

Evolución histórica de las prioridades en la investigación en Educación Comparada

Elisa Gavari Starkie

1

1. Introducción. 2. Los relatos de viaje o etapa precientífica. 3. La génesis de la ciencia de la Educación Comparada: la modernidad. 3.1. Etapas en la Educación Comparada en el período precientífico. 4. La Educación Comparada en el siglo XX. 4.1. La Educación Comparada en un mundo bipolar: modernidad y justicia social. 5. La Educación Comparada en un mundo multipolar: la pluralidad de enfoques. 6. Educación Comparada e interparidad: nuevos retos en el siglo XXI. 7. Interés de la investigación en Educación Comparada en el siglo XXI. 8. El nuevo orden mundial del siglo XXI. 9. Conclusiones. 10. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene como objetivo ofrecer una revisión histórica de las teorías que han guiado la investigación en Educación Comparada. Este recorrido comienza en la etapa precientífica que se define por los relatos de los viajeros. A continuación, en el período post-ilustrado nace la ciencia de la Educación Comparada inspirada en las Humanidades. El cambio de paradigma se produce en 1945, en un contexto marcado por el liderazgo económico americano y la reconstrucción europea. Poco después, en los años cincuenta, las relaciones internacionales están marcadas por el enfrentamiento entre los EEUU y la Unión Soviética. El dominio americano en la Ciencia de la Educación Comparada se traduce en la aspiración a un nuevo cientifismo y empirismo. A partir de los años setenta, y especialmente, durante los noventa, el panorama internacional cambia hacia una organización multipolar en la que, poco a poco, se imponen los discursos culturales de distintas potencias. A EEUU y la Unión Soviética se añaden potencias como Japón y La Unión Europea. Este período se caracteriza por la heterodoxia científica en la Educación Comparada.

El último capítulo se consagra al análisis de la Educación Comparada en el siglo XXI, en un escenario internacional interparar marcado por la dependencia política y económica entre las diferentes potencias. En este contexto los Organismos Internacio-

nales han adquirido un peso político enorme en la definición de las políticas educativas, y se ha alcanzado un enorme grado de especialización científica en las Ciencias Sociales. El análisis de todo este recorrido revela cómo a lo largo de la historia y hasta la actualidad se han creado distintas escuelas de pensamiento de Educación Comparada en diversos lugares geográficos, sin embargo lo que unifica a todas las escuelas y momentos es el objetivo de aprender de otros sistemas educativos.

2. LOS RELATOS DE VIAJE O ETAPA PRECIENTÍFICA

La comparación como método de conocimiento es una herramienta innata a la persona. El hombre ha comparado en todos los momentos de la historia, mucho antes de que naciera la ciencia de la Educación Comparada. La etapa precientífica se inaugura con los viajeros de la antigüedad que mostraron curiosidad e interés por comparar las costumbres educativas de otros lugares con las suyas. Aunque en ocasiones estos relatos han sido desdeñados por los académicos por falta de científicidad, hay que señalar que muchos de estos documentos consistían en prolijas descripciones de las costumbres educativas, y constituyen, todavía hoy, un importante legado educativo.

El profesor (GARCÍA GARRIDO, 1991) nos informa acerca de la importancia de la comparación en la educación en distintos períodos. Este autor reconoce la Antigüedad grecorromana y la época de los Padres de la Iglesia como períodos bastante proclives al uso de la comparación en materia educativa. Por el contrario, en la Edad Media, la cultura cristiana se acostumbró a dar mayor relieve a los motivos de unidad que a los de diversidad. Fuera del ámbito cristiano, en ese mismo período, la India y China fueron analizadas por numerosos viajeros. China fue profusamente admirada por sus realizaciones educativas. En este sentido Sulimán el Mercader, un árabe culto del siglo IX, señalaba:

«Sean pobres o ricos, jóvenes o adultos, todos los chinos aprenden a trazar los caracteres y a escribir... En cada aldea hay una escuela y un maestro que imparte instrucción a los pobres y a sus hijos... Estos maestros de escuela son mantenidos a expensas del tesoro público» (Ibidem, 1991: 26).

A continuación en el Renacimiento, los viajes de Marco Polo contribuyeron a inaugurar una nueva etapa en la que los europeos comienzan a interesarse por otras culturas. Posteriormente, en la Edad Moderna la comparación incluso se realiza a nivel imaginativo tal es el caso de la Utopía de Tomás Moro, de la Nova Atlantis, de Francis Bacon; de la Ciudad del Sol de Campanella. Estos relatos reflejaban el interés por lo exótico ajeno a su propio ámbito cultural.

3. LA GÉNESIS DE LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN COMPARADA: LA MODERNIDAD

La Educación Comparada como ciencia nace en un contexto en el que Europa es una potencia hegemónica desde el punto de vista económico, político, cultural y militar. En ese momento histórico se impone un modelo de Estado-nación de carácter liberal que se caracteriza por la administración centralizada y el control efectivo sobre los ciudadanos. Es en este marco histórico en el que los Estados se lanzan al imperialismo, como conquista nacional militar y símbolo de la grandeza nacional para la búsqueda de materias primas.

Sobre este contexto político marcado por el nacionalismo se apoya el proyecto científico del racionalismo y empirismo de la Ilustración de finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX. El nacionalismo tenía que edificar la identidad nacional no tanto sobre los elementos comunes que acercaban a las culturas sino sobre los que les diferenciaban. La aspiración científica postilustrada desembocó en lo que algunos denominan «el origen del sistema moderno de las disciplinas científicas». En lugar de una jerarquía de formas universales de producción de conocimiento (matemáticas, filosóficas o históricas) emergió un nuevo espectro de disciplinas científicas que admitían diversos enfoques metodológicos. En este proceso de reorganización de la ciencia moderna se atribuyó un rol clave a la operación metodológica y conceptual de la comparación (SCHRIEWER, 2010: 15). Desde esta perspectiva el proyecto de una ciencia comparada apareció tanto en la lingüística, como en el derecho, la religión, los sistemas políticos, o la educación. En el fondo se pretendía el trasvase del programa metodológico de las ciencias naturales, particularmente las ciencias biológicas, a las ciencias sociales y culturales. Uno de los autores que más influyó en las Ciencias de la Educación fue el filósofo y sociólogo Augusto Comte que consideraba que el método científico podría aplicarse a las cuestiones humanas y sociales.

Este es el sentido podemos recordar las palabras del precursor de la Educación Comparada Jullien de Paris (FRASER, 1964: 40-41):

«La Educación, como otras ciencias y todas las artes, se compone de hechos y observaciones. Y, por lo tanto, parece necesario formar, para esta ciencia como para otras en otras ramas del conocimiento, colecciones de hechos y observaciones organizadas en tablas analíticas de datos, que permite relacionarlos y compararlos, para deducir de ellos ciertos principios, reglas determinadas, de manera que la educación se convierta en casi una ciencia positiva. Las investigaciones en anatomía comparada han permitido el avance en la ciencia de la anatomía. De igual forma los avances en la educación comparada proporcionan nuevos medios para perfeccionar la ciencia de la educación».

Desde la génesis de la ciencia de la Educación Comparada la posibilidad de aprender del otro aparece como un buen argumento para la legitimización de la disciplina. No obstante desde los comienzos como señala Schriewer (2002: 24) se producen am-

bivalencias entre la metodización del saber en Educación Comparada y el compromiso político; entre la positivización de la ciencia de la educación y el apoyo a la política educativa nacional; o entre la recogida de los datos diseñada a gran escala y los déficits del análisis conceptual. A diferencia de la religión o lingüística se trataba, más bien, desde los primeros escritos de afrontar problemas de relevancia político-educativa.

Esta tensión entre la aspiración de la Ciencia de la Educación Comparada y la política no debería sorprendernos, ya que la Ciencia de la Educación Comparada, conforme a los ideales de la Ilustración no podía separarse de la idea de una organización racional de los sistemas de educación públicos. En paralelo a la incipiente creación del Estado-nación de carácter liberal era necesario la cristalización de los sistemas educativos nacionales, públicos y universalizantes, particularmente en el nivel primario. A esto se añadía la preocupación por la mejora de las condiciones de vida de grandes sectores de la población en un momento en el que la industria requería personal formado.

3.1. Etapas en la Educación Comparada en el período precientífico

En este nuevo marco político la Educación Comparada, como señala el Profesor (GARCÍA GARRIDO, 1991), la comparación como método de investigación se acompaña de un cambio cualitativo y cuantitativo. No solamente se ejerce de un modo nuevo sino que se realiza de manera consciente y deliberada. La educación Comparada inspirada fundamentalmente en las Humanidades se desarrolla como señala el mismo autor (1991) a través de tres etapas fundamentales: la toma de conciencia; la etapa de enseñanza en el extranjero; y la etapa de elaboración sistemática.

Etapas de conciencia

En esta primera etapa destaca la figura de Marc-Antoine Jullien de Paris como precursor de la Educación Comparada. Su obra pasó inadvertida hasta que Ferenc Kemeny, un pedagogo húngaro, encontró casualmente su obra y la hizo llegar a la Oficina Internacional de Educación de Ginebra. Marc-Antoine Jullien de Paris fue el primero en haber utilizado el término Educación Comparada y Ciencia de la Educación en la obra que publicó en 1817: el *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Su manifiesto es fundador al mismo tiempo de la Educación Comparada y las Ciencias de la Educación (SCHRIEWER, 2002: 16).

Marc-Antoine Jullien de Paris, aspiraba a construir desde el punto de vista empírico una ciencia cuasi-positiva de la Educación Comparada que proporcionara conocimiento para la reforma y la mejora de la Ciencia de la Educación desde las Humanidades. En este sentido tuvo el mérito de haber visto, por primera vez, el carácter científico y práctico de la Educación Comparada.

Como señala (VERGARA, 1997) no se trataba de un estudio aplicado a temas educativos, sino de sentar las bases para una elaboración sistemática de una nueva ciencia. Su intención es práctica. De hecho, todo el esfuerzo científico y práctico de Jullien de Paris va encaminado a la mejora de los sistemas públicos de educación como una eficaz manera de mejorar al hombre y de regenerar «poco a poco a las sociedades humanas sin desórdenes y sin conmociones violentas». En este sentido Jullien lamenta los males que aquejan al hombre, y ve necesario «un retorno a la religión y a la moral», como recoge su obra de 1808 *Ensayo general de educación física, moral e intelectual*.

Para finalizar este apartado podemos referirnos brevemente al *Esquisse*, que constaba de dos partes fundamentales. La primera de veinte páginas es una justificación de dicho proyecto y una breve reseña de sus objetivos y aspectos generales. En esta parte abundan ricas intuiciones sobre lo que debe ser la Educación Comparada, concebida no sólo como práctica internacional sino como una verdadera ciencia dotada de objeto y método propios. Esta obra aboga por una orientación empírica y positiva de la ciencia de la educación en general y de la Educación Comparada en particular. La segunda y más extensa parte contiene las tablas de observación con las que Jullien de Paris pretendía recopilar los datos necesarios para una correcta descripción de los sistemas educativos y la posterior comparación entre ellos. Jullien consideraba que Suiza era el país ideal para aplicar experimentalmente las reformas. Las tablas constan de seis series de preguntas, relativas a los siguientes temas o capítulos:

- 1) Educación primaria y común
- 2) Educación secundaria y clásica
- 3) Educación superior y científica
- 4) Educación Normal
- 5) Educación de las mujeres
- 6) Educación en sus relaciones con la legislación y con las instituciones sociales

El objetivo fundamental del Proyecto que Jullien propone llevar a la práctica es definido por él de la siguiente manera:

«Se trataría de organizar, bajo los auspicios y con la protección de uno o varios príncipes soberanos y mediante el concurso de las sociedades de educación ya existentes, una Comisión Especial de Educación, poco numerosa, compuesta por todos los hombres encargados de recoger, ellos mismos y por intermedio de asociaciones correspondientes, elegidas cuidadosamente, los materiales de un trabajo general sobre los establecimientos y los métodos de educación y de instrucción de los diferentes Estados de Europa, confrontados y comparados entre sí bajo esa relación.

Series de preguntas sobre cada rama de educación y de instrucción, redactadas de antemano, clasificadas bajo títulos uniformes, serían dadas a hombres inteligentes y activos, de juicio seguro y moralidad conocida, que buscarían la solución en los establecimientos de educación, particulares y públicos, que tendrían la misma misión de visitar y observar sobre diferentes puntos.

Esos resúmenes analíticos de informaciones recogidas al mismo tiempo, y en el mismo orden, sobre la situación de la educación y de la instrucción pública en todas las comarcas de Europa, procurarían sucesivamente, en menos de tres años, cuadros comparativos del estado actual de las naciones europeas, desde ese punto de vista importante. Se podría juzgar con facilidad cuáles son los que avanzan, los que retroceden, los que permanecen en un estado estacionario: cuáles son las causas de los vicios interiores que se hubieran señalado; o qué obstáculos se oponen al imperio de la religión y de la moral y al progreso social, y cómo esos obstáculos pueden ser superados; finalmente, cuáles son las ramas que ofrecen adelantos susceptibles de ser transportados de un país a otro, con las modificaciones y los cambios que las circunstancias y las localidades podrían hacer convenientes».

Etapas de empréstito o enseñanza en el extranjero

Esta etapa se desarrolló a lo largo del siglo XIX en un contexto marcado por la propensión notable a recoger experiencias de otros países que pudieran ser de utilidad para el propio país. No es casualidad que quienes más han contribuido al desarrollo de nuestra ciencia a lo largo del siglo XIX hayan sido o bien políticos o bien personas vinculadas con los poderes públicos de entonces. Entre las características de la totalidad de autores destacan las siguientes (VERGARA, 1997: 15):

- a) Falta generalizada de sistematización en la recogida de datos; de ordinario éstos no se sujetan a unas mínimas reglas de orden y de exactitud, de tal modo que luego fuera posible homologarlos y compararlos con los datos procedentes de otro país distinto;
- b) No existe en los autores, salvo raras excepciones, la consciencia de estar contribuyendo con sus descripciones a una nueva ciencia a la vez educacional y comparativa. Más aún, aunque emplean en ocasiones el término comparación la verdad es que nunca llevan a cabo comparaciones propiamente dichas entre sistemas o métodos educativos, limitándose cuando más a yuxtaponer las realidades educativas de dos o más países;
- c) Los informes de los relatos de viaje fueron en la mayoría de los casos realizados por políticos o personas públicas con escasa o nula preparación pedagógica o estadística. Por eso consideraron la educación como algo estático que podía ser copiado y trasvasado de un país a otro;
- d) La finalidad utilitarista o economicista que primaba en los informes de viaje conllevó con relativa frecuencia a una mediatización importante de los informes. Muchos viajeros vieron en los países visitados aquello que de antemano querían ver y no lo que la realidad les mostraba;
- e) A pesar de no ser conscientes de estar contribuyendo al desarrollo de una ciencia, sus trabajos permitieron configurar el objeto de Educación Comparada, a saber, el estudio de los sistemas nacionales de educación.

No sería justo no mencionar a los autores más relevantes de este período.

- a) Alemania: Niemeyer , Fischer, Kruser
- b) Francia: Victor Cousin, Lavasseur
- c) Gran Bretaña: Joseph Kay y Mathew Arnold
- d) Norteamérica: Horace Mann y Henry Barnard
- e) España: Ballesteroa Gabirois, Hernández Villabrille, KUhn, Montesinos, Sanz del Río.

La etapa de elaboración sistemática

Resulta complejo establecer un límite a la finalización de la etapa de empréstito. No obstante, podemos apuntar a los cambios sustanciales que se producen en esta ciencia a partir de 1900, que constituye una fecha clave en la que acontecen dos hechos que cambiarán la andadura de la disciplina. Por un lado se organiza, por vez primera, un curso universitario de Educación Comparada, dictado por James E. Russell en el Teachers College de la Universidad de Columbia. Esto obligó a una elaboración sistemática de un corpus de conocimientos con vistas a su transmisión académica. En particular se estudiaban seis sistemas educativos. La Educación Comparada se convertía así en una disciplina académica.

En segundo lugar aparece el escrito del británico Michael Sadler con el amplio y significativo título «¿Hasta qué punto podemos aprender algo de valor práctico con el estudio de los sistemas extranjeros de educación?».

Este autor critica la descripción que se ha desarrollado hasta ese momento en la Ciencia de la Educación Comparada y apela al interés de la practicidad de esta ciencia. En este sentido apuesta no solamente por la compilación y publicación de los datos y comparaciones, sino también por la ejecución de experiencias cuya eficacia hubiera sido comprobada.

«Pero un trabajo que ofrecería resultados de utilidad más inmediata y más importante sería el cuadro comparado de los principales establecimientos de educación que existen hoy en los diferentes países de Europa, de las distintas maneras en que la educación y la instrucción pública están organizadas, los objetos que comprende el curso de los estudios en cada uno de los grados sucesivos de las escuelas elementales y comunes, secundarias y clásicas, superiores y científicas y, finalmente, especiales; después, los métodos conforme a los cuales se forma e instruye la juventud, las mejoras que han tratado de introducir poco a poco, y el mayor o menor éxito que han obtenido».

Pero lo más importante de esta nueva etapa es el esfuerzo en la comprensión del contexto cultural que rodea al sistema educativo. En este sentido Sadler pasó a ser el padre de la tendencia factorialista que se caracteriza por entender:

«El verdadero valor de los estudios comparados no reside en descubrir dispositivos o mecanismos que puedan ser transferidos de un país a otro (aunque no deba ignorarse

la frecuente posibilidad de tal transferencia), sino en comprobar cuál es el espíritu que ha engrandecido a una institución extranjera, para luego buscar medios de cultivar ese espíritu en el seno del propio país, en el caso de que se juzgue necesario para reparar algún fallo en la vida nacional» (SADLER: 1902, 56).

Sadler concedía el valor de la eficacia política a los estudios comparados con un afán internacionalista. Este tipo de Educación Comparada con una orientación política, y un énfasis en la transferencia de soluciones de un contexto a otro, continúa estando presente en la actualidad (BEECH: 2006). Otro de los méritos que se le atribuyen a Sadler es el esfuerzo por la elaboración sistemática de lo que ya es una nueva ciencia.

En este período cabe destacar la obra de otros autores posteriores que se han inspirado en la obra de Sadler:

- Isaac Kandel se interesa por los factores políticos e históricos, estudiando las formas de gobierno, el carácter nacional y formas de nacionalismo;
- Nicolas Hans agrupa los factores configuradores de los sistemas educativos en tres categorías: factores naturales, religiosos y seculares.
- Schneider pone énfasis en tres aspectos que considera claves en la comparación educativa: la necesidad de profundizar en la psicología de los pueblos; el no importar ningún modelo educativo determinado sin examinar antes si está de hecho de acuerdo con el carácter propio del pueblo importador, y no recomendar reforma o innovación alguna que no esté radicalmente posibilitada con el carácter del pueblo que haya de recibirla. Todo esto viene a significar que concede una importancia de primer plano al carácter nacional sobre otros factores que puedan incidir en la educación.

4. LA EDUCACIÓN COMPARADA EN EL SIGLO XX

Debido a la complejidad de las escuelas y corrientes teóricas que informan a la Educación Comparada en el siglo XX se ofrece a continuación un esquema:

Mundo bipolar 50-60 modernidad científica	Mundo multipolar 70-80 postmodernidad	Mundo interpolar 90-2010 Modernidades múltiples
Estados Unidos y Unión Soviética Autonomía países colonizados	Estados Unidos Unión Soviética Japón	Estados Unidos Unión Europea Rusia Japón China

Mundo bipolar 50-60 modernidad científica	Mundo multipolar 70-80 postmodernidad	Mundo interpolar 90-2010 Modernidades múltiples
Ortodoxia científica. Conocimiento jerarquizado y centralizado	Heterodoxia: aparición corrientes neo y nuevas perspectivas de investigación	Heterogeneidad; disputas pero corrientes de conocimientos complementarias
Optimismo pedagógico	Pesimismo pedagógico	Necesidad de combinar la homogeneidad y diversidad-globalización
Dominio del funcionalismo y positivismo	Los planteamientos funcionalistas, críticos e interpretativos compiten	Posturas más eclécticas, reflexivas y pragmáticas
Aspiraciones de establecer hegemónico y totalizador	Choque entre paradigmas, entre visiones del mundo incompatibles	Surgimiento de postparadigmas rizomatosos e interactivos
Realista	Realista y relativista	Más opiniones perspectivistas que abarcan múltiples realidades y perspectivas

4.1. La educación comparada en un mundo bipolar: modernidad y justicia social

A partir de la Segunda Guerra Mundial comienza un período clave en la historia del siglo XX. A pesar de los intentos de Alemania por reemplazar al Reino Unido sería finalmente Estados Unidos la nueva potencia económica mundial. Este cambio se va a reflejar en la Ciencia de la Educación Comparada que va a recibir el impulso principalmente de los académicos de las universidades americanas.

A partir de los años cincuenta a Estados Unidos se le enfrenta un rival, la Unión Soviética. Ambas potencias protagonizaron la denominada «Guerra Fría» que se tradujo en el choque entre dos concepciones opuestas: el capitalismo y el comunismo. EEUU defendía la democracia, la libertad y la iniciativa privada mientras que el bloque comunista abogaba por el socialismo y la propiedad estatal de los medios de producción. En lo que se refiere a las teorías que informan a la Educación Comparada podemos decir que la herencia de la Ilustración se reinterpreta de manera opuesta por los dos bloques, lo que desemboca en dos corrientes fundamentales: el estructural-funcionalismo en EEUU, y el marxismo en la Unión Soviética.

Los dos bloques planteaban problemas comunes heredados de la postilustración acerca del progreso y del cambio, y consideraban la necesidad de dar respuesta a las cuestiones vinculadas al derecho y a la justicia social. No obstante, a pesar de com-

partir las mismas cuestiones, la respuesta a los mismos temas es opuesta entre los dos bloques:

- el estructural-funcionalismo parte de la idea de que la sociedad es un sistema con partes interrelacionadas (religión, educación, estructuras políticas, y familia). En dicho sistema las partes buscan el equilibrio y armonía entre ellas, que se alcanzan mediante el consenso. La evolución se produce mediante el desarrollo lineal. Esta formulación desemboca en la teoría de la modernización y la teoría del capital humano.
- el marxismo considera que existen dos clases polarizadas en conflicto: la burguesía y el proletariado. El mayor agente de cambio social de la sociedad es la estructura económica de la sociedad. Las instituciones sociales existen para reforzar y reproducir las normas sociales relacionadas con la economía existente y la estructura de clase. La evolución lineal de desarrollo del socialismo se entiende como una fase entre el capitalismo y el comunismo. La conciencia de la explotación de la clase trabajadora debe desembocar en la revolución y los cambios en la estructura social. El marxismo desemboca en la teoría de la dependencia y la teoría de la liberación.

De estas dos escuelas se impone la americana que inspirada en las Ciencias Sociales impone un cambio de paradigma en la Ciencia de la Educación Comparada. Es en este momento cuando se inauguran los principales Departamentos de ciencias comparadas en las universidades más importantes de los EEUU. En este período en este país, surge la Revista de Educación Comparada y la Sociedad Americana de Educación Comparada. Todo esto contribuyó a que entre los años 50 y 60 la Educación Comparada buscara una nueva identidad científica respecto a los fines, contenido, teoría y práctica, y la metodología.

Una de las principales diferencias de este período respecto del anterior reside en que los académicos de este período se nutren sobre todo de las Ciencias Sociales y no tanto de las Humanidades (historia, filosofía, ética). La fe en las Humanidades como clave de la formación disminuye. Esta creencia se debe, en gran medida, a que a las élites administrativas europeas instruidas según un modelo de formación humanística habían, en cierta manera, sido cómplices de las atrocidades del militarismo y el fascismo. Por este motivo los investigadores europeos que habían emigrado a los Estados Unidos buscaban nuevos enfoques que fueran más analíticos y empíricos, frente a los modelos históricos o filosóficos que habían prevalecido.

A esto se añade el no desdeñable avance científico y técnico, lo que se tradujo en que las ciencias sociales y naturales tuvieron un importante desarrollo lo que permitió el refinamiento de técnicas de medida y de las estadísticas. En términos generales se crearon nuevas expectativas respecto de la posibilidad de conseguir la objetividad en el estudio de los fenómenos sociales.

Es un período caracterizado por la ortodoxia funcionalista y positivista. Se pretendía explicar e informar acerca del desarrollo social y económico con el vocabulario

de la ciencia nomotética. Existía la creencia en la neutralidad de la ciencia positiva, el funcionamiento no cuestionado de las democracias racionales, con la distribución de funciones. Los comparatistas compartían la ilusión de la a-politicidad de sus investigaciones y de ser capaces de transformar los hechos a la forma de generalizaciones nomotéticas de leyes.

Esta ambición de ortodoxia científica encontró una gran acogida entre los tecnócratas, técnicos, burócratas y políticos, que pretendían la planificación científica de la reforma educativa, y que consideraban que esta era la única manera de poder afrontar las dificultades socio-económicas. Recordemos que, en este período, el Estado-nación típicamente liberal adopta la forma de Estado democrático de derecho acomodado a las respectivas constituciones y a las orientaciones de la planificación económica keynesiana. En los años sesenta el Estado democrático liberal adoptó la forma de Estado de bienestar con un carácter intervencionista y garante de los derechos de los ciudadanos y aparentemente de sus aspiraciones de movilidad social a través de la educación típicas del estructural-funcionalismo en la que cada uno debe ocupar el lugar que le corresponde según la función que desempeñe en la sociedad.

En síntesis, entre 1950 y 1960 fruto de los esfuerzos por revisar la tradición científica de la Educación Comparada inspirada en las Humanidades, y de convertirla en una «ciencia» con las connotaciones de social y predictiva surgen cuatro escuelas fundamentales (KAZAMIAS, 2009:152)

- La escuela funcionalismo-sociológica de Chicago fundada por C. Arnold Anderson, que examina la interdependencia funcional de la sociedad. Pretende aplicar la sociología a la Educación Comparada y critica la visión clásica. Anderson propuso que la educación comparada debía lograr su aceptación mediante una estrategia de: 1) integración con las ciencias sociales funcionalistas, 2) uso del modelo de ensayo de hipótesis y análisis de la covarianza propio de las ciencias naturales, y 3) compromiso con la explicación teórica y la ambición nomotética.
- La escuela del empirismo metodológico, metodologismo, y modernismo científico, cuyos máximos representantes son Noah and Eckstein, que abogan por el modernismo científico de la disciplina y que la Educación Comparada cumpla con todos los requisitos del modernismo científico o cientifismo, o en otras palabras: «la formación de hipótesis, la comprobación de tests, verificación, control explicación, predicción, cuantificación, positivismo, y construcción teórica». Estos autores elaboran la obra «hacia una Ciencia de la Educación Comparada», publicada en 1969. Este enfoque contrasta enormemente con la tradición previa, herencia de la Ilustración, y con el enfoque de funcionalismo de la Escuela de Chicago, porque el empirismo es ahistórico. La escuela se inspira en el Modelo de verificación de hipótesis tomado de Karl Popper y las ciencias naturales. Defiende la siguiente secuencia para la investigación a) curiosidad, descripción y cuantificación primitiva; b) interpretación cualitativa mediante el análisis de

fuerzas y factores; c) cuantificación elaborada, que proporciona un medio de verificación científica rigurosa para apoyar las medidas políticas y de planificación; d) predicación científica.

- El *problems-approach* (resolución de problemas) de Brian Holmes. Su perspectiva pretende centrarse en un problema educativo específico con el objetivo de analizar el contexto, comprenderlo y explicarlo. Holmes inaugura la predicción como un criterio básico y pretendía transformar a la Educación Comparada en una ciencia social predictiva derivada de la concepción de Karl Popper de la importancia del método hipotético-deductivo.
- Historia, Ciencia Social y Educación Comparada. Ante la emergencia de las nuevas escuelas algunos comparatistas buscaron revisar el enfoque histórico a la Educación Comparada y la síntesis de los elementos históricos y científico. Lo que proponía Kazamias era un enfoque histórico que combinara la historia con la ciencia social.

En lo que se refiere a la emergencia de las nuevas escuelas en el mundo comunista hay que señalar que el marxismo no tuvo una notable influencia en materia de Educación Comparada. De hecho, Marx nunca desarrolló propiamente una teoría de la educación. Habrá que esperar al siguiente período de análisis de la evolución de la Educación Comparada para comprender la influencia de las teorías inspiradas en el marxismo. No obstante voy a mencionar simplemente las dos más importantes:

- La teoría de la dependencia como respuesta teórica por científicos sociales latinoamericanos a la situación de estancamiento socio-económico en el siglo XX. Esta teoría se refiere a la dualidad centro-periferia y a las teorías sobre sistema-mundo para sostener que la economía mundial posee un diseño desigual y perjudicial para los países no desarrollados.
- La teoría de la liberación que también se originó en América Latina, en la que destaca Paulo Freire.

A este nuevo contexto internacional se añade la cuestión de las disueltas colonias del Tercer Mundo, que aspiran a su propia autonomía. La moda del impulso a lo internacional en un mundo con importantes cambios en la geografía política tuvo sus repercusiones en la producción científica en Educación Comparada de este período, que fue esencialmente positivista desde el punto de vista metodológico y desarrollista desde el punto de vista teórico. En este contexto surge una nueva rama en la Educación Comparada, la educación internacional. Uno de los nuevos afanes de la Educación Internacional fue el estudio de los problemas para la planificación, el desarrollo y la elaboración de teorías sobre el cambio educativo y social en países casi siempre pobres, que acababan de obtener la independencia. Desde el funcionalismo la pregunta clave era cómo podría lograrse que la enseñanza sirviera al desarrollo general de un país conforme a los modelos occidentales. No hay que desdeñar la importancia que se le concedió a la Educación Internacional, ya que esta nueva perspectiva desem-

bocó en el cambio de denominación de la Sociedad Americana, que pasó a ser CIES (*Comparative and International Education Society*- Sociedad Comparada de Educación Internacional). Este cambio en la denominación tuvo un efecto de cascada en otras sociedades como la Canadiense y la inglesa.

Antes de concluir este capítulo debo referirme a la creación de los Organismos Internacionales a partir de la Segunda Guerra Mundial, cuestión que desembocó en la aportación de un gran número de datos comparados. Volviendo sobre la importancia de los EEUU en el impulso a la disciplina de la Educación Comparada en este período, no debemos dejar pasar por alto el hecho de que Estados Unidos pasa del aislacionismo previo a la Segunda Guerra Mundial al internacionalismo en la segunda postguerra. En 1921 EEUU se posicionó en contra de la creación de la Liga de Naciones. En cambio, a partir de la Segunda Guerra Mundial, este país impulsa la implantación de los organismos internacionales en su propio territorio como, por ejemplo, la sede de las Naciones Unidas que está fijada en Nueva York. Es también un período de viajes de los políticos para conocer el otro polo, las misiones de la UNESCO; etc. Estados Unidos quería convencer al resto del mundo de la importancia de aliarse con su *American Way of Life*, modelo de estilo de vida y de consumo, por lo que apostó por una intensa agenda internacional.

A pesar de todos los esfuerzos y aspiraciones científicas de la Ciencia de la Educación Comparada algunos comparatistas subrayan que no se lograron cumplir todas las aspiraciones científicas ni fue un período tan fecundo. En este sentido la emergencia de nuevas escuelas teóricas en la segunda mitad del siglo XX no significa, en ningún caso, una gran evolución teórica o metodológica. Kazamias, defensor de la Historia en la Educación Comparada como ciencia, señala que en este período el desarrollo en este período se hizo a costa de abandonar la dimensión histórica de la investigación educativa en educación comparada. Otros autores se refieren a la amnesia histórica (LARSEN, 2001).

5. LA EDUCACIÓN COMPARADA EN UN MUNDO MULTIPOLAR: LA PLURALIDAD DE ENFOQUES

A partir de los años 70 se producen cambios importantes en un contexto de freno económico que va a desembocar en la revisión de las expectativas y resultados acerca de la inversión en educación como medio para permitir la movilidad y el cambio social. Es una época de crisis en el que el modelo de Estado de Bienestar alcanzado en los sesenta no puede sostenerse por más tiempo. La crisis económica llevó pareja la revisión de algunos presupuestos básicos de la ciencia de la Educación Comparada que se habían mantenido hasta ese momento: nacionalismo, optimismo escolar, y concepto de desarrollo. En este período se cuestionan las concepciones teóricas modernistas que han dominado el contexto de la Segunda Guerra Mundial y que aspiraban a explicar la complejidad del mundo por sí mismas.

En el escenario internacional los cambios geopolíticos más importantes ocurrieron en el bloque comunista, y culminaron en 1991, con la disolución de la Unión Soviética. Los acontecimientos más importantes que ocurrieron se sintetizan en:

- la puesta en marcha de la perestroika, reestructuración económica que implicaba un cambio gradual del sistema de planificación centralizada;
- la separación de los países de Europa Oriental del dominio comunista;
- la caída del muro de Berlín (1989) que simbolizó el fin de la Guerra Fría

Estas transformaciones surgen en un marco internacional marcado por la multipolaridad en el que a EEUU le surgen nuevos rivales como Japón y la Unión Europea. Si en el mundo bipolar las dos potencias comparten las mismas preocupaciones, en el escenario interpolar estas visiones similares no son posibles ya que las distintas potencias mantienen procesos culturales y tomas de decisión muy diferentes. Esta pluralidad de visiones se va a traducir al ámbito de las teorías que informan la Educación Comparada. Lejos de predominar un planteamiento hegemónico se impone la heterodoxia científica en la que se imponen varios discursos que adquieren un status científico similar.

Como hemos señalado previamente, en el decenio de los sesenta EEUU tuvo un papel muy importante en el desarrollo de esta ciencia, incorporando a ella las ciencias sociales y la ortodoxia científica. No obstante en los años setenta las teorías que informan la Educación Comparada se inspiran en una fuerte heterodoxia y dan paso a nuevas propuestas. Las expectativas que se habían puesto en el funcionalismo estructural como modelo no se cumplen. A esto se añade el paso del segregacionismo al pluralismo que experimentó la sociedad de Estados Unidos. En este sentido al pluralismo cultural le acompañaron el epistemológico y el ontológico.

Uno de los límites más importantes al funcionalismo reside en que este no fue capaz de cumplir las expectativas que se habían puesto en la generalización e inversión en la educación secundaria como motor de movilidad social. El funcionalismo no consiguió predecir y controlar a los ciudadanos según sus méritos y las funciones que desempeñaban en la sociedad. Dicho en otras palabras, la idea de la educación como impulsor de la igualdad social queda marginada como consecuencia de que las expectativas puestas en las reformas educativas no se cumplieron. Tampoco se alcanzaron los afanes desarrollistas que pretendían que los países del Tercer Mundo experimentaran un proceso de industrialización y entraran en la modernidad, erradicándose la pobreza y los otros males relacionados con el subdesarrollo. El significado de la educación se relacionaba íntimamente con el desarrollo y se suponía que, con independencia del grado de pobreza de un país, la enseñanza llevaría a la creación de un capital humano que permitiría su desarrollo hasta alcanzar el nivel de la mayoría de las naciones de Occidente.

Como se ha señalado en los capítulos anteriores, a partir de 1970 entramos en la era del postmodernismo. Mediante el prefijo post se enfatizaba el hecho de que se

continúa en la línea teórica previa, pero cuestionándose nuevas perspectivas. Como señala Lyon (2000) la referencia postmodernista no solamente se refiere a «qué es o era la condición social de la modernidad» sino «cómo la postmodernidad puede ser diferente». En este contexto se realiza la renovación de las principales teorías que inspiran a la Educación Comparada y que se pueden sintetizar en las siguientes:

- Neopositivismo, que conecta normalmente sus análisis deductivonomológicos, dirigidos a la formulación de generalizaciones legaliformes, a partir de numerosos datos relativos a naciones o sociedades, con la explicación funcional;
- Neomarxismo, que considera que la ideología está siempre presente en todo marco teórico. A partir de esta idea se separa de las concepciones ortodoxas en cuyo marco sólo las teorías que apoyan al capitalismo están contaminadas ideológicamente;
- Neorrelativismo, que se ocupa de la aplicación práctica del racionalismo crítico a situaciones concretas.

Esta pluralidad de enfoques, que aspiraba al mismo status científico, planteaba la necesidad de una reconciliación para que no se produjera una ruptura definitiva de la Ciencia de la Educación Comparada. En el seno de la Educación Comparada se han producido pocas defensas vehementes del funcionalismo estructural o ninguna; en cambio, se han lanzado diatribas contra los enfoques alternativos, y, en especial, los que se consideran próximos al marxismo. Frente a las críticas de los autores en este sentido, Epstein ha procurado atemperar el debate y dedicar sus esfuerzos al logro de un consenso. En el discurso que pronunció Erwin Epstein ante la Sociedad de Educación Comparada e Internacional sugirió que las acaloradas discusiones provocadas por la introducción de las teorías marxistas y del conflicto ponían el peligro el futuro de la educación comparada. Este autor insistía en que «cada postura creaba sus propias colecciones de datos, todas incomparables entre sí». Como consecuencia de este fenómeno, el área de Educación Comparada había alcanzado un punto en que se mostraba incapaz de ofrecer información objetiva para guiar la política educativa. Epstein consideraba que sería mejor para la Educación Comparada si se dejara de hablar en ella de divisiones teóricas y se intentara crear una base de conocimientos que todos los especialistas pudieran utilizar.

Incluso algunos autores, más allá de criticar las teorías marxistas y del conflicto por ahondar las divisiones en Educación Comparada, han realizado estudios para refutarlas empíricamente. Cabe citar el libro de William Cummings «Educación e Igualdad en Japón». Para este autor las teorías de reproducción social y cultural de corte marxista rechazan toda posibilidad de transformación social salvo una revolución que alteraría drásticamente la organización de los procesos productivos y la propiedad de los medios de producción.

En este nuevo marco teórico podemos afirmar que en las décadas de los 70 y 80, la Educación Comparada comenzó a definirse por el pluralismo epistemológico y la

marginación del dominio positivista en gran parte de las Ciencias Sociales. De hecho desde 1977 han surgido cuatro tipos de desafíos a las tradiciones de investigación establecidas en Educación Comparada que se sintetizan en los siguientes: los que cuestionan la idea de que la nación-estado o las características nacionales constituyen el parámetro principal en la definición del estudio comparado; los que cuestionan el uso de los modelos insumo-producto y el empleo exclusivo de la cuantificación; los que ponen en duda el papel del funcionalismo estructural como la premisa teórica que sustenta el estudio de los fenómenos investigados; los que dirigen su atención a temas nuevos.

Como señala (ALTBACH, 1991: 504) la Educación Comparada ha cambiado considerablemente desde los años 70:

«Los temas que no se consideraban importantes, como el papel del género en la educación, se convierten en foco de investigación y análisis. Nuevas metodologías como la etnografía y la investigación participante, pasan a ser importantes. E ideologías alternativas como el marxismo se utilizan para informar el análisis de la educación comparada. El dominio de estos paradigmas como el funcionalismo estructuralista desaparece. Es significativo que nada ha surgido para reemplazar estas ideas como la primera dirección de la disciplina. Más aún, una variedad de diferentes perspectivas ha iniciado en la investigación en educación comparada... Desde muchos enfoques, estos desarrollo reflejan la situación de las ciencias sociales en general».

Lo que podemos afirmar es que el interés por lo internacional siguió creciendo, lo que se tradujo en que desde los años ochenta y noventa la Educación Comparada no ha parado de crecer como lo demuestra la creación de numerosas asociaciones, el aumento de los miembros, la participación en los congresos internacionales y el aumento de revistas especializadas en Educación Comparada. De hecho este período se caracteriza por el despegue del asociacionismo en la disciplina de la Educación Comparada, que permitió los acuerdos colectivos así como la acumulación de conocimientos sobre la educación en los distintos países. A partir de 1970 se crea la *World Council of Comparative Education Societies* (Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada) con dos objetivos:

- Promoción del estudio de educación comparada e internacional en el mundo y consolidar el estatus académico de esta disciplina;
- Conseguir que la Educación Comparada aborde los principales problemas de la educación mediante la cooperación de los especialistas de diversas partes del mundo. En España, la Sociedad Española que primero fue de Pedagogía Comparada y después de Educación Comparada se creó en 1979.

6. EDUCACIÓN COMPARADA E INTERPOLARIDAD: NUEVOS RETOS EN EL SIGLO XXI

En la actualidad las relaciones internacionales se definen por la interpolaridad (GREVI). Esto supone un avance más en la consolidación de las diferentes potencias económicas con distintos enfoques culturales, pero que son interdependientes entre sí en un mundo en el que las nuevas tecnologías han reducido las variables espacio-tiempo. Uno de los cambios fundamentales es que el mundo se ha reequilibrado a favor de Asia, que representará muy pronto el 40% de la riqueza mundial. Si se tienen en cuenta el potencial de China y las ambiciones de Rusia y de la India se constatará fácilmente que no es imposible que el orden mundial del siglo XXI esté marcado por el retorno de la lógica de las potencias nacionales del siglo XX. El papel de Europa está en juego, como lo demuestra la presente crisis económica. En este sentido es muy importante que Europa se mantenga como estructura supranacional y con una política clara unívoca en las relaciones internacionales, ya que todavía en la actualidad no ha conseguido evolucionar de una diplomacia nacional a una en bloque.

En este nuevo contexto macro en el que existen nuevos bloques económicos interdependientes entre sí podemos preguntarnos si el Estado-nación sigue siendo la unidad básica para la investigación. Roger Dale nos informa de la prevalencia del Estado económico, ya que no es tan fácil prescindir del Estado. No obstante lejos del Estado de bienestar nos encontramos con un marco que se define por ser fundamentalmente económico y que recibe una enorme presión de los Organismos Internacionales como nuevos actores de la política educativa. Otro de los rasgos que definen el momento actual es la incertidumbre no solamente en la economía sino en la ciencia.

Como señala Morin «existen algunos núcleos de certeza, pero son muy reducidos. Navegamos en un océano de incertidumbres en el que hay algunos archipiélagos de certezas, no viceversa» (MORIN: 2000, 3). Otros autores señalan las dificultades del momento: «malos tiempos para educar cuando reina la prestigiada doctrina posmoderna de la incertidumbre como única certeza admisible. Sin duda, no hay horizontes claros» (CAIVANO: 2000).

Lo que no cabe duda es que en el actual escenario han surgido nuevos temas de interés para la Educación Comparada:

- La transferencia educativa, ante la posibilidad de que los organismos internacionales impongan un emergente modelo educativo internacional en el que parece que los sistemas educativos nacionales de diferentes partes del mundo están en proceso de convergencia. En este sentido Cowen (1999:73) señala que estamos atravesando un momento peligroso con el resurgimiento *de asunciones culto al cargo transferibilidad de la política y práctica, y la defensa del discurso*.
- Nuevas formas de articular la modernidad y postmodernidad. Por ejemplo transitológica que propone Cowen como un nuevo modelo para la interpretación de la realidad educativa.

- Modernidades múltiples de interés por la cultura como una manera de resolver la tensión entre la homogeneidad y la diversidad educativa. Esta idea se gestó en los años setenta pero no fue hasta finales del siglo XX y principios del siglo XXI cuando el concepto adquiere una enorme relevancia. Una de las claves del discurso de las modernidades múltiples reside en combinar el concepto de modernidad con la diversidad cultural desde un esfuerzo por desoccidentalizar la modernidad. A este concepto se refieren también desde la idea de las modernidades emergentes.
- Avances de la ciencia en general por la especialización del conocimiento.

7. INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN COMPARADA EN EL SIGLO XXI

En un contexto internacional en el que las políticas educativas tienden a organizarse de manera supranacional podríamos preguntarnos para qué sirve la Educación Comparada en la actualidad. Por un lado crece el número de investigadores que se interesan por el ámbito internacional, pero el recurso a esta dimensión no significa necesariamente que todo lo que se refiere a algún aspecto internacional pueda decirse que responde a las exigencias de una ciencia explicativa que de manera interdisciplinar sea capaz de comprender los hechos educativos en el extranjero.

En síntesis, el ideal de la ciencia de la Educación Comparada debe resolver tres problemas centrales (SCHRIEWER, 2002: 26): la construcción, mediante el método comparativo, de teorías en el campo de las ciencias de la educación; la explicación teórica de la variedad de los fenómenos de otras culturas; y suministrar saberes relevantes para la política educativa. Como hemos visto a lo largo de este capítulo es muy difícil conjugar estos tres ideales.

García Garrido (1985) resume las razones que son en la actualidad válidas y que avalan la utilidad y pertinencia de la Educación Comparada:

- sirve para conocer y comprender la actuación educativa de los diversos pueblos, países, regiones, etc.;
- a partir del conocimiento de otros sistemas, se puede llegar a comprender el propio sistema educativo de una forma optimizada. Parafrasea para ello a Kandel (1933), quien a su vez se refiere a una famosa frase del Tasso de Goethe: «Para conocerte a ti mismo, compárate a los demás»;
- los conocimientos sobre los sistemas educativos ajeros pueden favorecer la comprensión de las principales incidencias de la educación mundial en el propio sistema educativo. La Educación comparada puede contribuir a la comprensión de lo internacional de forma decisiva, de tal modo que aporta a través de sus teorías y métodos conocimientos para caminar hacia la paz en el mundo, y

la paulatina eliminación de los sentimientos etnocentristas, nacionalistas, chauvinistas e imperialistas.

La Educación Comparada es un instrumento imprescindible para la elaboración y ejecución de reformas e innovaciones educativas, lo que se traduce en que todavía hoy se erige como una herramienta muy valiosa para la política educativa. «La Educación Comparada tiene la capacidad de hacer en el espacio lo que la Historia de la Educación Hace en el tiempo; nos concede la oportunidad de comprender mejor los trabajos de los procesos educativos a través de una perspectiva más amplia que el aquí y el ahora» (GRANT, 2000: 316).

La Educación Comparada es una ciencia joven que goza de muy buena salud en un momento en que parece que el reclamo a lo internacional es un imperativo. En el siglo XXI podemos decir que las aspiraciones de los hombres de la postilustración de elaborar una ciencia de la educación comparada al servicio de la reforma pedagógica se han cumplido, y no hay ningún discurso pedagógico que no se refiera a lo que sucede en el ámbito internacional. Pero este afán debe de ir acompañado de la mejora de la disciplina y de la educación. En ocasiones la tradición de estudios comparados comprometidos con la política y la administración, con la innovación y la reforma, constituyen una hipoteca para la institucionalización académica de la educación comparada, porque se quedan simplemente en el uso práctico y de culto al cargo del técnico o político que se aprovecha de esta ciencia. No todo lo que hace referencia a algún aspecto de la educación internacional es educación comparada.

8. EL NUEVO ORDEN MUNDIAL DEL SIGLO XXI

El «Nuevo Orden Mundial» (NOM) es un concepto ampliamente extendido, incorporado al marco mental que aplicamos para descodificar la realidad que percibimos a través de los medios de comunicación de masas y sociales. Sin embargo, como decía Josep Piqué (2019), este NOM es más un «desorden» que un orden: desde hace treinta años, la geopolítica se readapta continuamente, sin llegar nunca a un punto estable, sin ofrecer nunca una imagen fija y fácilmente interpretable.

Después de la Segunda Guerra Mundial, la gente estaba acostumbrada a vivir en un equilibrio de miedo: dos bandos claros, liderados por EE.UU. y la Unión Soviética, con sistemas económicos (libre mercado vs. economía planificada) y políticos (democracia liberal vs. totalitarismo comunista) enfrentados, ambos con una enorme estructura militar, y una gigantesca capacidad de daño, a través de arsenales nucleares capaces de destruir todo el planeta varias veces, si se utilizan. Este fue el mundo bipolar que conocimos durante cuatro décadas.

Cuando el bloque soviético cayó a principios de los años 90, parecía la victoria final de EE.UU. y del «American Way of Life», apoyado internacionalmente por los principios de Bretton Woods: liberalismo para todos los países, respeto a las leyes

internacionales. Por ello, Francis Fukuyama (1992) predijo «el fin de la historia», ya que los valores occidentales serían aceptados y aplicados universalmente: democracia representativa, libre iniciativa privada en la economía, sociedad abierta, etc.

Como esto fue parcialmente correcto para Europa del Este, la nueva «unipolaridad» pronto encontró tanto enemigos (como el islamismo) como rivales, es decir, nuevas potencias emergentes que aspiran a construir una nueva bipolaridad (China), o un mundo multipolar (Rusia). Paradójicamente, la mayor victoria de Estados Unidos hizo que el mundo estuviera menos americanizado que nunca, y que cada vez más personas y países se negaran a aceptar la «occidentalización final».

De hecho, si se observan los datos globales, el centro del mundo ya no está en el hemisferio occidental. Alrededor del estrecho de Malaca se concentra ahora más del 50% de la población y del PNB mundial. Cuando se pone a Europa en el centro, se habla de Japón o de Filipinas como del Extremo Oriente. La realidad actual, mirando el mapa de la geopolítica, es que Europa es el Lejano Oeste (Piqué, 2019), y así se empieza a percibir a los europeos en todo el mundo.

Esta tendencia se intensifica con el repliegue intencionado de los países anglosajones, que luchan contra las influencias externas, en lugar de intentar expandirse. EE.UU. acaba de cumplir cuatro años de políticas de «America First», y el Reino Unido está abandonando la UE, lo que demuestra que el aparentemente inexorable proyecto de construcción europea es mucho menos sólido de lo esperado, y podría revertirse.

En este contexto, China pretende ahora volver a ser lo que fue durante siglos, una de las mayores potencias políticas del mundo; la mayor durante períodos muy largos, por cierto (Ramírez, 2017). Cuando Mao Zedong construyó su teoría sobre los Tres Mundos, y designó a China como líder del Tercero (Gavari & Rodríguez, 2015), sentó las bases de la nueva política exterior independiente del país, precisamente en el punto más alto de la bipolaridad durante la Guerra Fría.

En 2020, China ya no es «la fábrica del mundo». Muchas de las actividades manufactureras tradicionales de bajo coste se han trasladado a la India y al sudeste asiático. Los líderes chinos entienden perfectamente que la hegemonía en el mundo se decidirá en términos de tecnología y digitalización. Por eso China destina enormes presupuestos a la I+D y a la educación. Ser una superpotencia hoy equivale a ser una superpotencia en el ciberespacio (Piqué, 2019).

China está adaptando las estrategias de Estados Unidos en los siglos XIX y XX: sus ejércitos están ahora desplegados por todo el mundo (puertos en Pakistán, Sri Lanka y Mozambique; control en el estrecho de Bab al-Mandab, a través de una base en Yibuti, etc.). Si la doctrina de Monroe era «América para los americanos» (la fórmula que Estados Unidos emitió para dominar las repúblicas hispanoamericanas), China es ahora el principal patrocinador de la ofensiva «Asia para los asiáticos», lo que significa que «lo que ocurra en Asia sólo depende de mí».

¿Y qué pasa con las viejas potencias tradicionales en la Edad Contemporánea? Rusia, con una demografía insuficiente, falta de tecnología (excluyendo la militar) y una economía en dificultades, intenta desempeñar un papel clave en el NOM presentando sus credenciales en términos de fuerza militar, materias primas energéticas y la capacidad de liderar la propuesta de «multipolaridad» como alternativa a la unipolaridad o a la nueva bipolaridad.

La UE parece aferrarse al viejo mundo, con la única posibilidad de aprovechar su poder blando: una especie de mezcla de libertad individual, bienestar público y sofisticación cultural, incapaz de sostenerse durante mucho tiempo, teniendo en cuenta la economía estancada (ahora en contracción, en tiempos de Covid-19) y la dramática evolución de la demografía (mientras a nadie parece importarles esto). Por el contrario las «ciudades globales» en Asia están consiguiendo un impacto tangible en los asuntos globales, desde un punto de vista social y/o económico.

Una búsqueda rápida en Internet puede proporcionar docenas (quizá cientos) de clasificaciones diferentes de «ciudades globales», en función de distintos conjuntos de variables. Según Kangas (2017), «el número de informes ha crecido hasta tal punto que ahora parece justo hablar de una 'industria de índices de ciudades'». Siguiendo a este autor, algunos de los más relevantes son Globalization and World Cities (GaWC), GPCI (Global Power City Index), Global Cities Index y The 2025 Global City Competitiveness Index.

En cuanto a las ciudades asiáticas, Tokio, Hong-Kong y Singapur aparecen sistemáticamente entre las diez primeras de todos estos rankings en 2020, compartiendo esta condición privilegiada con Londres, París y Nueva York. Pekín aparece entre las diez primeras en tres índices, Shangai en dos ocasiones y Dubai en una. No hemos seguido la historia de los índices, pero no esperaríamos encontrar cambios extraordinarios en las clasificaciones, según las conclusiones de Kangas (2017).

Aunque un análisis superficial podría concluir que las ciudades globales son «todas iguales», esto dista mucho de ser cierto. Sí, seguro que en todas ellas se encuentra un floreciente sector del lujo; e independientemente de la geografía y las tradiciones locales, se observa una arquitectura similar para las viviendas de lujo, los hoteles y los centros financieros. No obstante analizar solamente este aspecto «es profundamente incorrecto», según Sassen (2020). Cada ciudad global tiene una función productiva específica, no todas compiten por lo mismo, aunque las empresas y la gente común así lo crean.

Por ello, podríamos resumir así las principales características distintivas de las ciudades globales asiáticas.

Tokio. Su branding ha evolucionado desde la alta tecnología y el urbanismo ultramoderno, hasta incorporar a lo largo del siglo XXI muchos de los conceptos vinculados al «Cool Japan»: la cultura pop en forma de anime, manga, J-pop, cosplay, etc. (Otmazgin, 2012). Los Juegos Olímpicos que deberían haber tenido lugar hace unos

meses fueron el escenario perfecto para magnificar el patrimonio de Tokio; el incierto futuro próximo no permite predecir el impacto final de Singapur. La segunda mitad del siglo XX supuso su consolidación como centro financiero y de negocios global (la principal ciudad de convenciones del continente), y un centro internacional clave de transporte aéreo y marítimo. Para el nuevo siglo, el gobierno pretende enriquecer este papel, transformando Singapur en la «Ciudad Global de las Artes». Todavía queda tiempo para ver los verdaderos logros.

Hong Kong se encuentra en medio de una nueva tormenta política, con la destitución de los diputados democráticos de la asamblea local el 11 de noviembre. Su acoplamiento final a China determinará su futuro papel en la región.

Pekín. Si los Juegos Olímpicos de 2008 dieron una nueva visión de la ciudad para el mundo, directamente ligada al «ascenso pacífico» chino, una vez que los ecos del evento se diluyen, volvemos a encontrarnos con los problemas medioambientales que impiden a la ciudad escalar hacia la posición más alta del ranking. Como afirman Wang et al: «Para acelerar la transformación de Pekín en una ciudad global, debería prestarse mucha más atención a la mejora de la calidad medioambiental, especialmente de la calidad atmosférica y del agua».

Shanghái. La vida nocturna es un componente crucial, pasado y presente, de su imagen de ciudad global, la diversión en la época colonial o en la comunista. De hecho, el progreso de Shanghái en la formación de la ciudad global es relativamente lento (Zhang, 2014), relacionado con las limitaciones y barreras del país (propiedad estatal dominante) y de la región (competencia con otras ciudades globales en un mercado relativamente poco desarrollado).

9. CONCLUSIONES

Este capítulo ha ofrecido un breve recorrido de las prioridades que rigen la investigación en Educación Comparada en perspectiva histórica, pero no es una exposición completa, que sería muy compleja debido a la variedad de posturas entre los comparatistas. De hecho, la evolución de la Educación Comparada como ciencia se encuentra en un marco científico más amplio, en ocasiones más o menos próximo a las Ciencias Sociales y enormemente influido por la construcción del marco internacional. Como hemos visto el interés científico en Educación Comparada no puede prescindir de su escenario definido por las relaciones internacionales, y del papel que desempeñan las potencias hegemónicas en el discurso cultural. Probablemente a lo largo del siglo XXI las potencias emergentes contribuyan a la ciencia de la Educación Comparada, posiblemente desde la interconexión que suponen las modernidades entramadas.

Como hemos comprobado a lo largo de este capítulo, la flexibilidad e internacionalidad de esta ciencia demuestran el vigor y versatilidad para adaptarse y dar respuesta a los nuevos retos que se le presentan. De hecho la educación es algo complejo, y

difícilmente se podría explicar desde una única ciencia o desde un solo enfoque. En estas páginas hemos constatado la influencia del modernismo y cómo esta herencia se interpreta desde un mundo bipolar. A partir de los años setenta se reinterpreta en un mundo mutipolar en el que conviven varios discursos y que se define por la heterodoxia científica. Si en los años sesenta el discurso marxista tiene una escasa influencia, en los setenta para que no se divida la ciencia hay que buscar formas para reconciliar el neoestructuralismo y el neomarxismo. En la actualidad la investigación en Educación Comparada aspira a la reconciliación entre la tensión del peso de la homogeneidad del discurso de nuevos actores internacionales y la diversidad local.

En el momento actual en el que tan de moda está el recurso a lo global, nos damos cuenta de que cada generación analiza las tensiones educativas en lugares diferentes de manera diferente cuando piensa comparativamente sobre educación, lo que supone que, en cada momento y lugar, se demandan soluciones diversas a la Educación Comparada. Incluso hay autores como Cowen que plantean la necesidad de una historia comparada de la educación comparada. (COWEN, 2009: 8). Dicho de otra manera existen muchas escuelas de pensamiento y ninguna dominante, por lo que resulta más adecuado referirse a «educaciones comparadas» en vez de a «educación comparada» (COWEN, 2000).

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altbach, P.G. y Kelly. G. (1991): La Educación Comparada: desafíos y respuestas, en P: Altbach y G. Kelly: (comps.) Nuevos enfoques en Educación Comparada. Madrid, Mondadori.
- Beech, J. (2009): Who is strolling through the global garden? International Agencies and Educational Transfer, en Cowen, R y Kazamias, A.M. International Handbook of Comparative Education, Vol. 1. Springer.
- Caivano, F. (2000): Notas ingenuas para una utopía educativ (El país 25-9-2001)
- Cowen, R. (2009): Introduction en Cowen, R y Kazamias, A.M. International Handbook of Comparative Education, Vol. 1. Springer.
- Cowen, R. (2000): Comparing Futures or Comparing Pasts?. Comparative Education. Vol. 36, No. 3, Special Number (23): Comparative Education for the Twenty-First Century (August).
- Fraser, S. (1964): Jullien's Plan for Comparative Education 1816-1817: New York: Teachers College, Columbia University.
- García garrido, J.L. (1991): Fundamentos de Educación Comparada. Madrid,
- GREVI, G. (2009): The interpolator world: a new scenario. Occasional Paper. nº79- 26 June.

- Jullien, M-A. (1817): *Esquisse et vues preliminaires d'un ouvrage sur l'education comparee* (Paris: Colas).
- Kazamias, A.M. (2009): *Comparative Education: Historical Reflections* en Cowen, R y Kazamias, A.M. *International Handbook of Comparative Education*, Vol. 1. Springer.
- Larsen, M. (2001): *Reinventing the historical in comparative education: reflections on a protean episteme by a contemporary player*. *Comparative Education*, 37(4), 439-449.
- Lyon, D.(2000): *Post-modernity*, en Browning, G., Halci, A., y Webster, T. (eds) *Understanding contemporary society: theories of the present* (pp. 221-237). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Le Than Koi: *Hacia una teoría general en educación* en Altbach y G. Kelly: (comps.) *Nuevos enfoques en Educación Comparada*. Madrid, Mondadori.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, en «La Educación que queremos». Tercer ciclo de Conferencias de la Fundación- Santillana. Octubre y noviembre de 2000. Documento electrónico.
- Sadler, M. (1964): *How far can we learn anything of practical value*.
- Schriewer, J. (2002). *Formación del discurso en la Educación Comparada*. Barcelona: Edic. Pomares.
- Schriewer, J. (2010): *La comparación en las Ciencias Sociales e Históricas*. Barcelona, Octaedro.
- Vergara, J. (1997): *Apuntes de Educación Comparada: educación comparada y sistemas escolares*. Pamplona: Newbook.