

Nuevas aportaciones de la Educación Comparada para la comprensión de los sistemas educativos del siglo XXI

1

María José García Ruiz

1. Introducción: Educación Comparada vs. Educación Internacional

Entre los especialistas que actualmente se dedican a los ámbitos de la Educación Comparada y de la Educación Internacional no hay un consenso unánime en relación a la nítida delimitación de los campos que abarcan cada una de estas disciplinas. Parece haber, entre los académicos, un difuso acuerdo en relación a la consideración de estas dos materias como saberes, a la par, diferenciados y estrechamente vinculados entre sí, sin que, en los primeros años del siglo XXI, se haya alcanzado una opinión unánime acerca de la especificidad epistemológica que caracteriza, respectivamente, a cada una de estas ciencias.

Desde una perspectiva histórica, parece incuestionable la mayor veteranía de la Educación Comparada como disciplina, en tanto que diversos autores, como Brickman (1960) reconocen en este ámbito la existencia de una «prehistoria» compuesta de observaciones asistemáticas relativas al desarrollo de la educación en sociedades diversas como la griega, la romana, la espartana o la persa (CROSSLEY, M. and WATSON, K., 2003: 12). Desde un prisma contemporáneo, no obstante, el origen de estas dos disciplinas es, prácticamente, simultáneo. Así, la literatura occidental establece los inicios de la Educación Comparada sistemática en el año 1817, momento en que la figura de Marc-Antoine Jullien de Paris insta a los diversos gobiernos a la provisión de información estadística relativa a los diversos ámbitos de sus sistemas educativos con la intención de dotar a la educación, y a la Educación Comparada, de un estatus científico cuasi-positivo. Por su parte, según establecen Crossley y Watson, el origen de la Educación Internacional se cifra en el año 1808, cuando el académico Cesar Augusto

Basset urgió a los estudiosos carentes de prejuicios a emprender la observación de la educación impartida fuera de Francia con el objeto de hacer recomendaciones para la reforma del sistema educativo francés (CROSSLEY, M. and WATSON, K., 2003: 14). Como puede apreciarse, ni aún en los orígenes de estas dos disciplinas se advierte con claridad la teleología diferenciada de cada una de ellas.

Más allá del reconocimiento unánime de los inicios específicos de estas dos materias, se advierte una gran confusión entre los diversos autores actuales en relación a la singularidad del objeto de estudio de estas ciencias. Hay académicos que afirman que, a grandes rasgos, la Educación Comparada constituye una disciplina que «opera análisis académicos en educación en el mundo industrializado, tanto en el ámbito oriental como el occidental», mientras que la Educación Internacional se vincula a la «realización de estudios aplicados en los países en desarrollo» (CROSSLEY, M. and WATSON, K., 2003: 14). Otras definiciones de estas ciencias difieren en algunos aspectos, o en varios, de esta descripción. En este sentido, Epstein (1994) afirma que, mientras que los comparatistas «son básicamente académicos interesados en la explicación de las causas de las modificaciones de los sistemas y procesos educativos, y del modo cómo la educación se vincula a factores y fuerzas sociales más amplias», los educadores internacionales «utilizan los análisis producidos por la Educación Comparada para comprender mejor los procesos educativos que examinan, y potenciar su habilidad de diseñar una política ligada a programas como los asociados con el intercambio y la comprensión internacionales» (citado en CROSSLEY, M. and WATSON, K., 2003: 16). Otras definiciones incrementan la confusión existente en la conceptualización de estas disciplinas. Podemos citar aquellas que establecen Postlethwaite, Thomas y Paulston. Postlethwaite afirma que «(...) hay muchos estudios que no son comparativos en el sentido estricto del término, y que tradicionalmente han estado clasificados en el ámbito de la Educación Comparada. Dichos estudios no comparan, sino que más bien describen, analizan o hacen propuestas en relación a un aspecto particular de la educación en un país distinto al del autor. La *Comparative and Internacional Education Society* introdujo el término *internacional* en su título para aludir a este tipo de estudios» (citado en CROSSLEY, M. and WATSON, K., 2003: 18-19). R. M. Thomas (1990) ha argumentado que «el trabajo de muchas organizaciones no gubernamentales es *educación internacional comparada* aplicada» (citado en CROSSLEY, M. and WATSON, K., 2003: 15). Por último, destacar que Paulston (1994) establece otra visión totalmente diversa, al afirmar que la Educación Internacional es «una nueva rama de la Educación Comparada que aborda los problemas de la planificación educativa, el desarrollo y la construcción teórica en macroestudios de educación y cambio social, especialmente en los países recientemente industrializados» (citado en CROSSLEY, M. and WATSON, K., 2003: 15).

Si bien es cierto que la Educación Comparada y la Educación Internacional cuentan con más de dos siglos de desarrollo académico, aún no hay consenso entre los académicos que se dedican a las mismas, como puede apreciarse, respecto de los

elementos que diferencian y que unen a estos dos saberes. Crossley y Watson resaltan la aceptación generalizada de un enfoque más académico por parte de los comparatistas, y de un trabajo más directamente aplicado por parte de los autores que trabajan el ámbito de la Educación Internacional, si bien destacan que algunos pioneros de la Educación Comparada, como Michael Sadler, afrontaban igualmente bien los ámbitos teórico y aplicado (CROSSLEY, M. and WATSON, K., 2003: 15). Estos autores revelan la unificación operada de ambas tradiciones en algunos entornos geográficos en el pasado reciente. Así, la anterior *British Comparative Education Society* fue redesignada en el año 1979 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)*. Aunque, como señalan Crossley y Watson, esta fusión de campos semejantes posee implicaciones intelectuales para todos los implicados en estas sociedades académicas (CROSSLEY, M. and WATSON, K., 2003: 15), este movimiento no ha tenido repercusiones universales, en tanto que gran parte de las sociedades europeas no anglosajonas no han visto en sus debates académicos la necesidad de operar la inclusión del término *internacional* en sus denominaciones. Hoy por hoy, en suma, y salvo algunos rasgos diferenciales unánimemente aceptados, la confusión continúa.

En el resto del capítulo me voy a referir de forma exclusiva a la Educación Comparada, y ello por dos razones fundamentales. En primer término, porque ese es el término exclusivamente empleado en la tradición hispana en la que se ubica mi labor académica y a la que se dirige este escrito. En segundo lugar, porque poseo una concepción de la Educación Comparada cercana a la de Epstein, es decir, una idea de esta ciencia como la disciplina principal que proporciona a la más pragmática de Educación Internacional las teorías, investigaciones y datos para sus diseños particulares de programas y sus análisis de temáticas más concretas y específicas de estudio (ie. las escuelas internacionales, etc.).

2. Consideraciones epistemológicas de la Educación Comparada

La confusión existente en la definición específica de las dos ciencias arriba aludidas sólo refleja la indefinición que, en este mismo sentido, existe en el seno de cada una de estas ciencias. Así, de forma invariable, la gran mayoría de los académicos que han abordado los rasgos epistemológicos de la Educación Comparada se han referido al carácter asistemático y diverso que, de forma recurrente, poseen las definiciones mismas del objeto de estudio de la Educación Comparada (*vid.* ARNOVE et al., 1992; KELLY, 1992; CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003; GARCÍA GARRIDO, J.L., 1996; SCHRIEWER, J. y PEDRÓ, F., 1993; MARTÍNEZ USARRALDE, M. J., 2003; RAVENTÓS, F., 1991; FERRER JULIÀ, F., 2002).

Kelly (1992: 21) ha establecido que «la Educación Comparada es un campo escasamente definido con parámetros confusos (...). La disciplina carece de centro, más bien constituye una amalgama de estudios multidisciplinares, informada por un número de marcos teóricos diversos». En esta misma línea, Arnove et al. (1992: 3) ha afirmado que la Educación Comparada es «un campo asistemático» (citado en CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 19).

En lo que respecta a la disparidad de definiciones existentes respecto del objeto de estudio de la Educación Comparada, una de las sistematizaciones más clarificadoras de la diversidad de posturas existentes a este respecto es la que ha elaborado García Garrido (1996: 92-96). En suma, puede sintetizarse que, entre los académicos que reconocen la existencia de la ciencia de la Educación Comparada, hay, a grandes rasgos, dos posturas principales: la de aquellos que afirman que esta ciencia se compone exclusivamente de un método comparativo que se aplica a la educación, y la de los autores que, con matices más o menos acusados, y teorías diversas, aceptan como objeto de estudio los sistemas educativos nacionales. Entre los primeros destacan autores como Tusquets, o autores más recientes como R. M. Thomas. Este último, afirmando en esencia lo mismo que el primero, establece que «(...) la Educación Comparada se refiere a la inspección de dos o más entidades o sucesos con vistas a descubrir de qué modo y por qué razón se asemejan o difieren. En este contexto, una entidad educativa significa cualquier persona, grupo u organización vinculada con el aprendizaje y la enseñanza. Un suceso es una actividad vinculada con la promoción del aprendizaje» (THOMAS, R. M., 1998: 1. Citado por CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 17-18).

Entre los autores que admiten que el objeto de estudio de la Educación Comparada son los sistemas educativos, hay una notable disparidad. En primer término, dicha divergencia radica en el enfoque teórico al que se adhieren los diversos proponentes de esta postura, lo cual matiza sus aportaciones. En segundo lugar, dicha heterogeneidad emana del hecho de que algunos de los autores que abogan por los sistemas educativos como objeto de estudio de la Educación Comparada no lo proponen como elemento único, sino que lo suman a otros cuya misma propuesta ubicaría a estos académicos en el primer grupo de autores antes citado. Así, estudiosos como Sadler, Hans, King, Bereday, García Garrido, Pedró, Ferrer y otros, establecen los sistemas educativos como objeto propio y único de estudio de la Educación Comparada. No obstante, autores como Mallinson proponen tanto a los sistemas educativos como a las otras culturas como objeto de estudio de la Educación Comparada: «Por la expresión *estudio comparado de la educación* entendemos un análisis de otras culturas y de otros sistemas educativos derivados de dichas culturas dirigido a descubrir semejanzas y diferencias, y al análisis de las diversas soluciones esbozadas (y con qué resultado) a problemas que, con frecuencia, son comunes a todos» (MALLINSON, 1975: 10. Citado por CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 17). Kandel se ubicaría, igualmente, en esta postura ecléctica, en tanto que él admitía como objeto de estudio de la Educación

Comparada tanto a los sistemas educativos como a los problemas educativos (CROSSLLEY, M. y WATSON, K., 2003: 17).

De este análisis de posturas frente al objeto específico de estudio de la Educación Comparada cabría hacerse, a mi juicio, una reflexión esencial. Y es que, en puridad, quizá esas dos posturas principales no estén, desde un punto de vista epistemológico, tan alejadas una de la otra, si consideramos las oportunas observaciones que García Garrido (1996: 96) y Pedró (1993: 36-38) realizan sobre los problemas implícitos en el término «sistema educativo», y sobre el amplio significado del mismo. Es decir, es tan extensa la realidad que abarca el término de *sistema educativo*, que bien puede abarcar todo el ámbito de la *educación* sobre el que Tusquets afirma que la Educación Comparada aplica el método comparativo. En efecto, Pedró señala que «un sistema educativo no es más que un concepto abstracto que reúne el conjunto de todas las instituciones destinadas a impartir educación, sea o no escolar, sea o no pública, en una sociedad de la que dependen a efectos legales, ya sea esta sociedad una localidad, una región, un estado libre, o una federación de estados» (PEDRÓ, F.: 1993: 36-37). Con su definición extensa del término *sociedad*, Pedró acertadamente introduce lo que, en los últimos años, viene siendo una realidad creciente en los análisis operados por los diversos agentes en nuestra disciplina, y es el incremento paulatino de los estudios que consideran la educación ya no en los Estados-nación, sino en regiones mundiales más amplias como la Unión Europea, la *Southern African Development Community (SADC)*, la *Association of South-East Asian Nations (ASEAN)*, etc. En una línea similar, Watson apunta que los estudios de regiones amplias constituirán el punto de referencia de los futuros estudios comparados, como ya abordan algunos académicos comparatistas como Nigel Grant (Europa Oriental), Mark Bray y Paul Morris (Asia Oriental), Thompson (África Subsahariana) y Watson (Asia Sud-oriental) (WATSON, K., 2001: 32). Ello, qué duda cabe, introduce una mayor complejidad en el objeto de estudio de nuestra disciplina, en evolución dinámica.

De igual modo, podemos afirmar la proximidad de las dos posturas principales respecto del objeto de estudio de la Educación Comparada desde la pertenencia misma del sistema educativo al sistema social del que forma parte. Desde estos imperativos sistémicos, sería impensable desligar el *sistema educativo* de la *cultura* de la que forma parte, como propone Mallinson. Porque, ciertamente, ¿cómo explicar de forma idónea el éxito de Finlandia en las diversas pruebas del PISA sin hacerlo desde su marco contextual y cultural? Como nos recuerda Simola «la escolarización no está confinada a la pedagogía, la didáctica o el currículo, sino que, de modo esencial, incorpora y refleja cuestiones y elementos sociales, culturales, institucionales e históricos» (SIMOLA, H., 2005: 455-457). La omisión de dichos marcos explicativos podría conducir a interpretaciones erróneas relativas al carácter innovador de la educación en Finlandia cuando, en realidad, académicos finlandeses nos recuerdan que este país «no ha seguido de forma ciega el movimiento anglosajón de responsividad en educación que

busca convertir a las escuelas y a los docentes en agentes de rendición de cuentas de resultados de aprendizaje» (RÄSÄNEN, R., 2006: 4). El repetido éxito de Finlandia en las evaluaciones educativas internacionales sólo puede ser explicado desde sus rasgos contextuales y culturales destacando, particularmente, aspectos como la presencia en la sociedad finlandesa de rasgos orientales de corte autoritario e incluso totalitario; la madurez del consenso social que caracteriza a la social-democracia finlandesa; la orientación a largo plazo que siempre ha caracterizado a la política finlandesa; la ideología igualitaria y colectivista presente en la clase política de este país, y el conservadurismo pedagógico de la clase docente finlandesa (GARCÍA RUIZ, M. J., 2009a: 10-14). Sólo a través del análisis de los elementos contextuales y culturales podemos llegar a conclusiones certeras sobre la educación en un país –en este caso Finlandia– relativas a aspectos generales de la misma, que nos ayudan a comprender que «contrariamente a lo que puede dar a entender una lectura superficial del Informe PISA y de otros estudios de evaluación internacional de la educación, Finlandia no está en la vanguardia de los desarrollos internacionales de la educación, ni lo pretende» y que «la homogeneidad cultural y escolar en Finlandia constituyen factores de primer orden en la explicación del éxito repetidamente alcanzado por este país en los estudios internacionales de evaluación de la educación» (GARCÍA RUIZ, M. J., 2009a: 6). Así, una de las lecciones más importantes que Finlandia nos ha dado al resto de los países industrializados radica en que no debe apuntarse al cambio educativo por el mero cambio, o en nombre de la supuesta «modernización» del sistema educativo. Las tradiciones deben mantenerse allí donde operan buenos resultados. Lo que funciona no se cambia. Y, en este país al menos, la tradición funciona (GARCÍA RUIZ, M. J., 2009a: 3).

En su *Manual de Educación Comparada*, Pedró insta al estudio, en la Educación Comparada, de la política y la legislación escolar, así como de las teorías pedagógicas que informan ambas (PEDRÓ, F., 1993: 38). Suscribiendo esa postura, yo urgiría, adicionalmente, al desarrollo de la investigación en Educación Comparada desde tres disciplinas básicas: como ciencia primordial, la Pedagogía. Como ciencias de necesario complemento, la Sociología y la Filosofía. La Sociología constituye una herramienta imprescindible en la Educación Comparada en tanto que permite y posibilita el rigor de los análisis sobre los que se sustentan los datos que emplea la Educación Comparada en la primera fase de su método comparativo. Por su parte, la Filosofía constituye una ciencia inexcusable en Educación Comparada en tanto que orienta la teleología de los estudios comparativos y posibilita el rigor sintético con que culminan los estudios comparados. De igual modo, ambas ciencias, la Sociología y la Filosofía, reportan un conocimiento de las teorías antropológicas y del cambio social de necesario estudio y alusión en los estudios pedagógicos comparados.

Como hemos podido apreciar, la ambigüedad existente en la definición de la ciencia de la Educación Comparada se reproduce, en la misma medida, como consecuencia, en la acotación necesariamente difusa del objeto de estudio de esta disciplina.

Lo mismo ocurre con la finalidad que los diversos autores atribuyen a la Educación Comparada. En su libro de *Fundamentos de Educación Comparada*, García Garrido expone la existencia de dos posturas primordiales en relación a la finalidad de esta ciencia: la postura teorizante, representada por autores como Bereday, y la postura empírica, expuesta por académicos como King (GARCÍA GARRIDO, J. L., 1996: 96-97). Este debate teleológico, existente desde los mismos orígenes de la disciplina, dista de estar superado. Así, Crossley y Watson revelan cómo autores como Farrell (1979) y Psacharopoulos (1990) han criticado la excesiva preocupación de muchos académicos dedicados a la Educación Comparada por consideraciones teóricas, y por su insuficiente énfasis en las lecciones prácticas a ser aprendidas (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 22). Por el contrario, autores como Halls (1990), Rust et al. (1999) y Torres (2001) han denunciado el carácter descriptivo de muchas investigaciones en nuestro campo, y la ausencia, en los mismos, de una base teórica sustancial (*idem*), observación con la que coincido plenamente. La aceptación simultánea de ambos tipos de quehaceres en nuestra disciplina, el teórico como guía del práctico, postura coherente que suscriben autores como Lauwerys, Holmes o Pedró (PEDRÓ, F., 1993: 31), y yo misma, siempre que el estudio teórico sustente al de orientación práctica, y la coexistencia no problemática de ambas tareas en nuestra disciplina, implicaría la necesaria aceptación de la postura de Paulston en relación a su aserción de que la Educación Internacional constituye una rama pragmática inserta en la ciencia de la Educación Comparada.

No voy a entrar en estas líneas, a analizar el amplio debate metodológico que ha caracterizado siempre a nuestra disciplina, tarea en exceso prolija para el breve espacio con el que cuento en este capítulo. Sólo decir, por ahora, a este respecto, que tras dos siglos de existencia de nuestra ciencia, aún no existe, como afirman Crossley y Watson, «el» método comparativo correcto o único. La búsqueda del método comparativo ideal caracterizó al quehacer de algunos comparatistas en la postguerra, momento de auge del influjo de las ciencias sociales empíricas en la Educación Comparada, así como de la búsqueda del rigor científico de nuestra disciplina. Una tarea de búsqueda del método comparativo paradigmático riguroso fue llevada a cabo por académicos como Brian Holmes. Otros autores contemporáneos a aquel como E. J. King, no obstante, asentados en bases teóricas de corte interpretativo y hermeneúico, desdeñaron las pretensiones de científicidad de la Educación Comparada.

Hay un último aspecto vinculado con la epistemología de la Educación Comparada que deseo abordar a continuación. Y es la temática de las perspectivas teóricas que sustentan las investigaciones desarrolladas en nuestra disciplina. Los diversos autores que han escrito tratados sobre la Educación Comparada describen de maneras diversas los distintos enfoques teóricos que han fundamentado la investigación comparativa (GARCÍA GARRIDO, J. L., 1996; SCHRIEWER, J. y PEDRÓ, F., 1993; CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003; HOLMES, B., 1990; MARTÍNEZ USARRALDE, M. J., PEREYRA, M.

A., 1993; FERRER, F., 2002; SCHRIEWER, J., 2002; RAVENTÓS, F., 1991). Es preciso, desde mi punto de vista, hacer dos consideraciones preliminares antes de esquematizar la entidad específica de las teorías que han fundamentado el quehacer comparativo.

En primer término, hay que decir que, típicamente, el análisis realizado por los distintos autores de las diversas corrientes teóricas que han servido de base a los estudios comparados, ha adoptado un enfoque histórico y longitudinal. Si bien esta perspectiva se revela idónea, en tanto que proporciona una visión de la tendencia teórica predominante en cada momento histórico, también es cierto que esa estructuración puede transmitir la idea errónea de la superación consecutiva y gradual de un enfoque teórico por la perspectiva teórica del período siguiente. La realidad de nuestra disciplina, en lo que a marcos teóricos se refiere, no es otra que la de la actual coexistencia de todos los enfoques teóricos que se han empleado en la Educación Comparada desde sus mismos orígenes en el siglo XIX. Por sólo poner dos ejemplos, podemos decir que las propuestas de fomento de los estudios estadísticos de la educación realizadas por Marc Antoine Jullien de Paris en el siglo XIX cuentan con un fuerte respaldo actual visible en el crecimiento de las colecciones internacionales de datos promovidas y facilitadas por las diversas organizaciones internacionales. De igual modo, los tempranos enfoques históricos y filosóficos que caracterizaron a nuestra disciplina, y que parecían superados por el dominio de las ciencias sociales empíricas en la postguerra, son crecientemente reivindicados por los diversos autores, ante las amenazas de relativismo y *presentismo* de los proponentes de los actuales enfoques postmodernos. Así, como indican Crossley y Watson, Rust et al. (1999) denuncia que los nuevos investigadores prestan una atención insuficiente a las implicaciones actuales de importantes debates metodológicos desarrollados por generaciones pasadas. Similar opinión expresa Hobsbawm (1994: 3), cuando afirma que demasiados analistas se desarrollan en «un tipo de presente permanente» con escasa o nula percepción histórica. Esta es una opinión avalada por otros académicos como Cowen (1996) (Citado por CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 22).

La segunda consideración que deseo realizar en lo que atañe a los enfoques teóricos, es subrayar la pluralidad como característica epistemológica esencial derivada de la coexistencia de paradigmas diversos en nuestra disciplina. Como afirma Kelly (1992: 21): «(...) no hay una sola teoría (...) que guíe a los académicos (...). La disciplina (...) constituye una amalgama de estudios multidisciplinares, informada por un número de marcos teóricos diversos» (Citado por CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 19). Esta pluralidad, que por un lado genera confusión y dispersión teóricas, por otro garantiza la riqueza de la disciplina y consolida uno de los rasgos más característicos que ha venido demostrando la Educación Comparada desde sus orígenes, que es su constante potencialidad de adaptación a tiempos y teorías de nuevo cuño.

Para finalizar este apartado dedicado a las consideraciones epistemológicas de la Educación Comparada, quiero referirme a la entidad de los enfoques teóricos que

presiden el desarrollo de la investigación en nuestra disciplina. Por la especial claridad en su exposición de estos aspectos, me voy a referir, especialmente, a las sistematizaciones que, a este respecto, han realizado tanto García Garrido (1996: 25-81) y Pedró (1993: 53-88), como Crossley y Watson (2003: 12-69). Pedró establece seis posiciones teóricas que han dominado el quehacer investigador en Educación Comparada:

- 1) Teorías factorialistas, historicistas y culturalistas: son típicas de las décadas de los cuarenta, cincuenta y sesenta. Son desarrolladas por un conjunto de autores que, bajo el influjo de Sadler, apuntan a mostrar la relevancia de las sociedades y culturas específicas en la comprensión de los sistemas educativos concretos. Estos autores, como muestran Crossley y Watson, pretenden comprender las «fuerzas» (Kandel), «factores» (Hans), «carácter nacional» (Mallinson) y «filosofía cultural» (King) que han moldeado un sistema educativo. Su marco de estudio es el Estado-nación, y su perspectiva cultural es la occidental (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 23). En el marco de estas teorías, como señalan García Garrido y Pedró, destacan la tradición anglófona y la germana.
- 2) La teoría de las corrientes educativas: como segundo hito del corpus teórico de la Educación Comparada, García Garrido y Pedró establecen la teoría de las corrientes educativas de Pedro Rosselló. Las características específicas de esta teoría dificultan su inserción en el grupo específico de teorías anteriores y posteriores a este autor, y aconsejan su presentación de forma separada y específica. Como acertadamente expone Pedró, esta teoría suele estar típicamente reseñada en las taxonomías teóricas que, de la Educación Comparada, realizan los autores españoles, pero no en las de los académicos de otras nacionalidades. Lo más relevante de la teoría de Rosselló se cifra en su potenciación de la Educación Comparada dinámica, y de la dimensión prospectiva de nuestra disciplina, aspecto este último largamente reivindicado por los comparatistas de todos los tiempos.

Pedró establece los siguientes grupos de teorías estructurándolos en tres grandes ámbitos (PEDRÓ, F., 1993: 65-82):

- 3) El neopositivismo (en el que destacan autores como Bereday, Eckstein y Noah, y Anderson y Epstein),
- 4) El marxismo, neomarxismo y la teoría de la dependencia (con académicos como Arnove y Carnoy), y
- 5) Las teorías neorrelativistas (con estudiosos como Noah y Eckstein, Holmes y King).

Crossley y Watson, por su parte, establecen un epígrafe único que comprende a los anteriores desarrollos teóricos, enmarcado bajo el rótulo de «el dominio de las ciencias sociales empíricas» (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 24). Según estos autores, los anteriores paradigmas teóricos (3, 4 y 5) se desarrollaron en el período de

la postguerra, como resultado de un creciente fermento de ideas existente, las cuales acuñaron un nuevo rol de la educación en el desarrollo económico y social. En este marco ideológico, se desarrolló un debate creativo sobre la metodología y el enfoque en Educación Comparada. El anterior enfoque histórico, descriptivo y explicativo fue objeto de duras críticas por parte de la nueva generación de planificadores de la educación de la postguerra. En esencia, la crítica denunciaba la escasa utilidad de las aportaciones del marco teórico precedente para su utilización por los políticos. Asimismo, los críticos tachaban al anterior enfoque histórico y cultural de carente de rigor científico y de fracaso en el establecimiento de vínculos causales entre las escuelas y la sociedad y el mundo laboral. Al amparo de dichas críticas, se formularon nuevos enfoques que evidenciaban la influencia de las ciencias sociales empíricas. Así, los «críticos tempranos» –Anderson (1961), Bereday (1964, 1967), Noah y Eckstein (1969)– emergieron de la escuela positivista de ciencias sociales que se desarrollaba en los EE.UU. (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 26). Dichos autores focalizaron sus aportaciones en las relaciones entre la educación y la sociedad, y en la identificación de leyes que gobernarán esta relación. Así, en las décadas de 1950 y 1960, el paradigma dominante en Educación Comparada fue el estructuralismo-funcional, del cual se derivaron las diversas tendencias de la teoría de la modernización. Esas tendencias asumieron axiomas como la directa potenciación del crecimiento económico nacional derivada de la inversión en educación, dada la pertenencia de los sistemas educativos a las estructuras sociales, económicas y políticas de un país.

En unos años, esta perspectiva teórica fue cuestionada por diversas razones, entre las que Crossley y Watson destacan la transformación de las sociedades occidentales en sociedades plurales por la inmigración, y la pérdida de confianza en la idoneidad de los sistemas escolares occidentales, como consecuencia de hechos de gran importancia simbólica como el despliegue del primer satélite espacial por la URSS en el año 1957, y la derrota de EE.UU. en Vietnam en 1975. De igual modo, como razón esencial del cuestionamiento del anterior paradigma, se hallaba el hecho del incremento de la brecha entre los países de renta alta y los de renta baja, a pesar de la gran inversión económica realizada en los países en desarrollo (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 27-28). Así, de forma creciente, la escolarización moderna se percibió como instrumento para mantener las desigualdades en el seno de las sociedades y entre las mismas. La crítica más influyente de la escuela moderna procedía de teóricos críticos que afirmaban que el efecto de promover la perspectiva funcionalista occidental de la escuela no conducía a una mayor libertad y crecimiento económicos, sino a la dependencia económica y educativa. Estos teóricos denunciaron la atención preferente de los estudios comparativos previos al mundo industrializado: Europa, EE.UU., Japón y la URSS. Los críticos neo-marxistas y la teoría de la dependencia emergieron como la tendencia alternativa principal de la investigación comparativa, con autores como Freire (1971), Carnoy (1974), Bowles y Gintis (1976) y Althusser (1990) (*ibidem*: 28). Las críticas marxistas y neomarxistas de 1960 y 1970 generaron un elenco de perspec-

tivas teóricas nuevas que tuvieron gran influjo en la investigación comparativa del momento. A partir de 1970 se prestó una creciente atención al estudio de los problemas educativos de los países menos desarrollados, desde una gran variedad de perspectivas teóricas. Estos estudios eran en parte históricos, explorando el impacto de la colonización en la sociedad, y en parte contemporáneos, buscando explicar por qué, a pesar de la inversión masiva y la gran expansión de la educación, muchos Estados-nación nuevos estaban muy por debajo de los países de altos ingresos.

- 6) Otros nuevos enfoques: con este epígrafe Pedró resume el panorama de enfoques teórico-metodológicos existentes a comienzos de la década de los noventa. De modo especial, y citando el trabajo de Altbach, Arnove y Kelly, Pedró alude a la tendencia macroanalítica, «relacionada con el análisis de sistemas a escala mundial, e inspirada tanto por el neomarxismo como por la teoría de la dependencia» (PEDRÓ, F., 1993: 83), y a la tendencia microanalítica, «dividida, a su vez, en los partidarios de análisis locales y regionales (...) y, junto a éstos, los antropólogos y sociólogos que trabajan desde la óptica de distintas tradiciones (fenomenológica, etnometodológica, interpretativa e interaccionista simbólica, principalmente)» (*idem*). En concreto, y como enfoques característicos de principios de los noventa, Pedró señala a la perspectiva «neofuncionalista», y a los enfoques interpretativos y críticos. Entre los enfoques interpretativos este autor incluye al interaccionismo simbólico, la fenomenología, la etnometodología y la «nueva» sociología de la educación. Entre los enfoques críticos, Pedró cita a la sociología del conflicto, el neomarxismo y el estructuralismo (PEDRÓ, F., 1993: 85-86).

Crossley y Watson citan a Cowen para mostrar el hecho de que las preferencias por la sociología funcionalista-estructural con «una orientación positivista hacia la política» separó, en gran medida, la Educación Comparada de inspiración angloamericana, de la sociología europea, las perspectivas marxistas y las críticas teóricas latinoamericanas del proyecto modernista (COWEN, R., 1996: 152. Citado en CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 52). Esta diferencia de enfoques, explican Crossley y Watson, evidencian divisiones ideológicas, culturales y lingüísticas que continúan compartimentalizando y limitando el avance más amplio de nuestra disciplina en la actualidad (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 52).

Entre los enfoques teóricos contemporáneos que han supuesto un reto importante al paradigma funcionalista-estructural predominante, Crossley y Watson destacan «la investigación cualitativa en Educación Comparada (HERMAN, 1979; MASEMANN, 1990; CROSSLEY y VULLIAMY, 1997), el trabajo en análisis cultural (BROADFOOT et al., 1993; BRAY y THOMAS, 1995; ALEXANDER, 2000); la teoría crítica (MAY, 1994; ARNOVE y TORRES, 1999), las críticas al proyecto neoliberal (COLCLOUGH, 1997; LAUDER y HUGHES, 1999; APPLE, 2001; DALE, 2001), y el trabajo en las implicaciones del postmodernismo y el postcolonialismo para la disciplina en general (RUST,

1991; PAULSTON, 1996; COWEN, 1996; MASEMANN y WELCH, 1997; TIKLY, 1999) (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 52).

En lo que atañe a los más recientes enfoques teóricos que predominan en la Educación Comparada, Crossley y Watson los enmarcan en el fenómeno de la globalización. En concreto, estos autores señalan la incidencia crecientemente poderosa de los vínculos sociales, económicos y políticos globales, y la legitimidad y poder explicativo crecientes que han adquirido los marcos globales de análisis (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 30-31). La globalización, como muchos autores han afirmado, constituye un término complejo, muy contestado y sujeto a múltiples interpretaciones. Si bien hay un gran desacuerdo en relación a los orígenes, mecanismos, significación e implicaciones del concepto, suele haber un consenso en relación a su categorización como fenómeno, a la par, económico y tecnológico. Crossley y Watson señalan cómo autores como Giddens (1999) han también enfatizado las dimensiones políticas y culturales de la globalización, y han llamado la atención en relación a las paradojas y contradicciones que vinculan los procesos globales a la estimulación de la diversidad local (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 56).

Entre las teorías actuales de la Educación Comparada destacan aquellas que han otorgado una atención creciente al rol y significado de los factores culturales y locales en el proceso de cambio educativo. La actual investigación cualitativa en países en desarrollo es una muestra de esta tendencia y representa, igualmente, una continuidad entre la investigación cualitativa y las tradiciones históricas e interpretativas en el ámbito comparativo, así como el interés del enfoque postestructuralista por el contexto y la diferencia (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 62). Las dos corrientes teóricas que, en el marco de la globalización, se ubican en la vanguardia del pensamiento postestructuralista y en el análisis de la especificidad local son, respectivamente, el postmodernismo y el postcolonialismo.

Las perspectivas teóricas postmodernistas enfatizan los aspectos de diversidad y diferencia de la realidad social y cultural. El contexto y la cultura son especialmente tenidos en cuenta. Como afirma Peters (2001), entre los autores influyentes que han sido pioneros en el desarrollo de la perspectiva postmoderna destacan Foucault (1972, 1977); Derrida (1981) y Lyotard (1984) (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 63). La lectura de literatura diversa vinculada con la perspectiva postmoderna nos informa de que, en términos generales, los aspectos que más difusión teórica están teniendo del enfoque postmoderno son los aspectos epistemológicos, y la crítica de esta perspectiva de la ciencia social positiva. Por el contrario, al parecer, 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, M. y WATSON, K., 2003: 64). Por otra parte, destacar que la crítica que el postmodernismo realiza de la etapa moderna dista de estar suficientemente justificada. Dicha crítica rechaza el racionalismo del modernismo en base a dos elementos

supuestamente inherentes a esa etapa histórica: el eurocentrismo y la injusticia social. No obstante, como revelan Crossley y Watson, autores como Cowen objetan que no está claro que el postmodernismo tenga unas perspectivas geográficas más amplias que su etapa precedente: «el postmodernismo, en sus dimensiones comparativas, es sorprendentemente local: no refleja ni interpreta las condiciones estructurales socioeconómicas, los proyectos ideológicos, los sistemas educativos, o los aspectos sociales vinculados con la identidad en Japón, Taiwán, Corea del Sur y, mucho menos, en China. No puede aplicarse a la comprensión de los proyectos estatales de la construcción de la identidad islámica en Algeria, Irán, Malasia o Pakistán, y tiene poco que decir en relación a la crisis de legitimidad del Estado y la reforma educativa en Europa Central y del Este» (COWEN, R., 1996: 165-166. Citado en CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 65). Tampoco está claro que la perspectiva postmoderna tenga mejores perspectivas o soluciones en relación con la igualdad social. Un gran número de autores ignora la literatura postmoderna y sus aportaciones, en la convicción de que «la lógica de los *post's* es una que informa la teorización especulativa, pero no es aún una socio-lógica, ni tiene correlatos institucionales sociales o culturales sustanciales y, por ello, no puede proporcionar [entre otros elementos] una adecuada consideración del rol social de la educación superior» (FILMER, P., 1997: 57).

La teoría postcolonial también revela una especial sensibilidad por las cuestiones del contexto, la cultura y la diferencia. El término post-colonialismo comenzó a ser utilizado en las décadas de 1980 y 1990 por los académicos que empleaban una tradición crítica en relación al Tercer Mundo. No obstante, en la actualidad incluye un gran número de otros aspectos abordados en disciplinas diversas, que incluyen «la migración, la esclavitud, la resistencia, la diferencia, la raza, el género, y las respuestas a los influyentes discursos de la Europa imperial» (ASHCROFT et al., 1995: 2. Citado por CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 65). La teoría post-colonial posee un gran potencial para clarificar las relaciones entre la globalización, el contexto y la diferencia. En este marco se producen las «críticas respecto al dominio de las agendas de los organismos internacionales externos, y los argumentos para el fortalecimiento de la capacidad de investigación local en los países en desarrollo» (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 66). Como afirman Crossley y Watson, la Educación Comparada está «inaugurando un período de desarrollo nuevo, creativo y prospectivo, el cual puede quizá representar mejor una diversidad de formas y un vínculo con tradiciones valiosas del pasado» (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 50).

Como hemos apuntado en líneas anteriores, 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. Sí representan, por el contrario, una amenaza para la mayor sistematización y articulación de esta ciencia, dos elemen-

tos 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, este último, que ha sido anunciado por algunos académicos como uno de los principales retos de futuro de la Educación Comparada (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003). 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, B., 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.

3. Necesidad de reconceptualización de la Educación Comparada

Los cambios económicos, políticos y sociales que vienen experimentando los diversos países en las últimas décadas, y particularmente en los primeros años del siglo XXI, han suscitado la necesidad de operar la reconceptualización de la Educación Comparada, con el objeto de que esta disciplina pueda hacer frente a los nuevos retos educativos surgidos como consecuencia de las transformaciones. El imperativo de realizar esta reconceptualización ha sido advertido por diversos académicos (WATSON, K., 2001; COWEN, R., 2006; CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003; FERRER, F., 2002; MARTÍNEZ USARRALDE, M. J., 2003).

Entre los retos más decisivos que obligan a la elaboración de una reflexión urgente y crítica, y a la reconceptualización de esta disciplina, algunos autores han destacado los siguientes: «cambios drásticos en las relaciones geopolíticas; el ritmo creciente de la globalización; el penetrante influjo de las fuerzas de mercado y de la economía neoliberal; el rol cambiante y el impacto de los organismos internacionales; los rápidos avances en las TICs; las crecientes demandas del estrechamiento de vínculos entre las dimensiones económicas y culturales del desarrollo nacional y la reforma social; y los diversos retos postestructuralistas a los marcos teóricos y metodológicos dominantes» (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 116). Estos autores instan a abordar la reconceptualización de la Educación Comparada desde un espíritu prospectivo y creativo, y desde la superación de los «territorios académicos» (BECHER, 1989, citado

por CROSSLEY, M. Y WATSON, K., 2003: 117) que limitan la creatividad y el avance intelectual, y a basarse en los orígenes y tradiciones multidisciplinares de la Educación Comparada para construir el futuro (CROSSLEY, M. Y WATSON, K., 2003: 117).

Hace unos años, autores como Altbach y Kelly (1986) identificaron cuatro retos principales que se cernían sobre la Educación Comparada en la década de los ochenta. Dichos retos fueron enunciados como sigue:

1. Retos al Estado-nación como marco de investigación exclusivo;
2. Retos al modelo de input-output, y confianza en la cuantificación;
3. Retos al funcionalismo estructural, y
4. Emergencia de nuevas temáticas sustanciales, en concreto las vinculadas con la investigación en el género, el contenido y los procesos de la educación, y la legitimación del conocimiento educativo.

Crossley y Watson afirman la vigencia actual de los retos enunciados por Altbach y Nelly, pero afirman la necesidad de una revisión y actualización de los mismos, que incluya cinco elementos básicos:

1. 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

A continuación voy a detallar en mayor medida las implicaciones de cada uno de estos retos para nuestra disciplina.

1. Investigación comparativa orientada a la práctica

En la actualidad es manifiesta la crítica hacia la investigación educativa y social en relación a su escasa orientación práctica y profesional. Para dar respuesta a dicha crítica, autores como Crossley y Watson instan al reposicionamiento de los investigadores educativos de forma más cercana a la práctica (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 118).

La adopción de un enfoque práctico por la disciplina de la Educación Comparada no está exenta de dificultades o de críticas. Dos de las críticas más frecuentes hacia este enfoque denuncian el carácter superficial de la disciplina al plegarse a los intereses inmediatos de la clase política, y la falta de sensibilidad hacia relevantes cues-

tiones contextuales y culturales de estudios como los realizados por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) o por la OCDE (en sus diversos estudios del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informes PISA). En relación a la primera crítica destacan observaciones como las realizadas por Beattie y Brock (1990: 4) en relación a que la Educación Comparada debe adoptar «(...) un enfoque a largo plazo, no necesariamente vinculado al problema político de este mes (...). La salud de la política en un mundo interdependiente debe depender, en parte, de la salud de la investigación de la Educación Comparada en su más amplio sentido» (citado en CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 119). Por su parte, la desconsideración que muchos estudios cuantitativos de tipo estadístico, de moda en la actualidad, realizan de los factores contextuales y culturales ha llevado a autores como Goldstein (2004) a poner firmemente en duda la validez de los estudios internacionales de evaluación de la educación y a reivindicar, en su lugar, «la concentración de los recursos en la obtención de la comprensión necesaria de las dinámicas de cada sistema». Las precauciones de Goldstein sobre el estudio profundo de las dinámicas de cada sistema, deben tenerse muy presentes en la interpretación de los resultados, de carácter fundamentalmente estadístico, que aportan los estudios internacionales de la educación como el PISA. Actualmente, por poner un ejemplo, es frecuente escuchar en círculos diversos la opinión de que el éxito de Finlandia en estos estudios constituye la victoria del modelo de la escuela comprensiva. Este comentario, sin otras matizaciones complementarias, resulta equívoco e incluso erróneo, en tanto que el modelo de la escuela comprensiva suele ir asociado a prácticas pedagógicas de carácter progresista, como la enseñanza centrada en los alumnos. Nada más lejos de las prácticas pedagógicas operantes en el sistema educativo finlandés, donde los docentes practican la enseñanza desde un modelo jerárquico y autoritario, y donde los alumnos poseen un fuerte *ethos* de obediencia a la autoridad (GARCÍA RUIZ, M. J., 2009a: 3). Toda interpretación de los resultados estadísticos precisa, pues, de un prolijo y profundo conocimiento de la realidad educativa de cada sistema educativo.

En suma, la investigación en Educación Comparada debe hallar un equilibrio entre las actuales reivindicaciones sociales a favor de una potenciación de su dimensión práctica, y la consideración de los factores contextuales y culturales en la investigación cuantitativa, necesaria para la transferencia internacional de los resultados de la investigación.

2. Mayor conexión entre la investigación comparativa y la investigación internacional

Como hemos visto, la dimensión práctica de la investigación comparativa suscita dos críticas relativas, esencialmente, a la superficialidad de la misma cuando se pliega a los requerimientos políticos inmediatos, y a la desconsideración de los aspectos contextuales y culturales. Como contraposición a esta perspectiva, cabe aludir a la crítica de que es objeto la dimensión puramente teórica de la investigación comparativa, que

denuncia el quehacer de la misma vinculado a un contenido teórico abstracto de gran irrelevancia para el mundo real de la política y la práctica.

En páginas anteriores hemos aludido al acercamiento que, entre ambas teleologías, teórica y aplicada, de los estudios comparados, se ha producido de forma nominal, estructural y organizativa en el caso de algunas sociedades académicas, como ocurrió en el año 1997 con la consagración de la British Association for International and Comparative Education (BAICE). Este acercamiento de tendencias entre los ámbitos comparativo e internacional, para ser incluidos en una misma comunidad académica constituye, qué duda cabe, un importante avance hacia la reconceptualización de la Educación Comparada. En España, la Sociedad Española de Educación Comparada no ha percibido la necesidad de operar la inclusión del término «internacional» en su denominación. Ello quizá se debe a la tradición mayoritariamente académica y teórica de los estudiosos que se consagran a la Educación Comparada en este país, y de la realización preferente de trabajos de dicho carácter por estos académicos. En todo caso, como apuntan Crossley y Watson, la tarea del acercamiento entre estos dos ámbitos no será fácil dada la plausible persistencia de diferencias entre las comunidades y culturas de investigación que se dedican, de forma respectiva, al ámbito comparado y al internacional en el entorno anglosajón (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 121).

Hay autores que, a la dificultad intrínseca de la fusión de los ámbitos diferenciados de la Educación Comparada e Internacional, suman las limitaciones propias de la investigación educativa, la cual «está constantemente sometida a las modas diversas, y a objetivos mal definidos y muchas veces contradictorios» (FURLONG, 1998: 23. Citado por CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 121). Otros autores ponen de manifiesto que «la conexión entre la investigación y la práctica no es una en la que la investigación influye a la práctica, como desearían muchos investigadores, ni una en la que la práctica influencia la investigación, como muchos esperarían, sino una en la que tanto la investigación como la práctica están influenciadas por, y son víctimas, del mismo contexto político y social cambiante» (KENNEDY, 1997: 9-10. Citado por CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 122). En este sentido, los académicos que emplean una orientación básicamente teórica, y aquellos otros cuyo trabajo se focaliza en la praxis, deberían articular una agenda de investigación conjunta y coherente para el análisis del impacto educativo de las últimas tendencias políticas y sociales. Algunos autores perciben la existencia de algunas dificultades que obstaculizan el vínculo entre el trabajo académico teórico y la investigación empírica. La primera de ellas radica en la presión hacia la competición entre investigadores promovida por los imperativos económicos, los cuales no favorecen actitudes de colaboración entre los investigadores. La segunda dificultad, derivada del mismo factor, radica en la presión de los investigadores por lograr proyectos financiados de forma externa, lo cual impide la profundización y la reflexión pausada de los hallazgos de estudios previos realizados. Por último, se cita como obstáculo primordial la existencia de una diversidad de

culturas en el ámbito de la investigación. La existencia de estas culturas refleja la posesión de una identidad específica de los investigadores, redes y literaturas, de los ámbitos respectivos de la Educación Comparada y la Educación Internacional que debe ser progresivamente superada. La diversidad de culturas de investigación, es la causa, igualmente, de la separación del estudio y la conceptualización de la educación en los países en desarrollo, de otras dimensiones de la investigación comparativa, separación y clasificación cuya legitimidad es cuestionada por Crossley y Watson (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 123).

3. Ampliación del discurso en Educación Comparada

Crossley y Watson apuntan que la respuesta de la Educación Comparada a los nuevos desafíos epistemológicos e intelectuales actuales exige no sólo la coordinación de las tradiciones y culturas intelectuales, sino la construcción de un nuevo tipo de discurso que apunte a la conceptualización de los procesos de la globalización y responda a los retos de la crítica postestructuralista de las metanarrativas. Ese nuevo tipo de discurso contribuirá al logro de avances más acordes con las diferencias culturales y las geopolíticas multipolares del siglo XXI (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 123).

4. Potenciación de los estudios multidisciplinares

Crossley y Watson señalan la conveniencia de construir en la actualidad discursos y estudios formados a partir de las tradiciones multidisciplinares del campo de la Educación Comparada. En este sentido, apuntan como estudios particularmente oportunos aquellos que combinen el tradicional compromiso de la Educación Comparada con los ámbitos de la lengua, alfabetización y la cultura, con el avance de la crítica postcolonial (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 124). Al parecer de estos autores, esta combinación posee el potencial de estimular nuevos desarrollos que reconozcan el significado actual de marcos intelectuales que abordan las cuestiones de la identidad, la cultura, la raza, el género y la clase (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 124).

Crossley y Watson revelan la virtud de los marcos postcoloniales en trascender el perfil eurocéntrico de gran parte de la teorización postmoderna, y la imagen colonialista de un cierto tipo de etnografía, de suerte que pueden demostrar su potencial actual para la investigación aplicada (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 124). Estos autores revelan cómo, hasta el momento presente, el trabajo de Freire y de otros críticos culturales, han merecido la atención de los comparatistas, pero la aplicación de dichas perspectivas en el discurso de la Educación Internacional ha permanecido relegada a las actividades de las organizaciones no gubernamentales, y a la labor de teóricos independientes o de críticos polémicos. El reto epistemológico actual apunta al incremento teórico de los análisis post-coloniales y a su contribución a la mejora de la política y la práctica educativas en comunidades plurales y multiculturales (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 124).

En suma, estos autores proponen que la reconceptualización de la Educación Comparada requiere de la superación de las «tribus y territorios académicos» (BECHER, 1989) y del establecimiento de vínculos con investigadores de las Ciencias Sociales, de aquellos que trabajan en el ámbito de las Artes y de las Humanidades, y de los que trabajan el campo de la Historia y la Filosofía.

Se puede afirmar que, a grandes rasgos, las propuestas epistemológicas que Crossley y Watson realizan para la reorganización intelectual de la disciplina de la Educación Comparada guardan una estrecha relación con las propuestas epistemológicas postmodernas de Gibbons respecto a la creación del conocimiento en las sociedades contemporáneas. Así, de forma paralela al fortalecimiento de la teleología práctica de la Educación Comparada reivindicado por Crossley y Watson, podemos citar el rasgo del «crecimiento de la investigación empírica» como rasgo propio de la masificación de la enseñanza superior, detectado por Gibbons (GIBBONS et al., 1994: 76-80). De hecho, el «Modo 2 de producción de conocimiento» detectado por Gibbons, viene a ser un sinónimo de «ciencia aplicada» que, a diferencia del Modo 1 de creación de conocimiento (generado en un contexto disciplinar y cognitivo), es construido en un contexto de aplicación, y con una teleología de aplicación y consumo (GIBBONS et al., 1994: 3-4). De igual modo, la acertada reivindicación de la superación de las «tribus y territorios académicos» (BECHER, 1989), puede equipararse al «sistema de producción de conocimiento socialmente distribuido» de Gibbons (GIBBONS et al., 1994: 168), en el que la creación del conocimiento trasciende el ámbito universitario y se realiza en una variedad de ámbitos potenciales, conectados entre sí de modo diverso (electrónicamente, organizativamente, socialmente, informalmente) (GIBBONS et al., 1994: 6).

La aceptación de estos presupuestos posee unas implicaciones que añaden riqueza, pero a la vez dispersión y gran heterogeneidad a un campo, la Educación Comparada, ya de por sí caracterizado por una gran pluralidad. En concreto, si actualmente en el ámbito cognitivo definido de nuestras sociedades de Educación Comparada a veces ya resulta complejo determinar exactamente «*qué* serán considerados como problemas significativos, *quién* estará capacitado para desarrollar la ciencia, y *qué* constituye buena ciencia» (GIBBONS et al., 1994: 3), en un futuro ámbito epistemológico más disperso formado por grupos tradicionalmente apartados del sistema científico ordinario, la respuesta a dichos interrogantes se realizará de forma más compleja. En otro escrito ya hemos apuntado algunos de los interrogantes e incógnitas resultantes de la adopción de los nuevos patrones epistemológicos en la construcción del conocimiento (GARCÍA RUIZ, M. J., 2009b). Por sólo citar aquellos que se aplican a la Educación Comparada, aludir al riesgo de favorecer ciertas temáticas en esta disciplina en detrimento de otras; a la posibilidad de potenciar de preferencia metodologías inductivas frente a otras de otro carácter; y al peligro de abordar problemáticas de naturaleza transitoria y puntual, y de relegar otras de carácter permanente a segundo plano (GARCÍA RUIZ, M. J., 2009b).

Por último, en cuestión de la reconceptualización de la Educación Comparada, Crossley y Watson apuntan la conveniencia de una formación metodológica plural para la investigación social (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 126).

5. Marcos de referencia y unidades de análisis múltiples

En la actualidad hay autores que instan a la realización de un análisis a múltiples niveles en la investigación comparativa (BRAY y THOMAS, 1995. Citado por CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 126). Ciertamente, el Estado-nación como unidad principal de análisis ha sido cuestionado, aunque continúa teniendo relevancia. Los retos al Estado-nación como unidad de análisis han surgido desde perspectivas que defienden un análisis en los niveles micro y macro, respectivamente. En este último caso, en los análisis a nivel macro, se pretende que el Estado-nación continúe siendo una unidad de análisis en la investigación comparada, pero desde su relación con la globalización. En este sentido, autores como Dale (2001: 493) sugieren 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» (Citado por CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 126). El académico Cowen también apunta la necesidad de prestar atención a las fuerzas que operan más allá del Estado-nación, y a estructuras internacionales y globales asociadas con tendencias hacia la postmodernidad (COWEN, 1996: 150. Citado por CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 127).

En suma, para un gran número de académicos, la reconceptualización de la Educación Comparada implica la aplicación de unidades de análisis alternativas y la consideración de marcos intelectuales que apliquen categorías y teorías postestructuralistas.

6. Nuevas temáticas y prioridades de la Educación Comparada

Los diversos autores que analizan los contenidos de nuestra disciplina en los primeros años del siglo XXI coinciden en muchas de las temáticas contemporáneas de la Educación Comparada (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003; WATSON, K., 2001; COWEN, R., 2006; FERRER JULIÁ, F., MARTÍNEZ USARRALDE, M. J., 2003). Dichas temáticas están influenciadas y conformadas por una «combinación de las agendas internacionales, nacionales y locales» (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 131), e incluyen estudios relativos a (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 131):

- 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;
- las implicaciones políticas de la transferencia intercultural de las innovaciones educativas;

- 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 necesidades educativas especiales, o los pequeños Estados;
- la relación entre la educación y la pobreza en todos los niveles sociales.

4. Nuevas agendas de investigación en Educación Comparada

En su obra *Comparative and International Research in Education, Globalisation, Context and Difference* (2003), Crossley y Watson señalan un considerable número de temáticas que están en la vanguardia de la investigación comparativa en los primeros años del siglo XXI. Algunas de las principales cuestiones que aborda la investigación comparativa actual emergieron en las últimas dos décadas del siglo XX, pero su estudio sigue teniendo una gran validez en nuestros días. Entre estos temas, Crossley y Watson destacan, principalmente, cuatro (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 71-73):

1. El discurso económico y la cultura de competición, evaluación y rendición de cuentas que dicho discurso ha generado. En este marco, una de las prioridades de la investigación comparativa de los últimos años del siglo XX y de principios del siglo XXI ha versado en los esfuerzos por vincular la educación a la mejora de la competitividad económica. La agenda de la política educativa se ha orientado progresivamente hacia la detección de las necesidades de formación, las estrategias del desarrollo de destrezas, y la potenciación de una fuerza laboral flexible y eficaz. Se han producido cambios sustanciales en las culturas y valores profesionales. Esta temática se ha reflejado en la investigación comparativa, la cual ha examinado la filosofía del mercado neoliberal, la atención a la eficacia y la rendición de cuentas a través de las nuevas formas de evaluación y el empleo de rankings comparativos.
2. La teoría feminista y de género, y el reconocimiento de la mayor pluralidad en las sociedades mundiales. Esto ha incluido la atención a las implicaciones educativas del multiculturalismo y las necesidades de las minorías, los pueblos indígenas, y los diversos grupos lingüísticos.
3. El rol de los organismos internacionales en la promoción de la transferencia internacional de propuestas políticas relativas al mercado, la rendición de cuen-

tas, la descentralización, la formación en gestión, el desarrollo de destrezas y la evaluación.

4. Como temáticas más recientes, Crossley y Watson señalan el impacto de las nuevas tecnologías de la información, los conceptos del aprendizaje a lo largo de la vida y la sociedad del aprendizaje, y las implicaciones de la globalización en la reforma de la educación y la formación.

Hay otras temáticas cuyo estudio está emergiendo en la investigación comparativa de los primeros años del siglo XXI y que, al parecer de Crossley y Watson, constituyen prioridades para su tratamiento en el futuro por la investigación comparativa. Entre dichos temas cabe destacar, principalmente, tres (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 74-80):

1. La dimensión contextual y cultural de los estudios comparativos. Desde el interés de estos autores por el análisis de las relaciones entre la globalización, el contexto y la diferencia, estos autores advierten de la necesidad de la realización por los comparatistas de análisis críticos relativos a las implicaciones de la globalización para la educación en contextos culturales diversos. Crossley y Watson establecen como ejemplo de este tipo de análisis la obra realizada por Green (1997), en la cual este autor británico demuestra la potenciación preferente de la formación de destrezas en los países occidentales, en detrimento de los aspectos más humanos, estéticos y liberales de la educación y, por el contrario, la potenciación de objetivos preferentemente sociales, culturales y éticos en países orientales. Dentro de los aspectos culturales, Crossley y Watson instan a trascender la visión occidental en la investigación comparativa, y apoyándose en las propuestas de Paulston (1996) de la «cartografía social», instan al establecimiento de estrategias de investigación colaborativas y participativas que informen de perspectivas procedentes de diversas comunidades y culturas. En esta misma línea, estos autores instan a la consideración del trabajo comparativo realizado más allá del ámbito occidental y consagrado en la literatura de habla inglesa. Para ellos, la indudable existencia de «muchas educaciones comparadas enriquece nuestra disciplina multidisciplinar» (CROSSLEY, M. y WATSON, K., 2003: 76)
2. Una segunda temática destacada por Crossley y Watson como de necesario tratamiento en el futuro incluye los aspectos que abordan la educación para la democracia y la ciudadanía. A diversos autores interesa el estudio de estas cuestiones en el ámbito de la educación de adultos y de las perspectivas feministas.
3. Por último, estos autores señalan como un aspecto de estudio futuro las relaciones entre el poder y el conocimiento, lo cual incluye el rol y el impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones y su potenciación de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, los conceptos e implicaciones de la sociedad digital, los dilemas de la brecha digital en y entre las naciones, y el

impacto del inglés como lengua global dominante en detrimento de las locales. En este marco, Crossley y Watson perciben como prioridad de futuro la reconexión con los intereses humanitarios tradicionales de la disciplina de la Educación Comparada. En este contexto, estos autores instan al tratamiento por la investigación comparativa de cuestiones como la educación de los refugiados, como respuesta humanitaria, el análisis del rol educativo en la reconstrucción nacional de contextos desolados como los representados por Palestina, Afganistán o Ruanda, o el estudio de las implicaciones educativas de iniciativas de reconciliación nacional como las ocurridas en Sudáfrica.

5. Conclusiones

Las disciplinas de la Educación Comparada y la Educación Internacional cuentan con más de dos siglos de desarrollo epistemológico. A pesar de ello, no hay un acuerdo unánime, en los primeros años del siglo XXI, acerca de la especificidad teórica que caracteriza, respectivamente, a cada una de estas ciencias. Este debate, que parece afectar de manera más explícita a los países anglosajones que a los hispanos, revela la indefinición que, concretamente, se opera en la actualidad en el seno de la epistemología de la Educación Comparada. Así, ni hay aún un acuerdo unánime en relación al objeto específico de estudio de la Educación Comparada, ni lo hay en relación al carácter de su teleología. Tampoco lo hay, particularmente tras el influjo de la globalización, en lo que respecta a las unidades de análisis propias de esta ciencia. En relación al objeto de estudio de la Educación Comparada, podemos afirmar la afinidad y, en definitiva, coincidencia de posturas de los diversos académicos al respecto, en tanto que lo que esta ciencia pretende es la aplicación del método comparativo a la realidad de los *sistemas educativos*, término cuya complejidad y extensión viene a significar, en definitiva, el estudio de la *educación* misma, inserta en su ámbito social y cultural. Cabe destacar la pluralidad de enfoques teóricos que articulan la narrativa de nuestra disciplina. El avance futuro hacia una mayor coherencia epistemológica de la Educación Comparada aconseja el respeto a esta pluralidad, pero la evitación de dos actitudes específicas especialmente nocivas para la unidad de esta ciencia: el relativismo y presentismo típico de los enfoques postmodernos, y el aislacionismo en la construcción del corpus teórico de esta ciencia.

Los actuales retos económicos, políticos, sociales y tecnológicos inducen a una reconceptualización de la Educación Comparada que contemple una investigación orientada en mayor medida a la práctica; la ampliación del discurso en Educación Comparada –que coordine las tradiciones y culturas intelectuales con las aportaciones de la crítica postestructuralista–; el empleo de marcos de referencia y unidades de análisis múltiples, y la articulación de las agendas de investigación de la Educación

Comparada para incluir aspectos de necesario tratamiento en los primeros años del siglo XXI, particularmente los vinculados con la dimensión contextual y cultural, con la democracia y la ciudadanía, y con las relaciones entre el poder y el conocimiento.

La articulación de la Educación Comparada en el siglo XXI requiere del respeto a la tradición teórica moderna de esta disciplina, y de su conexión con las nuevas propuestas postmodernas, desde una perspectiva multidisciplinar y desde la superación del eurocentrismo que históricamente ha marcado el desarrollo epistemológico de esta ciencia. Obras que se revelarían particularmente oportunas en la unificación de las diversas «Educaciones Comparadas» que se elaboran en todo el mundo pueden hallar una importante inspiración en aquella que, a comienzos de la década de los noventa, realizó tan oportunamente W. D. Halls analizando la evolución y las realizaciones de la Educación Comparada en los distintos continentes del mundo (HALLS, W. D., 1990).

Referencias bibliográficas

- ALEXANDER, R. (2000): *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*. Oxford, Blackwell.
- ALTBACH, P. G. And KELLY, G. P. (eds) (1986): *New Approaches to Comparative Education*. Chicago, The University of Chicago Press.
- ALTHUSSER, L. (1990): «Theory, theoretical practice and theoretical formation». In ALTHUSSER (ed): *Philosophy and the Spontaneous Philosophy of the Scientist and other Essays*. London, Verso.
- ANDERSON, C.A. (1961): "Methodology in Comparative Education", *International Review of Education*, 7, 1, 1-23.
- APPLE, M. (2001): "Comparing neo-liberal projects and inequality in education", *Comparative Education*, 37, 4, 409-423.
- ARNOVE, R. F., ALTBACH, P. G. and KELLY, G. P. (eds) (1992): *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*. Buffalo, State University of New York Press.
- ARNOVE, R.F. and TORRES, C. A. (eds) (1999): *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*. Lanham, Rowman & Littlefield.
- BECHER, T. (1989): *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Milton Keynes, SRHE-Open University Press.
- BOWLES, S. And GINTIS, H. (1976): *Schooling in Capitalist Society: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London, Routledge and Kegan Paul.
- BRAY, M. and THOMAS, R.M. (1995): «Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the value of multi-level analyses», *Harvard Educational Review*, 65, 4.

- CASTELLS, M. (1996): *The Rise of the Network Society*. Cambridge, Blackwell.
- COWEN, R. (1996): «Comparative Education and Post-modernity», *Comparative Education (Special Number)*, 32, 2.
- CROSSLEY, M. and WATSON, K. (2003): *Comparative and International Research in Education. Globalisation, context and difference*. London, Routledge.
- DALE, R. (2001): «Constructing a long spoon for Comparative Education: charting the career of the “New Zealand model”», *Comparative Education*, 37, 4.
- DERRIDA, J. (1981): *Positions*. Chicago, University of Chicago Press.
- EPSTEIN, E. H. (1994): «Comparative and international education: overview and historical development», in HUSEN, T. And POSTLETHWAITE, T. N. (eds): *The International Encyclopaedia of Education*. Oxford, Pergamon Press. 2nd ed.
- FERRER JULIÀ, F. (2002): *La Educación Comparada actual*. Barcelona, Ariel.
- FILMER, P. (1997): «Disinterestedness and the Modern University». In SMITH, A. and WEBSTER, F. (eds): *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham, SRHE and Open University Press.
- FOUCAULT, M. (1977): *Disciplina and Punish – the Birth of Prison*. Harmondsworth, Penguin Books.
- FREIRE, P. (1971): *Pedagogy of the Oppressed*. London, Penguin Books.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1993): «Educación Comparada y Ciencias de la Educación: variaciones sobre un tema clásico». En SCHRIEWER, J. y PEDRÓ, F. (eds.): *Manual de Educación Comparada*. Vol. 2. Teorías, Investigaciones, Perspectivas.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996): *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid, Dykinson. 3^a edición.
- GARCÍA RUIZ, M. J. (2009a): *Estudio comparativo de la educación en Finlandia y en la Comunidad de Madrid: análisis y recomendaciones*. Madrid, Comunidad de Madrid.
- GARCÍA RUIZ, M. J. (2009b): «Implications of the new social characteristics of knowledge production». In MATTHEOU, D.: *Changing Educational Landscape: Educational Practices, Schooling Systems and Higher Education – A comparative perspective*. Springer. (En prensa).
- GIBBONS, M. et al. (1994): *The New Production of Knowledge: the Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London, Sage.
- GOLDSTEIN, H. (2004): «Education for all: the globalization of learning targets», *Comparative Education*, 40 (1), 7- 14.
- GREEN, A. (1997): *Education, Globalisation and the Nation State*. London, Macmillan.
- HALLS, W. D. (ed.) (1990): *L'éducation compare: questions et tendances contemporaines*. Paris, Bureau International d'Éducation-UNESCO.

- HOLMES, B. (1990): «L'Éducation Comparée en Europe occidentale». En HALLS, W. D. (ed): *L'Éducation Comparée: questions et tendances contemporaines*. Paris, Unesco-Bureau International d'Éducation.
- HOLMES, B. (1986): «Paradigm Shifts in Comparative Education». En ALTBACH, P. G. y KELLY, G. P.: *New approaches to Comparative Education*. Chicago and London, The University of Chicago Press.
- JARVIS, P. (2000): «Globalisation, the learning society and comparative education». *Comparative Education*, 36, 3.
- KAZAMIAS, A. M. (2001): «Re-inventing the Historical in Comparative Education: reflections on a protean episteme by a contemporary player», *Comparative Education*, 37, 4.
- KELLY, G. P. (1992): «Debates and trends in comparative education», in ARNOVE, R.F. et al. (eds): *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*. Buffalo, State University of New York Press.
- LYOTARD, J. F. (1984): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester, University of Manchester Press.
- MALLINSON, V. (1975): *An Introduction to the Study of Comparative Education*. London, Heinemann. 4th ed.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2003): *Educación comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid, Editorial La Muralla.
- MASEMANN, V. L. and WELCH, A. (eds) (1997): «Tradition, modernity and post-modernity in Comparative Education», Special Double Issue of *International Review of Education*, 43, 5.
- NOAH, H. J. and ECKSTEIN, M. A. (1969): *Toward a Science of Comparative Education*, New York, Macmillan.
- PAULSTON, R. G. (1994): «Comparative and international education: paradigms and theories». In HUSEN, T. and POSTLETHWAITE, T. N. (eds): *The International Encyclopedia of Education*. Vol. 2. Oxford, Pergamon Press.
- PEDRÓ, F. (1993): «Conceptos alternativos y debates teórico-metodológicos en Educación Comparada: una panorámica introductoria». En SCHRIEWER, J. y PEDRÓ, F. (1993): *Manual de Educación Comparada*. Vol 2. Teorías, investigaciones, perspectivas. Barcelona, PPU.
- PEREYRA, M.A. (1993): «La construcción de Educación Comparada como disciplina académica». En SCHRIEWER, J. y PEDRÓ, F. (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.

- 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): «Post-modernism and its comparative implications», *Comparative Education Review*, 35, 4.
- SCHRIEWER, J. y PEDRÓ, F. (1993): *Manual de Educación Comparada. Vol 2. Teorías, investigaciones, perspectivas*. Barcelona, PPU.
- SCHRIEWER, J. and HOLMES, B. (eds) (1988): *Theories and Methods in Comparative Education*. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- SCHRIEWER, J. (2002): *Formación del discurso en la Educación Comparada*. Barcelona, Edic. Pomares.
- SIMOLA, H. (2005): «The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education», *Comparative education*, vol. 41, nº 4, 455-470.
- THOMAS, R. M. (ed.) (1990): *International Comparative Education. Practices, Issues and Prospects*. Oxford, Pergamon Press.
- TIKLY, L. (1999): «Post-colonialism and comparative education», *International Review of Education*, 45, 5.
- TORRES, C. A. (2001): «Globalisation and comparative education in the world system», *Comparative Education Review*, 45.
- WATSON, K. (2001): «Comparative Educational Research: the need for reconceptualisation and fresh insights». En WATSON, K. (ed.): *Doing Comparative Education Research. Issues and Problems*. Oxford, Symposium Books.

