intentan uniformar las voces y los pensamientos, con la utilización –a veces excesiva- de los nuevos medios y modalidades de comunicación.

Ya casi todos coinciden que el conocimiento y la educación serán los que definan el futuro de la humanidad, de los países y de sus pueblos. La educación y la investigación científico-tecnológica serán la base para el ansiado bienestar social o para la marginalidad. Los países y los pueblos que apuesten fuertemente a la ciencia, a la cultura y a la educación serán los actores principales del desarrollo mundial y del de cada uno de las regiones y países. La educación cobra, pues, una centralidad mucho mayor que en el pasado. Y esto ocurre en el marco de los nuevos tiempos y de las voces emergentes en cada región del mundo, en cada país y aún en el interior de éstos.

La educación comparada requiere, por lo tanto, constituirse en uno de los ámbitos principales para los necesarios debates sobre estos nuevos procesos, en su mayor parte desconocidos hasta la actualidad.

Esto exige nuevos desarrollos conceptuales, nuevas metodologías y nuevas modalidades para el pensamiento comparativo, que permita conocer, apreciar y evaluar las voces y pensamientos ya vigentes, así como los nuevos, los emergentes en diferentes regiones, países y culturas.

La educación comparada debe contribuir significativamente –desde lo académico, desde la investigación y la formación- a cooperar para orientar en el aquí y el para qué de la educación, en un mundo en transformación.

También debe ayudar a los gobiernos, a las gestiones educativas y a las sociedades en el análisis crítico de las mejores opciones políticas para el más justo desarrollo social y económico de los países. En particular, para atender satisfactoriamente las demandas de las regiones, de los sectores y de las personas –hasta ahora- injustamente marginadas de la educación.

Para ello, la Educación Comparada debe:

- contemplar a la educación desde los primeros años de vida hasta el final de la misma,
- atender a una Educación para Todos, desde la básica a la superior,
- contemplar la formación y desarrollo profesional de los docentes,
- considerar la diversidad social, cultural y física,
- reflexionar sobre las concepciones curriculares que atiendan a esas exigencias y en especial al qué y al para qué educar,
- profundizar los estudios sobre el mejor y más justo aprovechamiento de las nuevas tecnologías,
- promover la renovación de los modelos de gestión que incluyan una planificación estratégica, el desarrollo de procesos de decisión concertados y una evaluación sistemática de las instituciones educativas, sus alumnos y sus docentes, en el marco del contexto cultural y social en que actúan.

La educación forma para el futuro por lo que es imprescindible una mirada prospectiva, basada en la historia, en el presente y en los desafíos de los nuevos tiempos y de las nuevas voces.

Nuevas autoridades en el WCCES (2010 – 2013)

El Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (World Council of Comparative Education Societies, WCCES) eligió como presidente para el período 2010-2013, al Prof. Lee Wing-On, de la Sociedad de Educación Comparada de Hong Kong.

Norberto Fernández Lamarra, Presidente de SAECE, fue designado Vicepresidente.