

2



IMPACTO DE LA GLOBALIZACIÓN Y EL POSTMODERNISMO EN LA EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN COMPARADA

Impact of Globalisation and Postmodernism in the Epistemology of Comparative Education

*María José García Ruiz**

RESUMEN

Los primeros años del siglo XXI se revelan años de tránsito en la epistemología y la metodología de la Educación Comparada debido al impacto en nuestra disciplina de los fenómenos de la globalización y del postmodernismo. No obstante, estos años de cambio también lo son de paradojas y de realidades dicotómicas. Así, frente a las políticas de corte «post-Westfaliana» y la gobernanza típicas de la globalización, la especificidad de la «cultura escolar» de cada país reivindica la aún especificidad del Estado-nación. Y, frente a la crítica de las metanarrativas modernas y el relativismo postmoderno, académicos como Habermas reclaman la aún vigencia de la Modernidad. La superación de la denunciada «parálisis» de la Educación Comparada reclama el empleo académico de actitudes crea-

* Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

tivas e innovadoras, pero también el establecimiento de una relación de equilibrio y de transición continuada entre la Modernidad y la Postmodernidad, alejada de planteamientos netamente rupturistas y excluyentes.

PALABRAS CLAVE: Educación Comparada, Globalización, Postmodernismo, Epistemología, Metodología.

ABSTRACT

The first years of the XXIst century are showing to be years of transition in the epistemology and the methodology of Comparative Education due to the impact in our discipline of the phenomena of Globalisation and Postmodernism. Nevertheless, these years of change are also times of paradoxes and of dichotomical realities. Thus, opposite to the 'post-Westfalian' policies and the governance typical of globalisation, the specificity of the 'schooling culture' of each country claims for the yet specificity of the Nation-State. And, against the critique of the modern metanarratives and the postmodern relativism, academics such as Habermas demand the still validity of Modernity. The overcoming of the denounced 'paralysis' of Comparative Education demands the academic use of creative and innovative attitudes, but also the establishment of a relation of balance and continuous transition between Modernity and Postmodernity, far from mainly rupturist and exclusive approaches.

KEY WORDS: Comparative Education, Globalisation, Postmodernism, Epistemology, Methodology.

INTRODUCCIÓN

En las primeras décadas del siglo XXI la gran mayoría de los académicos contextualizan los estudios objeto de análisis en la Educación Comparada en los fenómenos de la globalización y del postmodernismo. La Educación Comparada, por su naturaleza epistemológica, es una disciplina especialmente impactada por el fenómeno de la globalización. En lo que se refiere al postmodernismo, académicos como Rust han argumentado que la Educación comparada ha entrado «tarde», mucho después que otras disciplinas, al análisis de las implicaciones de este fenómeno en su epistemología, algo que ya está, finalmente, realizando (RUST, 1991).

Entre los académicos comparatistas más innovadores de nuestra disciplina, hay una visión de que «la Educación Comparada nunca ha tenido tanto éxito (...). Y, aún así, la Educación Comparada nunca ha tenido menos que decir» (CARNEY, 2010: 125). Estos académicos denuncian la «parálisis continuada de nuestra disciplina» (*IBIDEM*: 126). A su parecer, dos posturas contribuirían a dinamizar nuestra disciplina: la «lectura de lo global» (COWEN, 2009b), y la «superación de las historias triunfales de la cultura occidental de progreso, razón y orden» (CARNEY, 2010: 126), es decir, la superación de la Modernidad.

En la misma línea, académicos como Larsen (2010: 179-193) instan a desarrollar la creatividad y la curiosidad en Educación Comparada para superar la parálisis aludida de la Educación Comparada. Esta académica cita a Cowen cuando este último académico sugiere el desarrollo de un nuevo vocabulario, lenguaje y metáforas para contribuir a nuestra comprensión conceptual de la educación comparativamente. Algo que él ha hecho al acuñar términos como *transitologías* o *rosetas educativas*, o como el académico italiano Roberto Albarea al acuñar el término *betweeness*.

El objeto de este trabajo apunta a valorar de qué forma la globalización y el postmodernismo impactan en la epistemología de la Educación Comparada, y qué aspectos de la Modernidad deben ser preservados en nuestra disciplina.

En esta introducción queremos señalar desde el primer momento tres elementos de gran consenso entre los líderes intelectuales de nuestra disciplina, más allá del impacto concreto de los dos fenómenos señalados:

- Existen muchas Educaciones Comparadas (COWEN and KAZAMIAS, 2009).
- Se detecta la necesidad imperiosa de elaborar una Educación Comparada con una problemática intelectual compleja. Tanto Cowen como Schriewer afirman que la Educación Comparada es una «ciencia de la complejidad» y se preguntan «¿dónde está la teoría en la Educación Comparada?» (COWEN, 2009b, SCHRIEWER, 2000).
- Es patente la necesidad de incorporar la dimensión histórica en Educación Comparada (GARCÍA GARRIDO, 1996; COWEN, 2009b; y SCHRIEWER, 2000).

1. EDUCACIÓN COMPARADA Y GLOBALIZACIÓN

Afirma Stephen Carney que «la Educación Comparada (...) está en peligro de caer en la irrelevancia en tanto que su epistemología fracasa en comprender el evidente nuevo cosmos en el que está inserta: el mundo social específicamente global en tiempo y espacio» (CARNEY, 2010: 125). Académicos como Cowen llevan tiempo insistiendo en la necesidad de «leer lo global» (COWEN, 1996). Según autores como Lingard y Rawolle, la globalización ofrece oportunidades para la revitalización de la Educación Comparada (LINGARD y RAWOLLE, 2010: 33). Por el gran impacto del fenómeno de la globalización en la Educación Comparada, en las líneas que siguen vamos a analizar este fenómeno y las consecuencias que revela para nuestra disciplina.

La globalización ha sido definida por académicos como Dale como un «cambio paradigmático» (DALE, 2000: 89) y por autores como Cox como un «cambio ontológico» (COX, 1996). Autores como Vertovec han descrito que la globalización se ha concretado y ha supuesto una nueva «morfología social» mediante procesos de «planetización y transnacionalismo» (VERTOVEC, 2009, citado por LINGARD y RAWOLLE, 2010: 33). Y académicos como Lingard y Rawolle han especificado que la globalización ha determinado el tránsito a una realidad política de corte «post-Westfaliana» que se ha concretado en un paso del *gobierno* a la *gobernanza* en la política educativa (LINGARD y RAWOLLE, 2010: 36).

Académicamente se puede constatar que hay interpretaciones notablemente dispares en lo que atañe al mayor o menor impacto de la globalización en la educación, en general, y en la Educación Comparada, en particular. Así, hay autores que afirman que la globalización implica una clara amenaza para la Educación Comparada (citado por DALE, 2000: 87) y otros que, si bien reconocen la relevancia de las transformaciones derivadas de la globalización, afirman que «(...) la globalización no supone un cambio paradigmático en la Educación Comparada» (DALE, 2000: 89). La argumentación de los primeros autores sostiene que interpretaciones recientes de las consecuencias de la idea del Estado-nación autónomo debidas a la globalización económica y política han puesto en cuestión la importancia, e incluso, la supervivencia del Estado. En su razonamiento, «si el Estado-nación está desapareciendo, o incluso está teniendo severamente restringida

su discreción sobre ámbitos como la educación, o si hay un movimiento global que está homogeneizando la educación por todo el mundo, entonces, ¿cuál es el sentido o futuro de una disciplina (la Educación Comparada) constituida y fundamentada en su centralidad y vitalidad?» (citado por DALE, 2000: 87). Estos autores instan a la sustitución, necesaria, a su parecer, de la «Sociología por la Globología», siendo esta última la ciencia de la «realidad colectiva del orden mundial» (BERGESEN, 1980: 1-12). Dichos académicos, además, afirman el carácter obsoleto de la Sociología como ciencia, dado que esta disciplina se ha ocupado, esencialmente, del análisis de la Modernidad, y según ellos estamos ya en los umbrales de la Postmodernidad.

Otros autores consideran dichas interpretaciones como esencialmente erróneas y, sin negar el impacto de la globalización, y los cambios que acarrea para la educación y para la Educación Comparada, no adoptan posturas tan drásticas, sino mucho más continuistas. Según Dale, que, sin duda, es uno de los académicos más expertos en el ámbito de la globalización, este fenómeno no significa ni que el sistema mundial esté menos «basado en los Estados», ni que los sistemas educativos vayan a ser desligados del Estado. Tampoco, según él, hay razón para esperar un declive dramático en la diversidad (DALE, 2000: 109). Lo que sí debe hacerse, a su entender, para analizar convenientemente las implicaciones epistemológicas y metodológicas de la globalización en la Educación Comparada, es comprender los cambios que está experimentando el Estado. Los cambios en la economía global han modificado la relación entre la misma y los Estados-nación. Como consecuencia de ello, las relaciones entre los Estados-nación (sus instituciones, sus sistemas educativos) y la sociedad en la que se inscriben, sus ciudadanos, han cambiado. Del análisis de dichos cambios, se extraen las implicaciones de la globalización para la Educación Comparada.

En principio, y debido al «hiperliberalismo» (DALE, 2000: 99) y neoliberalismo que definen al proceso de la globalización, el Estado está obligado a cambiar, tanto en su rol como en su constitución, para acomodarse y adaptarse a las demandas de la economía global. Los Estados-nación han alterado sus propias políticas para funcionar en la nueva arena internacional, y ello ha afectado sus procesos de elaboración de la política. Como afirma Dale, «el Estado puede desempeñar sus responsabilidades nacionales sólo priorizando sus responsabilidades extranacionales» (*IBIDEM*: 95).

La globalización, según autores como Lingard y Rawolle, ha supuesto el paso de una forma de hacer política Westfaliana, a una de corte post-Westfaliana (LINGARD y RAWOLLE, 2010: 36). Según afirman estos autores, tradicionalmente la Educación Comparada asumió el vínculo de lo social con lo nacional asociado al Tratado de Westfalia de 1648. La proclamación del Tratado de Westfalia de la soberanía nacional definió un acuerdo de que, dentro de un territorio geográfico definido, los gobiernos nacionales podían seguir sus propias políticas sin interferencia de otros gobiernos. Actualmente estamos atestiguando la emergencia de una política post-Westfaliana asociada con la globalización, en la cual se ha producido una reubicación de autoridad política «externa, hacia las entidades supranacionales, e interna, hacia los grupos subnacionales» (*IDEM*).

De igual modo, según Lingard y Rawolle, la complejidad de la realidad post-Westfaliana está revelando el actual tránsito del *gobierno* a la *gobernanza* en la política educativa (*IDEM*). El gobierno, según estos académicos, se refiere a una toma de decisiones de la política pública, jerárquica, vinculada a las naciones y a las estructuras estatales, mientras que la gobernanza se refiere a una toma de decisiones en red, que es inclusiva del sector privado y de organizaciones más allá del Estado-nación. Primordial entre estas organizaciones supranacionales se ha revelado la OCDE, de la cual hay académicos que han evidenciado que se ha constituido en un «actor político por derecho propio» (HENRY et al., 2001) y, ciertamente, en un «actor político transnacional» (LINGARD y RAWOLLE, 2010: 37). La OCDE se ha establecido a sí misma como la organización internacional por excelencia en términos de maestría técnica en lo que se refiere a los indicadores educativos internacionales y la medición del rendimiento educativo global. King (2007: 40) ha documentado el trabajo de un abanico de agencias multilaterales, incluida la OCDE, en la construcción de una agenda global en relación a la educación y al desarrollo.

La OCDE tiene efectos en el seno de las políticas nacionales a través de discursos, prácticas y orientación multilateral, como los efectos de la evaluación PISA y los indicadores nacionales de la economía del conocimiento y discursos de la política global asociados. La educación como instrumento de producción del necesario capital humano para una economía del conocimiento es percibida como central a las políticas económicas nacionales y al bienestar económico nacional; todo dirigido al

fortalecimiento del capital nacional. El enmarque económico de la política educativa que realiza la OCDE ha generado una necesidad en las naciones hacia los datos internacionales de comparación del rendimiento e indicadores comparativos en relación a la educación nacional y los sistemas de formación, como medidas de supuesta prosperidad económica (LINGARD y RAWOLLE, 2010: 40).

Actualmente asistimos a la operación simultánea de regímenes Westfalianos y post-Westfalianos en la realización de una política contemporánea. El Estado-nación sigue siendo importante, pero ahora opera de formas muy distintas con el objeto de ubicar a la economía nacional en una posición ventajosa en la economía global. Se habla de múltiples esferas de autoridad política, más allá y en el seno de la nación, en adición a las formas más tradicionales de autoridad política nacional (IBIDEM: 38). Novoa y Yariv-Mashal (2003) han argumentado que la comparación hoy es global, y que opera también dentro de las naciones y en ambos niveles trabaja con números. Ha emergido la «cultura de la auditoría», que acompaña la garantía de calidad y la dirección a distancia de una nueva gestión pública, que ha sustituido a las viejas estructuras burocráticas del Estado-nación (IDEM).

En relación a la aún vigencia de los regímenes Westfalianos, los cuales se desarrollan de forma conjunta y simultánea a los regímenes post-Westfalianos y a la gobernanza, quizá las palabras más clarividentes sean las expresadas por McGinn (1997: 41-57), el cual expone que, tras el influjo de la globalización, ningún sistema educativo difiere mucho de lo que era hace medio siglo. O, como ratifica Dale, «las diferencias nacionales permanecen a pesar de la expansión de la globalización» (DALE, 2007: 48-62). El concepto clave que apuntala la vigencia de los regímenes Westfalianos es el de «cultura escolar», expresión que ha sido acuñada e introducida en el ámbito histórico-educativo en la segunda mitad de la década de los noventa del siglo XX por historiadores de la educación, en general europeos (VIÑAO, 2002: 70, Mc CULLOCH, 1994). Si bien la existencia de la cultura escolar está ligada a los orígenes de la escuela como institución (teniendo cada institución educativa su propia cultura), este término también puede ser aplicado, por su vinculación con la formación de los sistemas educativos, a la existencia de dicha cultura en el caso de cada sistema educativo específico. Algunas definiciones que se han avanzado de la cultura escolar la

caracterizan como «constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (...) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas del juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores (...)» (IBIDEM: 73). Entre los atributos definitorios de la cultura escolar destacan epítetos como «producto histórico», «tradicición», «regularidad», «continuidad y persistencia» y «sedimento formado a lo largo del tiempo» (VIÑAO, 2002: 73-74). Los mismos profesores han sido denominados «guardianes de la tradición» (CUESTA, 1999, citado por MATEOS MONTERO, 2001: 73). Y, académicos como Simola advierten que, junto a la atención a las fuerzas supranacionales, hay que analizar las especificidades nacionales, dado que «la escolarización (...), de modo esencial, incorpora y refleja cuestiones y elementos sociales, culturales, institucionales e históricos» (SIMOLA, 2005: 455-457).

2. EDUCACIÓN COMPARADA Y POSTMODERNISMO

Las perspectivas postmodernas del mundo «celebran la diversidad, la diferencia y las voces del otro» (CROSSLEY y WATSON, 2003: 57). En esta perspectiva las cuestiones del contexto y la cultura adquieren una relevancia especial. Foucault, Derrida y Lyotard constituyen tres de los más influyentes autores que han liderado las perspectivas postmodernas (PETERS, 2001). Hay aspectos del postmodernismo que han sido enérgicamente rechazados por un gran número de académicos, particularmente su vocación relativista. Hay otros elementos del postmodernismo, no obstante, que han sido muy celebrados por algunos académicos, especialmente su sensibilidad contextual y su denuncia de dos características aparentemente intrínsecas del proyecto moderno: el eurocentrismo y la injusticia social (KEMPNER, 1998: 456).

Así como los rasgos del fenómeno de la globalización y su impacto en educación no son puestos en general en duda por los diversos académicos, sí que encontramos encendidos debates en relación a la existencia o no del carácter postmoderno de nuestro actual momento histórico. Han aparecido muy interesantes publicaciones, como la editada por Smith y Webster (1997) que recogen apasionantes debates que enfrentan a académicos denominados «modernos» y a aquellos otros que se proclaman «postmodernos». Así,

académicos «postmodernos» como el británico Peter Scott aducen argumentos epistemológicos, sociológicos, económicos, políticos y tecnológicos que justifican, a su parecer, el carácter *postmoderno* de la sociedad actual. Sus radicales propuestas en materia de enseñanza superior incluyen sugerencias de «desinstitucionalización» del conocimiento (SCOTT, 1997: 36) y, a la postre, terminan en interrogantes rupturistas acerca de «¿la muerte de la universidad?» (SMITH y WEBSTER, 1997: 106). Frente a estas propuestas, académicos «modernos» como el británico Paul Filmer insisten en que «la lógica de los *post s* (postmodernismo, postestructuralismo) es una que informa la teoría especulativa, pero no es aún una socio-lógica ni tiene, por ello, correlatos institucionales sociales o culturales sustanciales, ni puede proporcionar, por ello, una adecuada consideración (entre otros aspectos) del rol social de la educación superior» (FILMER, 1997: 57).

El adjetivo latino *Modernus* (Moderno) empezó a emplearse a partir del siglo IV d.C. para distinguir el presente, que se había convertido oficialmente en cristiano, del pasado romano y pagano. Tanto el historiador Sotelo (2003) como el filósofo Habermas (1988) vinculan el término *moderno* con la Cristiandad. Y también con Europa, dado que «el término *moderno* aparecía y reaparecía exactamente en aquellos períodos en Europa en los que se formaba la conciencia de una nueva época por medio de una relación renovada con los antiguos» (HABERMAS, 1988: 88).

Los rasgos con los que, típicamente, se vincula la Modernidad en los análisis de diversos autores que han estudiado este período histórico son los de Cristianismo, Europa, occidente, racionalismo, empirismo, universalismo, pragmatismo, idealismo, normativismo, tradición, moralidad, historia, convenciones, virtudes, identidad definida, seguridad existencial, y certidumbre (GARCÍA RUIZ, 2011). A los rasgos del proyecto y la epistemología moderna que hemos explicitado, Kaloyannaki y Kazamias añaden los rasgos de protocientífica, humanista, positiva, cosmopolita, liberal, democrática y meliorista (KALOYANNAKI y KAZAMIAS, 2009: 11-19).

La modernidad ilustrada se ha extendido ya por tres siglos. Las enormes transformaciones que han tenido lugar desde el último tercio del siglo XX han sido abordadas intelectualmente por algunos filósofos de vanguardia, como Michel Foucault (1926-84), François Lyotard (1924-98) y Jacques Derrida (1930-2004), dando lugar al movimiento filosófico del Postmodernismo. Si la

Modernidad, en sus diversas versiones, ha tenido como rasgo característico y como forma procedimental la idea de una «transición continuada», de una «relación renovada» (HABERMAS, 1988: 88), de un equilibrio continuado, en suma, entre los diversos períodos históricos que la han conformado, la Postmodernidad comporta la conciencia de algo nuevo que no encaja en la Modernidad, y contiene la idea de ruptura (*ibidem*: 89). Cowen habla, para referirse al paso a una nueva época, de «transitologías». De sus análisis se deduce que, para él, la principal transitología acaecida desde la década de los ochenta que ha determinado el paso hacia un pretendido mundo «moderno-tardío» o «postmoderno», es la globalización, el carácter marcadamente neoliberal de la misma, y las implicaciones tecnológicas, políticas y culturales de este fenómeno. Así, desde la década de los ochenta se han combinado en la teoría rasgos como una preocupación hacia la política educativa, una alerta hacia nuevas dimensiones de lo internacional, un sentido de la importancia de la identidad de la minoría, y la absorción de las perspectivas históricas en el canon central de la literatura comparada, que marcan una agenda teórica que se aleja de la moderna.

Las ideas filosóficas postmodernas de Foucault, difundidas en las décadas de 1970 y 1980, niegan que la emergencia del liberalismo político moderno en el siglo XVIII y sus aportaciones (ie. derechos individuales y democracia representativa) resultaran en una mayor libertad para el sujeto. Las propuestas de Foucault conducen a unos rasgos epistemológicos característicos del conocimiento postmoderno, que se concretan en un amplio escepticismo epistemológico, un gran subjetivismo ético, una desconfianza manifiesta de la razón, y una sospecha del rol de la ideología en el mantenimiento del poder político y económico (GARCÍA RUIZ, 2011).

En la misma línea de las propuestas epistemológicas de Foucault, François Lyotard manifiesta su desconfianza y recelos respecto de las «grandes narrativas» racionales y universales como el liberalismo y el marxismo, y sus propuestas normativas sobre el mundo. Lyotard manifiesta que los conflictos políticos en las sociedades contemporáneas reflejan el choque de los valores y perspectivas universales, los cuales, a su parecer, no se pueden decidir racionalmente. Parecidas propuestas aporta Jacques Derrida, el cual habla de «deconstrucción» y afirma que todo intento de llegar a una conclusión por vías racionales se «deconstruye» o se mina lógicamente a sí mismo. Dado que un mismo texto puede ser interpretado en un número indefinido de modos, no

tiene sentido, a su parecer, la búsqueda de la interpretación «correcta» de un texto. Al igual que Foucault y Lyotard, las propuestas de Derrida desembocan en la defensa de un relativismo extremo, al afirmar la imposibilidad de garantizar la verdad objetiva de ninguna realidad.

Para Sotelo, el concepto de Postmodernidad implica una ruptura semejante a la que ocurrió con la aparición del Cristianismo, y supone que éste habría llegado a su fin (SOTELO, 2003: 58). Para Sotelo, la Postmodernidad implicaría un mundo que hubiera roto hasta las últimas amarras con el Cristianismo. Sotelo vincula la noción de Postmodernidad a la crisis radical de los valores cristianos, tanto en sus formas conscientemente religiosas, como aquellas ya secularizadas. Por la relevancia que Sotelo concede a la ausencia del elemento religioso en la Postmodernidad, para este historiador es Nietzsche el filósofo que anuncia la Postmodernidad, al llevar a sus últimas consecuencias la crítica radical de lo cristiano. La Postmodernidad supone la supresión radical de cualquier forma de monoteísmo, también en la forma de universalismo de la razón, así como la eliminación de los valores que sustentan la libertad, igualdad y fraternidad de todos los humanos en cuanto hijos de Dios. Pensar la Postmodernidad, en último término, consiste en hacerse cargo de la «muerte de Dios» con todas sus implicaciones. La Postmodernidad, en este sentido, no sería otra cosa que una interpretación del mundo consecuentemente atea (SOTELO, 2003: 59).

Si la Modernidad se vincula a ideas de transición continuada, Cristianismo, Europa, racionalismo, universalismo, normativismo, tradición, moralidad, historia y virtudes, la Postmodernidad se asocia a ideas de ruptura, cultura de lo nuevo, movilidad, aceleración en la historia, discontinuidad, nuevo valor atribuido a lo transitorio, lo esquivo y lo efímero (HABERMAS, 1988: 89), relativismo, rebelión contra todo lo que es normativo, contra la tradición, y posthistoricismo (GARCÍA RUIZ, 2011).

Algunos académicos comparatistas, como Rust (1991) o Cowen (1996) han analizado el movimiento del Postmodernismo y sus implicaciones para la Educación Comparada. Rust afirma que el movimiento postmoderno ha existido en el ámbito científico, filosófico, de la crítica literaria y de la arquitectura y las artes desde la década de 1950, que el Postmodernismo constituyó uno de los aspectos más debatidos en el ámbito académico en la década de 1980, pero que esta discusión apenas fue reflejada ni integrada por

la comunidad conformada por los académicos dedicados a la Educación Comparada. Los comparatistas han tenido un tardío ingreso y participación en el debate postmoderno (RUST, 1991). De hecho, académicos como Gail Kelly, Phillip Altbach y Robert Arnove han evidenciado que «el marco teórico principal que informó la investigación de la Educación Comparada en las décadas de 1960 y 1970 fue el del Modernismo» (KELLY, ALTBACH y ARNOVE, 1982: 515, citado por RUST, 1991: 612).

En los primeros años del siglo XXI hay interpretaciones diversas en lo que respecta al alcance real del movimiento de la Postmodernidad. Algunos autores reivindican que el término «Postmodernismo» es un concepto de periodización que implica el surgimiento de una nueva era, distinta de la edad moderna, que denota nuevos rasgos formales en la cultura, un nuevo tipo de vida social, y un nuevo orden económico. Rust revela su pertenencia a este grupo de académicos (*IDEM*). Otros autores, no obstante, entre los que me incluyo, proclaman que el Postmodernismo no representa una ruptura drástica en la vida cultural y política occidental, sino un estilo de discurso y una orientación teórica adicionales, en competencia con las restantes orientaciones teóricas existentes en el mundo moderno. Quizá se puede inscribir en este grupo al académico Cowen, el cual titula, de forma escéptica, su artículo sobre Postmodernidad de la siguiente manera: *Last Past the Post: Comparative Education, Modernity and perhaps Post-modernity* (COWEN, 1996).

De la lectura diversa sobre Postmodernismo y educación, podemos coleccionar dos rasgos esenciales del Postmodernismo con implicaciones en la educación, en general, y en la Educación Comparada, en particular. Estos dos rasgos son el carácter relativista del Postmodernismo, y la crítica del Postmodernismo al eurocentrismo y a la injusticia social. En las líneas que siguen analizamos las implicaciones de la globalización y el Postmodernismo en educación y en la Educación Comparada.

3. CONSECUENCIAS DE LA GLOBALIZACIÓN Y EL POSTMODERNISMO EN EDUCACIÓN Y EN LA DISCIPLINA DE EDUCACIÓN COMPARADA

El fenómeno de la globalización está teniendo unas consecuencias que, en lo sucesivo, no podemos ignorar en nuestros análisis comparativos.

Podemos detectar consecuencias de este fenómeno en tres ámbitos: en el ámbito de las Ciencias Sociales; en el ámbito de la educación en general, y en el ámbito de la Educación Comparada en particular. A continuación vamos a explicar la naturaleza de las implicaciones de la globalización en estas tres vertientes.

3.1. Consecuencias de la globalización en el ámbito de las Ciencias Sociales

Académicos como Lingard y Rawolle exponen que una de las principales consecuencias de la globalización ha radicado en la emergencia de una nueva ciencia de «Política Educativa Global» (otros académicos la denominan «Globología») que está aún en estado incipiente y embrionario (LINGARD y RAWOLLE, 2010: 34). Esta nueva ciencia ayuda a explicar la emergencia de patrones similares de relaciones entre las políticas educativas en países distintos, y la intensificación de la presión en los países para responder a cambios políticos en otros países de referencia, y a políticas de organizaciones internacionales (IDEM). La emergencia del ámbito de la Política Educativa Global está vinculada a una política post-Westfaliana (RIZVI y LINGARD, 2010), que es parte de un tránsito del gobierno a la gobernanza (LINGARD y RAWOLLE, 2010: 34). Los diversos autores sugieren un enfoque empírico específico (contrario a los métodos deductivos y de generalización de la ciencia típicos del funcionalismo) para describir, analizar y diseñar la compleja estructura institucional de esta nueva disciplina (TICKLY, 2001 y LINGARD y RAWOLLE, 2010: 39). Académicos como Mundi y Ghali (2009) han comenzado a diseñar lo que pueden considerarse partes de este ámbito de Política Educativa Global. Estas incluyen actores políticos transnacionales y actores políticos inter-gubernamentales como el Banco Mundial, la OCDE, las organizaciones de Naciones Unidas, y organizaciones regionales con nuevas actividades en educación (ej. UE, ASEAN, APEC, etc.), que también a menudo funcionan como actores políticos transnacionales (LINGARD y RAWOLLE, 2010: 39).

Estamos asistiendo, pues, a la emergencia de un aún embrionario ámbito de Política Educativa Global, un ejemplar específico de transnacionalismo, que necesita ser añadido al bagaje conceptual de hacer análisis de política educativa comparada. La emergencia de esta nueva disciplina tiene

implicaciones para la Educación Comparada que analizaremos más adelante.

3.2. Consecuencias de la globalización en el ámbito de la educación

Dale alude a una serie de cambios generales y también a otros que implican al ámbito de la educación, consecuencia del fenómeno de la globalización. A continuación enumeramos una síntesis de los cambios señalados por este autor (DALE, 2000: 101-104):

1. La modificación de las prioridades «internacionales» de los Estados (donde las políticas comercial e industrial están deviniendo más importantes que la política exterior y de defensa).
2. Los cambios en las prioridades internas de gobierno (con roles incrementados para los ministerios de economía y comercio, y unos disminuidos para los tradicionalmente «sociales»).
3. El presumible incremento del rol de control social de la educación.
4. La presumible disminución de recursos asignados a la educación.
5. Una esperable «restricción de la variación pedagógica y curricular».
6. Descentralización y marketing variados y diversos.
7. Estandarización de las definiciones de logro educativo y desarrollo de un cómputo común de indicadores educativos mundiales (a través de la acción de organizaciones como la IEA y la OCDE).

3.3. Consecuencias de la globalización el ámbito de la Educación Comparada

A la pregunta que se hace Dale sobre «¿Es la globalización un nuevo mundo para la Educación Comparada?» (DALE, 2000: 87) podríamos responder que el impacto de la globalización en la epistemología y la metodología de la Educación Comparada se manifiesta en tres aspectos fundamentales que vamos a analizar a continuación.

1. En primer lugar, la globalización impacta de lleno en los tradicionales postulados básicos sobre los que históricamente se ha asentado la

Educación Comparada. Dichos postulados básicos se concretaban en las raíces nacionalistas de la Educación Comparada, el optimismo escolar como base de la investigación comparativa, y el mito del desarrollo y su influjo en los sistemas educativos (GARCÍA GARRIDO, 1996: 103-106). Es indudable que el fenómeno de la globalización ha provocado una crisis sustancial de estos postulados. Crisis que ya desde hace años vienen acusando y denunciando académicos como García Garrido al aludir a las realidades de «mundialismo» y «regionalismo» como tendencias contrarias a los ideales típicamente nacionalistas de la Educación Comparada (*IBIDEM*: 107).

También aludía García Garrido a la crisis del optimismo escolar y a la crisis del concepto actual de desarrollo. Es obvio que la crisis económica que impacta con fuerza a todas las regiones mundiales en estos primeros años del siglo XXI exige un replanteamiento del concepto actual de desarrollo y el establecimiento de límites sensatos y razonables al modelo actual de globalización neoliberal. En su obra García Garrido expone algunas sugerencias para la reformulación de nuevos postulados sobre los que asentar nuestra disciplina. Particularmente valiosas nos resultan las apreciaciones relativas a la necesidad de «superar y trascender el concepto de *lo nacional* y la conveniencia de «eliminar la actual identificación fáctica entre lo *educativo* y lo *escolar*» (*IBIDEM*: 110). Estas consideraciones deben integrar la necesaria reformulación de los postulados de la Educación Comparada en tiempos de globalización.

2. En segundo lugar, la globalización impacta epistemológicamente en la Educación Comparada en la necesaria reconsideración que demanda del objeto de estudio y del método de esta disciplina. Hasta hace escasos años, la definición más aceptada del objeto de estudio de la Educación Comparada estipulaba que esta disciplina radica en «el estudio comparado de los sistemas educativos operantes en el mundo de hoy» (GARCÍA GARRIDO, 1996: 95). Es patente que, como afirma Cowen, «hay muchas Educaciones Comparadas» (COWEN, 2009a) y que numerosos académicos y agencias internacionales, como Eurydice, siguen analizando básicamente los sistemas educativos nacionales en sus estudios comparativos. Hay académicos, no

obstante, que denuncian esta forma de hacer Educación Comparada. En este sentido, Cowen expone que la comparación de los sistemas educativos es limitada y se interroga «¿por qué seguimos estando implicados en este tipo de Educación Comparada?» (COWEN, 2009a). Cowen afirma que hay que reimaginar el enfoque y el estudio de la Educación Comparada y que la Educación Comparada precisa una «problemática intelectual compleja» (COWEN, 2009b: 3). La globalización ofrece oportunidades para la revitalización de la Educación Comparada.

Según Lingard y Rawolle (2010: 33) la nueva «morfología social» operada mediante procesos de transnacionalismo ha determinado que las sociedades de referencia se construyan de forma creciente desde un ámbito de comparación global dado que, globalmente, la comparación se ha constituido en central a las nuevas formas de gobernanza. Según estos autores, la emergencia de la Política Educativa Global supone un reto a muchas teorías y conceptos de la Educación Comparada, en el sentido de que pone en cuestión la creencia de que las naciones separadas, concebidas de forma Westfaliana en relación a la autoridad política nacional, debe ser el punto de partida para la investigación en Educación Comparada. Al parecer de estos académicos, una tarea urgente para la Educación Comparada debe consistir en la investigación y teorización de este emergente campo de la Política Educativa Global y del modo como afecta la política nacional y los procesos políticos a través de lo que pueden ser efectos entre campos (LINGARD y RAWOLLE, 2010: 35). Lo que parece claro es que el objeto de estudio de la Educación Comparada debe ya integrar sin más demora el ámbito de la globalización y el carácter post-Westfálico de buena parte de la actual política educativa. Además del complejo ámbito de la Antropología Cultural que también integra nuestra disciplina cuando, de forma cada vez más frecuente, añadimos el término «internacional» a la denominación de la misma. La Educación Comparada no puede ya obviar en su epistemología la «lectura de lo global» (COWEN, 2000) reivindicada por algunos líderes intelectuales de nuestro campo.

Desde un punto de vista metodológico, el proceso de globalización exige superar el énfasis y avanzar más allá del «nacionalismo metodológico» (BECK, 2000) tradicional en nuestra disciplina. De

igual modo, académicos como Dale plantean que la globalización exige una «revalorización de las formas de análisis» que se han revelado más útiles en el pasado. Ello exige una elaboración más refinada de los factores externos en juego, y de los distintos tipos de efectos que cabría esperar tuvieran en Estados-nación distintos. También, desde su punto de vista, la mayor especificación de la agenda común contribuye a corregir una de las más notables limitaciones y deficiencias de los actuales estudios comparativos, que es su trabajo con variables plenamente descontextualizadas en un gran nivel de abstracción, cuyo nivel de generalidad hace inviable comparar los sistemas en los que son aplicadas (DALE, 2000: 90). En líneas posteriores analizaremos de forma más detenida los cambios más recientes en la metodología comparada a consecuencia de los procesos de globalización y postmodernismo propuestos por académicos como Schriewer (2000).

3. Por último, el impacto de la globalización en la Educación Comparada conlleva cambios en nuestro concepto del tiempo, del tiempo y de las movi­lidades en Educación Comparada y, muy particularmente, en las unidades de análisis que hemos tradicionalmente empleado en los análisis comparativos. Estas cuestiones han sido enfatizadas y desarrolladas en detalle por Cowen.

La irrupción de las nuevas tecnologías, las cuales han hecho posible el fenómeno de la globalización, implica una reconceptualización de nuestros conceptos de tiempo y de espacio. La gran mayoría de las publicaciones que analizan la naturaleza y la entidad de la globalización y del fenómeno del postmodernismo aluden a la «compresión del tiempo y del espacio», y afirman que el significado de estos dos conceptos ha sufrido una modificación en el tránsito del «Fordismo a la acumulación flexible» (HARVEY, 1990: 284).

En relación al concepto de tiempo, Cowen sugiere que re-teoricemos una «variedad de tiempos» en nuestro trabajo, en las categorías conceptuales de tiempo pasado, tiempo presente y tiempo futuro (LARSEN, 2010: 4). En relación al tiempo pasado, Cowen insta a los investigadores a adoptar un pensamiento innovador y a problematizar este parámetro. Cowen afirma que los estudios históricos han enriquecido nuestro ámbito en modos considerables, y propone reflexionar acerca de qué podemos aprender de

adoptar una perspectiva histórica en nuestro trabajo contemporáneo. En relación al tiempo presente, Cowen se refiere al término «transitologías» para abordar este tiempo (COWEN, 2002). Las «transitologías», según Cowen, son procesos que transcurren en un período de unos diez años, en los que tienen lugar el simultáneo colapso y reconstrucción de las visiones políticas del futuro, los aparatos estatales (policía, ejército, burocracia, instituciones políticas), la estratificación social y económica del sistema, y la reforma deliberada y la reestructuración del sistema educativo, con el objeto de que pueda ser utilizado como parte de la reconstrucción (*IBIDEM*: 422). Las transitologías nos proporcionan unas lentes del tiempo presente a través de las cuales entender el impacto del cambio extremo (en el tiempo y en un espacio común) en educación (LARSEN, 2010: 4). Transitologías contemporáneas son sucesos como el ocurrido en el Este de Europa antes y después de 1989, en España antes y después de la Dictadura, etc.

En relación al momento futuro, Cowen denuncia que la linealidad típica de la investigación comparativa tradicional ha simplificado en exceso el tiempo contextual (COWEN, 2002: 5). Cowen sugiere otra forma de pensar sobre el tiempo futuro en nuestro trabajo comparativo, y sugiere concebir futuros posibles, probables y preferibles «sin caer en la trampa modernista de predecir soluciones políticas lineales y universales a los problemas educativos» (*IDEM*). Cowen sugiere que el tiempo puede ser repensado como asíncrono, y alude al trabajo de Foucault, en el que se destacan las discontinuidades y rupturas en el tiempo (LARSEN, 2010: 5). Cowen propone que consideremos cada momento en el tiempo con su propia especificidad, y sin intentar conectarlo con el modelo de desarrollo lineal. También insta a los investigadores a moverse más allá de las estrechas concepciones lineales de tiempo en nuestra investigación comparativa y a concebir nuevas formas de teorizar el tiempo pasado, el tiempo presente y el tiempo futuro (*IDEM*).

Cowen también alude al necesario pensamiento innovador en relación al espacio. La globalización ha acentuado la importancia del lugar y la ubicación. Muchos escritores postmodernos han respondido a estos retos y trabajan con conceptos espaciales como el espacio discursivo, la localidad, la regionalidad, espacios de dispersión, narratividad espacial, geografías institucionales, panoramas sociales y mapas (LARSEN, 2010: 6). Esta transformación del estudio del espacio y la espacialidad en muchas

disciplinas ha conducido a algunos autores a denominarlo «el giro espacial» en las humanidades y las ciencias sociales (IDEM). Los teóricos de la globalización se refieren a la compresión del tiempo/espacio y a la homogeneización simultánea de las formas culturales, socio-económicas y políticas, al igual que a la deterritorialización, diversidad y dispersión.

La nueva concepción del espacio pone en cuestión al Estado-nación como tradicional unidad de análisis de los estudios comparativos. Según Cowen, necesitamos ampliar nuestras concepciones de espacio más allá del Estado-nación. Nuevos espacios como unidades de análisis podrían incluir espacios regionales (ej. Comparaciones de lo urbano, suburbano y rural) o regiones supranacionales o costas (ej. la mediterránea) (LARSEN, 2010: 6).

En suma, Cowen insta al desarrollo de un pensamiento innovador que mire más allá de una mera noción física de espacio y de una noción cronológica del tiempo como entidades autónomas. A su parecer, necesitamos pensar el espacio y el tiempo como entidades virtuales «con el espacio definido mediante interconexiones globales y flujos de comunicación, y el tiempo separándose del reloj» (LARSEN, 2010: 8).

Por último, Cowen alude a las realidades de préstamo y transferencia que han estado en el núcleo de la investigación comparativa desde sus orígenes en el siglo XIX. Cowen se refiere a la noción de «cambio de forma» (2009c) que ocurre mediante la transferencia de gente, ideas, instituciones y procesos educativos de un contexto a otro. La frase «mientras se mueve, se transforma» proporciona, según Cowen, un camino más complejo para que nosotros comprendamos los procesos de transferencia y préstamo (COWEN, 2009c).

3.4. Implicaciones del Postmodernismo en la Educación Comparada

Podemos colegir dos rasgos esenciales del Postmodernismo con implicaciones en la educación, en general, y en la Educación Comparada, en particular. Estos dos rasgos son el carácter relativista del Postmodernismo, y la crítica del Postmodernismo al eurocentrismo y a la injusticia social. Estos rasgos ya los analizamos en un trabajo anterior (GARCÍA RUIZ, 2011). A continuación especificamos las principales conclusiones de dicho análisis.

3.4.1. El carácter relativista del Postmodernismo

Rust denomina este rasgo relativista característico del Postmodernismo como la crítica del Postmodernismo a «la naturaleza totalitaria de las metanarrativas» (Rust, 1991: 614). La crítica postmoderna radica en que las metanarrativas constriñen a la civilización en sistemas de pensamiento totalitarios y logocéntricos. Según los autores postmodernos, las metanarrativas modernistas (entre las que incluyen a la religión cristiana) proporcionan una teoría restrictiva y totalizadora de la sociedad y la historia, como la perspectiva moderna de que el conocimiento y la verdad están basados en principios abstractos y constructos teóricos más que en experiencia humana directa y subjetiva, y en su intento de imponer su propia perspectiva y normas en las demás narrativas. Rust (1991: 616) propone que el trabajo de los comparatistas esté guiado por «metanarrativas legítimas» «que abran el mundo a los individuos y a las sociedades, que proporcionen formas de análisis que expresen y articulen diferencias, que potencien un pensamiento crítico sin cerrar el pensamiento y las vías para la acción constructiva».

El aspecto relativista es uno de los atributos de la epistemología postmoderna que más rápidamente se ha difundido por nuestras sociedades occidentales. Crossley y Watson manifiestan que el aspecto que menos aceptación suscita de esta perspectiva es su carácter relativista, el cual se revela de escasa utilidad a la hora de abordar problemas de política y práctica en el mundo real (CROSSLEY y WATSON, 2003: 64). Rust (1991: 616) afirma que los estudiantes contemporáneos tienen dificultades con la literatura de la Educación Comparada de hace dos o tres décadas, pues a veces ofende su sentido de justicia y equilibrio. Pero si los académicos postmodernos califican de «terrorismo teórico» algunas metanarrativas de la epistemología moderna (GIROUX, 1988: 16, citado por RUST, 1991: 616), los académicos que sí creemos en alguna de esas metanarrativas, como en el Cristianismo, nos sentimos incómodos por dicha terminología. El creer en una metanarrativa moderna o en varias no implica, en modo alguno, una actitud de intolerancia hacia otras propuestas epistemológicas alternativas. Al contrario, la gran mayoría de académicos que nos consideramos modernos y que, como Habermas, creemos en el proyecto de la Modernidad y que este aún está inacabado, poseemos una actitud de gran flexibilidad, tolerancia y voluntad de coexistencia con paradigmas epistemológicos diversos e incluso

contrarios. Afirmo un versículo del Salmo 118 «Hace tiempo comprendí que tus preceptos los fundaste para siempre». Los que estamos enraizados en la tradición cristiana siempre vamos a considerar como permanentemente válidas unas determinadas metanarrativas. Sin pretender, en modo alguno, imponerlas a otros o negarnos a entender y comprender otras epistemologías.

Personalmente creo que el relativismo no se revela muy fecundo epistemológicamente. Un colega que imparte su docencia en la Universidad de Navarra me comentó en el contexto de un congreso al que ambos asistimos en Estambul que, desde hace unos años, tiene que comenzar las clases diciendo: «la verdad existe». Afirmo Rust que las metanarrativas de los comparatistas tienen que expresar y articular diferencias y potenciar un pensamiento crítico. Pienso que la epistemología de la Educación Comparada, por su propia naturaleza, siempre ha expresado y articulado diferencias. Desde las teorías factorialistas, historicistas y culturalistas de la década de los cuarenta, hasta los planteamientos postcoloniales actuales. Otra cosa es que dichos análisis hayan revelado, predominantemente, un enfoque marcadamente eurocentrista. Al análisis de esta cuestión nos referimos a continuación.

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

La literatura postmoderna denuncia la ilusión moderna de que el centro europeo es, «por derecho», un centro universal (RUST, 1991: 617). El eurocentrismo atribuye su sentido de superioridad, según los académicos postmodernos, a movimientos como el proyecto de la Ilustración. Este proyecto ha sido asociado con la noción de imperialismo. Ciertamente, la proyección educativa y cultural en el mundo de algunos países europeos a través de instituciones como el *Goethe Institut*, el *British Council*, *l Alliance Française*, el *Instituto Dante Alighieri*, el *Instituto Camoes* o el Instituto Cervantes, ha sido tachada de «imperialismo cultural» y de «invasión cultural» (<http://www.britishcouncil.org>), por más que dicha acción de proyección sea completamente legítima y persiga la exportación de los elementos lingüísticos y culturales más excelentes de una cultura y su coexistencia con otras culturas mundiales.

El argumento en contra del eurocentrismo tiene su razón cuando afirma que, de forma creciente, el orden mundial está variando de una configuración

bipolar de poder a otra, de carácter multipolar, y que el poder en este nuevo contexto está tan ampliamente distribuido que incluso los grandes poderes ya no son capaces de imponer su voluntad en otros. Los países que representan los denominados superpoderes están comenzando a descubrir que son simplemente un «otro» entre «otros». En el fondo de esto reside la cuestión de la pura identidad de las culturas, al menos como las hemos conocido en la Modernidad. La orientación eurocéntrica se ha inclinado en el pasado hacia el cada vez mayor dominio y control del mundo, pero los postmodernos señalan que los poderes centrales han perdido su habilidad de dirigir, controlar y dominar al otro.

Académicos como Cowen han objetado 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 Pakistan, y tienen poco que decir en relación a la crisis de legitimidad del Estado y la reforma educativa en Europa Central y del Este (COWEN, 1996: 165-166).

Según Rust, los educadores, las escuelas, los diseñadores del currículo y los autores de los libros de texto deben configurarse atendiendo a la voz del otro. De igual modo, según él, ya que los sistemas modernos de escolarización fueron estructurados para servir a los fines del Modernismo, la educación en la nueva etapa postmoderna debe ser distinta, en tanto que las escuelas deben abordar los intereses de las subculturas y de las tendencias globales (RUST, 1991: 619). Rust afirma que no está aún diseñada la forma que debe adoptar la escolarización en el futuro. No sabemos si el movimiento del *home schooling* que lleva algunos años desarrollándose en Occidente, responde a su idea de escolarización postmoderna.

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

mayoría, la cual hace ignorar la variedad, la apertura y la diversidad. Los defensores del Postmodernismo sugieren que una sociedad de masas está obsoleta, y que nuestros aparatos de toma de decisiones deben ser alterados para permitir un sistema basado en la norma múltiple, no en la mayoritaria. A su parecer, estamos asistiendo al tránsito de un sistema de creencias universal a una pluralidad de sistemas de creencias. Los postmodernos señalan la proliferación con fuerza de movimientos de liberación y autodeterminación en Europa y América del Norte, conformados por grupos étnicos, minorías, grupos de vida alternativos representando a los gays, lesbianas, feministas y grupos antinucleares. Los académicos postmodernos afirman que los grupos oprimidos deben ser incluidos y que, en base a ello, debe haber una ruptura con las normas hegemónicas de las sociedades burguesas y sancionar la existencia de una preferencia por la heterogeneidad que desafía las normas universales. Los grupos aludidos demandan la participación en la toma de decisiones en todas las formas de la vida política y social, incluidas la escuela, el ámbito laboral y el gobierno local.

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

Cabría hacer dos reflexiones esenciales en relación a la crítica postmoderna de la injusticia social. La primera es que las propuestas de solidaridad, protección del débil e inclusión de los que residen en la periferia, ya están contempladas en las metanarrativas modernas como el Cristianismo. No hace falta negar dichas metanarrativas para proponer unos valores que ya están perfectamente propuestos en los Evangelios. Lo que hace falta es reflexionar, de forma profunda, por qué ha fallado, después de tantos siglos, la materialización de dichos principios, hacer una crítica profunda desde la jerarquía eclesial y desde todos los grupos y familias cristianas, acerca de la consideración «del otro» y del reparto justo de la riqueza, y aplicar, de forma decidida e inaplazable, los correctivos necesarios para materializar de manera fiel los principios que profesamos. En muchos aspectos y ámbitos, la Iglesia lo está haciendo bien, pero es obvio que tiene que hacerlo muchos mejor. La segunda reflexión que cabe hacer a las propuestas postmodernas relativas a la

participación de todos los sujetos en la toma de decisiones es que en no pocas ocasiones, la reivindicación (legítima, por otra parte) de participación de todos los sujetos en los ámbitos sociales y culturales ha llevado implícita (o explícita) la negación de la maestría y la experiencia que son deseables que los sujetos apliquen y desarrollen en dicha participación. Habermas, en este sentido, ha denunciado la «negación» de los postmodernos de «la cultura de los expertos» y el surgimiento de una conciencia que suscribe «el arte por el arte» (HABERMAS, 1988: 95-96). Es decir, de que cualquier cosa es arte, de que «todo es arte y cualquier cosa un artista» (*IBIDEM*: 97). En educación, esta postura de máxima participación condujo en España en el año 1990 a modelos democratistas de gestión escolar que, huyendo de todo modelo jerárquico, derivó en modelos no profesionalizados de dirección escolar, algunos de cuyos miembros carecían de la formación necesaria para tomar decisiones plenamente informadas. Lo que sí es necesario reclamar en la sociedad del conocimiento occidental del siglo XXI es la máxima formación para todos. Sólo de esta manera tendrán verdadero éxito y coherencia los procesos de plena participación de todos que es legítimo y necesario implantar. No obstante, creo que siempre debe haber algún tipo de jerarquía pues es obvio que no todos poseemos el mismo grado de formación y de experiencia en todos los aspectos de la vida profesional.

3.5. Implicaciones de la Globalización y el Postmodernismo en la Metodología comparativa

La tradición positivista ha marcado una profunda huella en la epistemología y la metodología de la Educación Comparada, hasta nuestros días. El impacto de esta orientación teórica ha sido tan prolongado debido, sin duda, a que fue esta visión empírica y positiva, la que imprimió el precursor principal de nuestra disciplina: Jullien de Paris. Si bien durante todo el siglo XIX y principios del XX la Educación Comparada conoció otros desarrollos y posiciones teóricas de corte historicista y culturalista, lo cierto es que la corriente neopositivista volvió a renovarse con fuerza en nuestra disciplina a partir de las décadas de 1960 y 1970 a través de las contribuciones de autores como Bereday (1964), y sus discípulos Eckstein y Noah (1969). De hecho, el impacto positivista ha sido tan acusado en la disciplina de la Educación Comparada, que el británico Robert Cowen,

refiriéndose al mismo, ha escrito que «de esta orientación nunca se ha repuesto del todo la Educación Comparada» (COWEN, 2000: 334).

Afirma Holmes en su artículo sobre *The Positivist Debate in Comparative Education —an Anglo-Saxon Perspective* (1977), que cuatro autores impactaron especialmente en la disciplina de la Educación Comparada en la década de los sesenta y en el desarrollo del «neopositivismo» como filosofía epistemológica de ese momento: George Bereday, con su libro *Comparative Method in Education* (1964); Harold Noah y Max Eckstein, discípulos de Bereday, con su libro *Toward a Science of Comparative Education* (1969) y, por último, y con propuestas distintas a los anteriores, él mismo con su libro *Problems in Education* (1965).

El de Bereday fue un enfoque positivista, induccionista e hipotético-inductivo. Noah y Eckstein rechazaron algunos aspectos de este enfoque, pero permanecieron fieles a sus rasgos principales en su método hipotético-inductivo.

Podemos señalar tres rasgos principales que caracterizan los enfoques neopositivistas de Bereday:

1. Se trata de un postulado filosófico y epistemológico inspirado en las ciencias naturales. Se trata, de hecho, de un préstamo de modelos epistemológicos y metodológicos de las ciencias naturales. Está inspirado en la Fisiología y la Anatomía Comparada. Utiliza la comparación como procedimiento para determinar las relaciones de analogía. Se trata de investigaciones comparativas basadas en técnicas comparativas simples de «establecer relaciones entre hechos observables» (SCHRIEWER, 2000).
2. Se trata de un neopositivismo típico de los científico-sociales de la posguerra y los cánones de inducción descritos por J. S. Mill en su obra *Systems of Logic*. Se trata de la explicación de los eventos a través de la inducción de hipótesis a partir de datos objetivos, vinculando «causas» y «efectos». Las hipótesis más simples pueden cifrarse matemáticamente como $y = mx + c$. Las explicaciones causales o hipótesis presuponen un modelo causa-efecto o una secuencia histórica.
3. Se trata de una concepción epistemológica que considera que las hipótesis tentativas pueden ser transformadas en leyes generales

incondicionales, a la luz de las cuales el futuro destino de la sociedad puede ser predicho. El fin es la inducción de leyes generales de desarrollo histórico y educativo a partir de datos comparativos (HOLMES, 1977: 117).

Estos presupuestos epistemológicos condujeron a la delimitación de una metodología comparativa, con fases específicas delimitadas, que fue ampliamente difundida por Bereday y por sus discípulos en la década de los sesenta. En un trabajo anterior nosotros especificamos dicha metodología, a la que añadimos algunas exigencias epistemológicas cuyo rigor consideramos necesario contemplar, para evitar algunas críticas de simplicidad excesiva que, con toda justicia, ha recibido la aplicación de esta metodología por autores como Schriewer (2000).

Uno de los académicos comparatistas que más extensamente ha abordado la cuestión de la metodología comparativa en estas primeras décadas del siglo XXI es el germano Jürgen Schriewer. En su obra *Discourse Formation in Comparative Education* (2000), Schriewer propone y aboga porque la Educación Comparada es una «ciencia de la complejidad» (SCHRIEWER, 2000: 3). De sus reflexiones parece extraerse la idea de que no servirían métodos sencillos y lineales como el difundido por Bereday para resolver las complejas cuestiones que conforman la Educación Comparada.

Hemos ubicado a Schriewer en el ámbito de las propuestas educativas propiamente «postmodernas». Ignoramos si el propio Schriewer estaría o no de acuerdo con dicha categorización respecto de sí mismo. Pero, ciertamente, muchas de sus propuestas, como la «crisis del universalismo» (SCHRIEWER, 2000: 18) son plenamente coincidentes con el fracaso de las grandes teorías que preconizan las versiones postmodernas. Por ello pensamos que dicha catalogación no es desacertada. La crítica del postmodernismo a «la naturaleza totalitaria de las metanarrativas» (Rust, 1991: 614) lleva a algunos académicos comparatistas a apostar de lleno a favor de los paradigmas postnewtonianos, postneopositivistas y postfuncionalistas (Schriewer, 2000). En concreto, autores como el germano Schriewer insta, en el plano de la metodología comparada, a «relativizar las metodologías ortodoxas y a historizar conceptos y modelos» (*ibidem*: vii). Autores como Schriewer realizan un cuestionamiento radical de las asunciones básicas teórico-metodológicas de la ciencia social principal

neopositivista (*ibidem*: 13). A su parecer, las relaciones y los fenómenos sobre las que versa la Educación Comparada son más complejos que lo que las asunciones de las teorías de la modernización hacen creer (*ibidem*: 16). La concepción de Schriewer de un mundo inestable e impredecible, «no lineal» y extremadamente complejo (*ibidem*: 19), y su concepción de la Educación Comparada como una «ciencia de complejidad» (*ibidem*: 13) parecen hacerle pensar —y quizá en algunos puntos concretos no le falta razón— que los métodos neopositivistas de Educación Comparada como los tradicionalmente difundidos por Bereday no sirven, por su sencillez y linealidad, para resolver las cuestiones complejas que conforman la Educación Comparada.

Afirma Schriewer que, en la obra de Durkheim *Reglas del método sociológico*, se presenta el método comparado como el equivalente en las ciencias sociales del experimento en las ciencias naturales. En las *Reglas* de Durkheim se encuentran principios metodológicos de investigación social comparativa orientada teóricamente cuya validez, hasta el pasado reciente, ha permanecido esencialmente sin cuestionar. La caracterización de Durkheim del método comparado como la «gran vía» de la investigación macrosocial señaló el punto de partida de las numerosas metodologías comparadas que se desarrollaron tras la Segunda Guerra Mundial. Inicialmente diseñada desde el marco de la Sociología y la ciencia política comparada, esta propuesta de metodología principal de la investigación social comparativa recibió la aceptación de otros ámbitos de estudio, como la Educación Comparada.

Según Schriewer, este préstamo de modelos epistemológicos y metodológicos de las ciencias naturales explica el compromiso duradero de los principios subyacentes al enfoque comparativo en la comprensión de la causalidad dominante en las ciencias. Tras algunas décadas de ciencia «normal» contamos ahora con la aplicación y el refinamiento de métodos concretos de comparación, así como con la experiencia de diversos métodos explicativos. Lo que emerge en la situación actual, a finales del siglo XX, al parecer de Schriewer, es un «cuestionamiento radical de las asunciones básicas teórico-metodológicas de la ciencia social comparada principal neopositivista» (SCHRIEWER, 2000: 13). Dicho cuestionamiento se justifica a partir de la emergencia de una serie de retos que ponen de manifiesto la existencia de una serie de expectativas no satisfechas de explicación comparativa. Son retos vinculados a dos cuestiones básicas. Un tipo de retos

se vinculan a los esquemas causales que subyacen a los modelos explicativos comúnmente empleados. Otro tipo de retos han aparecido de la emergencia de la sociedad mundial. Estos últimos son retos que apuntan a minar la especificidad de las unidades de análisis de la investigación comparativa y de una forma de razonamiento experimental construida a partir de la asunción de que existen unidades de análisis que son independientes unas de otras (*IDEM*).

En concreto, Schriewer muestra su claro desacuerdo y su escepticismo en relación a cuatro elementos epistemológicos y metodológicos vinculados con la Educación Comparada que se derivan de las posiciones positivistas. Analicemos dichos elementos de desacuerdo más en detalle:

1. La primera crítica apunta a la «crisis del universalismo» (SCHRIEWER, 2000: 18). Es la forma universalista (en términos de relaciones causales generales o relaciones funcionales interpretables en términos causales) en la que las teorías y modelos sociales han formulado sus reivindicaciones explicativas lo que una y otra vez parece ser negado cuando es confrontada con la «enorme variedad» de los procesos socio-culturales y los modelos de organización descubiertos por la investigación comparativa (*IBIDEM*: 19). La «crisis del universalismo» establecida por académicos en política comparada, que han argumentado que «no hay determinantes universales; y que los procesos históricos individuales son demasiado numerosos, demasiado complejos y, en efecto, demasiado independientes unos de otros», corresponde al «fracaso de las grandes teorías» que ha sido concluida de la investigación internacional sobre las relaciones entre educación, modernización y desarrollo (*IBIDEM*: 18).
2. La segunda crítica de Schriewer apunta al cuestionamiento del postulado de la validez de las relaciones causales regulares y no ambiguas entre causas y efectos dada por hecho en las ciencias sociales sistemáticas. Según Schriewer, la comparación como modo cuasi-experimental de análisis sólo tiene sentido bajo la condición de que se dé por hecho la validez del principio de causalidad: «al mismo efecto siempre corresponde la misma causa» (*IBIDEM*: 12). Según Schriewer, es necesario poner de relieve (en contraste con el

reduccionismo inherente en muchos modelos macro-sociales) la enorme complejidad de las redes causales. La causación social conduce a «horizontes sin fin, no sólo apareciendo en sucesión linear —en sentido temporal— sino, al mismo tiempo, revelando múltiples co-orígenes y efectos colaterales (*IBIDEM*: 20).

3. La complejidad de las relaciones causales es uno de los factores que, al parecer de Schriewer, cuestiona ciertos presupuestos básicos de la ciencia social comparativa neopositivista principal. Frente a las asunciones tradicionales que dan validez al principio de causalidad que establece que «al mismo efecto siempre corresponde la misma causa» (denominado por Schriewer *causalidad necesaria*), este académico propone operar según una *causalidad contingente o atribuida*. El primer tipo de causalidad está enraizada en filosofías de la historia de Hegel, Marx y Toynbee. El segundo tipo de causalidad se basa en reformulaciones más recientes de la teoría evolutiva llevadas a cabo, entre otros, por Lühmann. En este segundo tipo de causalidad desempeñan un importante rol conceptos como «auto referencia» y «significado», «atribución» y «contingencia», o «función» y «alternativa funcional» (*IBIDEM*: 36).

Frente al principio tradicional de causalidad, el segundo tipo mencionado de causalidad admite las relaciones siguientes (*IBIDEM*: 39):

- a) Causas similares pueden dar lugar a efectos diferentes y/o divergentes
 - b) Causas distintas pueden suscitar efectos similares
 - c) Causas menores pueden provocar efectos considerablemente grandes
 - d) Causas mayores pueden provocar efectos considerablemente menores
 - e) Algunas causas pueden provocar efectos opuestos
 - f) Los efectos de causas antagónicas son inciertos
3. Las propuestas de Schriewer, y de los planteamientos postmodernos, disienten enérgicamente de los paradigmas newtonianos tradicionales.

Dichas propuestas se asientan, por el contrario, en paradigmas post-newtonianos que defienden el carácter inestable e impredecible del mundo; el predominio de la «no-linealidad sobre la linealidad, y de la complejidad sobre la simplificación», una análisis científico basado en las dinámicas de no equilibrio, con su énfasis en futuros múltiples, bifurcación y elección, dependencia histórica, e incertidumbre intrínseca e inherente.

4. Las propuestas de Schriewer niegan el incuestionado objeto de estudio de la Educación Comparada: el mundo concebido como multitud de sociedades nacionales o regionales separadas que, como entidades autónomas y configuraciones históricamente distintas, constituyen su propio medio. Dicho concepto de sociedad, a su parecer, ha sido empíricamente rechazado hace tiempo por los fenómenos de internacionalización y procesos de amplia escala de difusión transcultural. Las reconstrucciones críticas de la teoría social están siendo abordadas en el marco de los análisis de «sistemas mundiales», cuyos modelos reivindican que las macroestructuras sociales de finales del siglo XX sólo pueden ser aprehendidas si se tiene en cuenta el contexto global de las relaciones mundiales de interdependencia (SCHRIEWER, 2000: 22).

Schriewer cita a autores como Bergesen que afirman que es tiempo de proceder a otro cambio radical en la conceptualización del orden global, y concebir el «sistema mundial» como una realidad emergente; como una realidad colectiva exógena a las naciones. Bergesen también apunta que «la Sociología, la ciencia de la sociedad, debe ser reemplazada por la ‘Globología’, la ciencia de la realidad colectiva del orden mundial» (BERGESEN, 1980).

Según Schriewer, la consecuencia inmediata de la eliminación epistemológica del objeto de estudio de la Educación Comparada es que también su procedimiento metodológico (la comparación aplicada a una multiplicidad de unidades de análisis independientes), queda desprovisto de significado. La comparación, según este académico, es reemplazada por reconstrucciones históricas de amplios procesos de difusión cultural, o por análisis globales de interdependencia transnacional (SCHRIEWER, 2000: 21).

Tras estas críticas a la epistemología precedente, Schriewer propone relativizar las metodologías ortodoxas, e historizar conceptos y modelos (*IBIDEM*: vii). Propone una investigación comparativa que sustituya el establecimiento de «relaciones entre hechos observables» por otra que emprenda el establecimiento de «relaciones entre relaciones». Propone que la investigación comparativa contribuya a la elucidación empírica (por la vía de reconstrucciones históricas detalladas) del carácter englobador y abarcante de los procesos de globalización, y al examen crítico de la reivindicación de validez del universalismo evolutivo. Propone que la investigación en Educación Comparada suscriba los retos de la perspectiva macro-histórica y persiga la «reconciliación de la historia y la comparación» (*IBIDEM*: 33).

Finalmente, Schriewer apuesta porque la investigación comparativa en Educación Comparada confíe en orientaciones teóricas y sistemas conceptuales que sean capaces de incorporar el abanico considerable de puntos de vista metodológicos y perspectivas analíticas y de informar la investigación correspondiente. Capaces de integrar los *insights* generados en los diversos ámbitos de investigación comparativa en redes de interrelación y dinámicas de sistemas; mecanismos de amplificación de la desviación y causalidad compleja, y en elaboración estructural y dependencia de cambio estructural recurrente en estructuras previas (*IBIDEM*: 33). Schriewer cita algunos conceptos clave en la investigación comparativa actual, como los de «auto-organización», «morfogénesis», y «equivalencia funcional».

Schriewer insta al desarrollo de la investigación comparativa en patrones equivalentes a las lógicas metodológicas y de razonamiento de disciplinas como el Derecho Comparado y la Antropología Comparada (y no la Anatomía Comparada) las cuales, debido a la extraordinaria multiformidad de sus ámbitos de estudio, siempre se han visto obligadas a practicar un enfoque más abstracto. Schriewer insta, en suma, a combinar una perspectiva tanto funcional como genética (histórica) en las investigaciones comparadas. Este académico muestra, como ejemplo, estudios realizados en este sentido y estas líneas, especialmente los trabajos de Margaret Archer en el Reino Unido, de Edgar Morin en Francia, y de Niklas Luhmann en Alemania.

Ofrecemos a continuación una tabla sintética en la que contrastamos los presupuestos metodológicos de corte positivista con aquellos otros de índole moderno-tardía o postmoderna.

Cuadro comparativo de los presupuestos metodológicos de la Educación Comparada en el positivismo y en el enfoque moderno-tardío o postmoderno	
Presupuestos metodológicos positivistas	Presupuestos metodológicos moderno-tardíos o postmodernos
1. Postulado de la validez de relaciones causales regulares y no ambiguas entre causas y efectos dada por hecho en las ciencias sociales sistemáticas.	1. Cuestionamiento radical de las asunciones básicas teórico-metodológicas de la ciencia-social principal neopositivista.
2. Formulación de forma universalista de sus reivindicaciones explicativas por las teorías y modelos sociales.	2. Crisis del universalismo. Fracaso de las grandes teorías. Asunción de que no hay determinantes universales. Asunción de que los procesos históricos individuales son demasiado numerosos, demasiado complejos, y demasiado independientes unos de otros.
3. Investigaciones comparativas basadas en técnica simples de "establecer relaciones entre hechos observables" inspirados por Durkheim en la Fisiología y la Anatomía Comparada. Comparación como procedimiento para determinar las relaciones de analogía. Préstamo de modelos epistemológicos y metodológicos de las ciencias naturales. Reduccionismo inherente en muchos modelos macro-sociales.	3. Investigaciones comparativas basadas en técnicas comparativas complejas de "establecer relaciones entre relaciones". Metodología comparativa con el cometido de análisis de la gran complejidad de las redes causales, de la causación social con múltiples co-origenes y efectos colaterales. Proceso metodológico similar a disciplinas como el Derecho Comparado o la Antropología Comparada.
4. Métodos sencillos y lineales positivistas.	4. La Educación Comparada es "ciencia de la complejidad".
5. Universalismo, linealidad, racionalidad universal del industrialismo, lógica unidimensional de desarrollo	5. Complejidad de conexiones. Los vínculos (ie. entre educación, crecimiento económico y empleo) no son directos ni lineales, ni producen los mismos efectos en distintas sociedades. Multiplicidad de redes de interrelación y vías de desarrollo.
6. Hipótesis de que X es una causa de Y en el mundo real. Causalidad simple.	6. Causas similares pueden dar lugar a efectos distintos. Causas distintas pueden suscitar efectos similares. Causas menores pueden provocar efectos considerablemente grandes. Causas mayores pueden provocar efectos considerablemente menores. Algunas causas pueden provocar efectos opuestos. Los efectos de causas antagonicas son inciertos. Causalidad compleja.
7. Sociedades autónomas. Unidad de análisis: el mundo concebido como multitud de sociedades nacionales o regionales separadas que, como entidades autónomas y configuraciones históricamente distintas, constituyen su propio medio.	7. Modelos de "sistemas mundiales". Unidad de análisis: la comparación es reemplazada por reconstrucciones históricas de amplios procesos de difusión cultural, o por análisis globales de interdependencia transnacionales. Sociedades mundiales y relaciones mundiales de interdependencia.
8. Sociología	8. Globología
9. Linealidad, mundo simple	9. Mundo complejo. Mundo no lineal. Mundo inestable e impredecible.
10. Paradigmas newtonianos. Análisis nomotético inspirados por la ciencia del equilibrio lineal.	10. Paradigmas postnewtonianos. Dinámicas de no equilibrio, futuros múltiples, bifurcación y elección, dependencia histórica, incertidumbre intrínseca e inherente.
11. Filosofías de la historia tradicionales de Hegel, Marx y Toynbee. Causalidad necesaria. Secuencias universalmente válidas de etapas de desarrollo.	11. Teoría evolutiva de Lühmann. Causalidad contingente o atribuida. Renuncian a criterios generales de desarrollo y la posibilidad de una periodización universalmente válida de cambio socio-histórico.
12. Noción de investigación neutral, al margen de los valores.	12. Abiertamente ideológica. Los valores dirigen la investigación.
13. Teleología plural: teórica y práctica y aplicada.	13. Teleología plural: teórica (Cowen y Schriewer) y práctica y aplicada (Crossley)

Fuente: Elaboración propia a partir de Schriewer (2000), Welch (1993), Holmes (1977) y Deblois (1993).

4. CONCLUSIONES

A modo de síntesis, nos gustaría destacar las siguientes conclusiones:

1. En la conformación de su epistemología en el siglo XXI, la Educación Comparada ya no puede obviar la «lectura de lo global» ni las realidades políticas «post-Westfalianas» y la gobernanza de nuestro mundo actual. La Educación Comparada debe insertar en su agenda de investigación la nueva ciencia de la «Política Educativa Global», y contribuir al desarrollo de este nuevo ámbito disciplinar. Este cometido contribuirá a que la Educación Comparada salga de su actual postura inmovilista denunciada por varios académicos. No obstante, la Educación Comparada debe conjugar este estudio de lo global con el estudio de la «cultura escolar» de las diversas naciones, ya que el Estado-nación sigue teniendo aún hoy su respuesta típicamente diferencial en la conformación de las políticas educativas.
2. Diversos académicos han ratificado la pertenencia de la disciplina de la Educación Comparada al proyecto de la Modernidad (KALOYANNAKI y KAZAMIAS, 2009). Desde Jullien de Paris, todo el patrimonio epistemológico de la Educación Comparada en los siglos XIX y XX revela rasgos marcadamente modernos y ha sido construido desde las pretensiones de la ciencia objetiva, la moralidad y la ley universales típicas de la Modernidad. Como afirma Cowen «la Educación Comparada nunca ha superado del todo esta orientación» (1996: 152) y, por ello, «hay muchas Educaciones Comparadas» (COWEN, 2009b), unas que siguen ancladas en la Modernidad, y otras que se elaboran desde planteamientos postmodernos. Podemos afirmar que gran parte de la Educación Comparada que se elabora a comienzos del siglo XXI tienen un marcado carácter moderno, no sólo porque los comparatistas procedemos de entornos políticos, sociales y culturales muy diversos (ie. sólo los países anglosajones tienen sistemas educativos «moderno-tardíos») sino porque muchos de nosotros corroboramos la tesis de Habermas de que el proyecto de la Modernidad está aún inacabado y queda aún mucho por hacer a ese respecto. Es decir, para muchos académicos, la crítica postmoderna (especialmente la relativa al Eurocentrismo y a la consideración «del otro») supone un correctivo al proyecto de Modernidad que puede ser

perfectamente incorporado a dicho proyecto, modificándolo, pero no invalidándolo ni sustituyéndolo. Con dichos correctivos, el proyecto de la Modernidad, y muchas de sus metanarrativas, siguen siendo enteramente válidas.

3. Hoy por hoy las voces postmodernas deconstruyen y destruyen más que proponen alternativas a la Modernidad (ie. la muerte de la universidad, la muerte de Dios, la deconstrucción del arte, etc.). Y todo ello dentro de un relativismo epistemológico que no es muy aceptado por los académicos. Algunos académicos proponen hoy un «enfoque en la ruptura, el conflicto, la tensión y la resistencia» más que «asunciones de equilibrio y teorización en equilibrio en que mucha Educación Comparada sigue anclada» (CARNEY, 2010: 129). Mi visión es que la Modernidad tuvo una idea y una relación más equilibrada con su etapa histórica anterior, la Antigüedad. Fue una transición continuada, una relación renovada. La Postmodernidad debería guardar también este equilibrio con la Modernidad, pues es obvio que no *todo* el proyecto moderno es inválido. Hay cosas muy válidas en dicho proyecto. Países como Finlandia han demostrado los resultados excelentes de mantener una relación de equilibrio entre la tradición y la innovación. También han demostrado la bondad de los elementos del paradigma de la pedagogía formal frente a la reivindicación extendida hoy del empleo de los elementos del paradigma de la pedagogía progresista. Mi postura académica en relación a la Educación Comparada y el postmodernismo es que éste no representa una ruptura drástica en la vida cultural y política occidental, sino un estilo de discurso y una orientación teórica adicionales, en competición con las restantes orientaciones teóricas existentes en el mundo moderno. Suscribo, en este sentido, la postura de Brian Holmes cuando afirma que «los cambios paradigmáticos en Ciencias Sociales rara vez implican el rechazo total de un paradigma existente. En las Ciencias Sociales lo que se produce es la coexistencia de paradigmas y la existencia de paradigmas en competición. Estos paradigmas pueden compartir algunos presupuestos y teorías, y diferir en otros» (HOLMES, 1986: 181).
4. En cuestión de metodología comparativa, se aprecia una reivindicación de algunos académicos del paso de una metodología

positivista, induccionista e hipotética-inductiva, representada típicamente por Bereday, a otra moderno-tardía, postneopositivista y postnewtoniana, que establezca «relaciones entre relaciones» y que responda a la complejidad propia del ámbito de la Educación Comparada.

5. Schriewer titula su trabajo del año 2000 *Comparative Education Methodology in Transition*. Creemos que la metodología de la Educación Comparada siempre ha estado en transición. Creemos que nunca ha existido *el* método comparativo, y que la postura de García Garrido de defensa de una «validez científica de una pluralidad de enfoques metodológicos» (GARCÍA GARRIDO, 1996: 121) sigue siendo válida en estas primeras décadas del siglo XXI.

Compartimos las críticas relativas a la descontextualización y simplicidad que se atribuyen a muchos de los estudios comparativos y creemos que la formación en este ámbito disciplinar debe hacer un esfuerzo por el rigor y la diversidad teóricos y metodológicos que deben acompañar a los estudios comparativos que aspiran a ser útiles en la validación o refutación de una teoría social. Aplaudimos la revalorización de los estudios históricos en nuestra ciencia comparativa enfatizada por Schriewer (2000), Cowen (2000) y García Garrido (1996). Consideramos, en suma, que la cuestión metodológica en Educación Comparada, quizá también como la cuestión epistemológica, siempre estará abierta.

6. Las exigencias epistemológicas y metodológicas de la ciencia comparativa invitan a que, hoy más que nunca, la Educación Comparada desarrolle su investigación en líneas marcadamente interdisciplinarias de forma conjunta, muy especialmente, con la ciencia sociológica y la filosófica. Es patente la necesidad de que el comparatista tenga una buena formación previa en más de un campo de especialización (Historia, Ciencia Política, Ciencia Sociológica, Economía, Filosofía, etc.) además de en Pedagogía (GARCÍA GARRIDO, 1996: 139). Creemos que en estas primeras décadas del siglo XXI podemos seguir hablando de la validez de una pluralidad de enfoques metodológicos, en los que, quizá, las aportaciones teóricas y metodológicas de las ciencias sociales no sean tan «auxiliares» como

nosotros sugeríamos en nuestro trabajo, sino mucho más «centrales» en el avance epistemológico de nuestra disciplina.

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECK, U. (2000): The cosmopolitan perspective, *British Journal of Sociology*, 51, 1, pp. 79-105.
- BERGESEN, A. (1980): *Studies of the Modern World System* (New York, Academic Press).
- CARNEY, S. (2010): Reading the Global. Comparative Education at the End of an Era, en M. LARSEN, *New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen*, pp. 125-142 (Rotterdam, Sense Publishers).
- COWEN, R. (1996): Last past the post: Comparative Education, Modernity and perhaps Post-modernity, *Comparative Education*, 32, 2, pp. 151-170.
- COWEN, R. (2000): Comparing futures or comparing pasts?, *Comparative Education*, 36, 3, pp. 333-342.
- COWEN, R. (2002): Moments of time: A comparative note, *History of Education*, 31, 5, 413-424.
- COWEN, R. (2009a): Editorial Introduction. New Thinking, en R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds), *International Handbook of Comparative Education*, pp. 961-964 (Dordrecht, The Netherlands, Springer).

- COWEN, R. (2009b): Then and now: Unit ideas and Comparative Education, en R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds), *International Handbook of Comparative Education*, pp. 1277-1294 (Dordrecht, The Netherlands, Springer).
- COWEN, R. (2009c): The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting?, *Comparative Education*, 45, 3, 315-327.
- COWEN, R. and KAZAMIAS, A.M. (eds) (2009): *International Handbook of Comparative Education* (Dordrecht, The Netherlands, Springer).
- COX, R. W. (1996): *Approaches to World Order* (Cambridge, Cambridge University Press).
- CROSSLEY, M. and WATSON, K. (2003): *Comparative and International Research in Education. Globalisation, context and difference* (London, Routledge).
- DALE, R. (2000): Globalisation: A New World for Comparative Education?, en SCHRIEWER, J. (ed.), *Discourse Formation in Comparative Education* (Frankfurt am Main, Peter Lang).
- DALE, R. (2007): Specifying Globalization Effects on National Policy. A focus on the Mechanisms, in B. Lingard & J. Ozga (Eds.), *The Routledge Reader in Education Policy and Politics* (London, Routledge).
- DERRIDA, J. (1998): *Márgenes de la Filosofía* (Madrid, Cátedra).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996): *Fundamentos de Educación Comparada*, 3ª ed (Madrid, Dykinson).
- GARCÍA RUIZ, M. J. (2011): La Educación Comparada: una disciplina entre la Modernidad y el Postmodernismo, *Revista Latinoamericana de la Educación*, 2, 40-59.
- HABERMAS, J. (1988): Modernidad versus Postmodernidad, en PICÓ, J., *Modernidad y Postmodernidad* (Madrid, Alianza Editorial).
- HARVEY, D. (1990): *The Condition of Postmodernity* (Oxford, Blackwell).
- HENRY et.al. (2001): *The OECD, globalisation and education policy* (Oxford, Pergamon).
- 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).
- KALOYANNAKI, P. And KAZAMIAS, A. M. (2009): The Modernist Beginnings of Comparative Education: The Proto-scientific and The Reformist-meliorist Ad-

- ministrative Motif, en COWEN, R. y KAZAMIAS, A.M. (eds.), *International Handbook of Comparative Education* (London, Springer).
- KEMPNER, K. (1998): Post-modernizing education in the periphery and in the core, *International Review of Education*, 44, 5.
- KING, K. (2007): Multilateral agencies in the construction of the global agenda on education, *Comparative Education*, 43, 3, pp. 377-391.
- LARSEN, M. A. (ed) (2010): *New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen* (Rotterdam, Sense Publishers).
- LINGARD, B. y RAWOLLE, S. (2010): Globalization and the Rescaling of Education Politics and Policy. Implications for Comparative Education, en M. LARSEN, *New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen*, pp. 125-142 (Rotterdam, Sense Publishers).
- LYOTARD, J. F. (1979): *The Postmodern Condition: A report on Knowledge* (Minneapolis, University of Minnesota Press).
- MATEOS MONTERO, J. (2001): La formación crítica en el espacio fedecariano. El caso de Fedecaria-Salamanca, en MAINER, J. (Coord): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales* (Sevilla, Díada editorial).
- MCCULLOCH, G. (1994): *Educational Reconstruction: the 1944 Education Act and the 21st century* (London, Woburn Press).
- McGINN, N. F. (1997): De la globalización en los sistemas educativos nacionales, *Perspectivas*, 27, 1, pp. 41-57.
- NOVOA, A. & YARIV-MASHAL, T. (2003): Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey?, *Comparative Education*, 39, 1, pp. 423-438.
- PETERS, M. (2001): *Post-structuralism, Marxism and Neoliberalism. Between Theory and Politics* (Lanham, Rowman and Littlefield).
- RIZVI, F. & LINGARD, B. (2010): *Globalizing education policy* (London, Routledge).
- RUST, V. D. (1991): Postmodernism and its comparative education implications, *Comparative Education Review*, 35, 4, pp. 610-626.
- SCHRIEWER, J. (ed.) (2000): *Discourse Formation in Comparative Education* (Frankfurt am Main, Peter Lang).

- SCOTT, P. (1997): The Postmodern University?, in SMITH, A. and WEBSTER, F. (eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society* (Buckingham, SRHE and Open University Press).
- SIMOLA, H. (2005): The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education, *Comparative Education*, 41, 4, pp. 455-470.
- SMITH, A. and WEBSTER, F. (eds.) (1997): *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society* (Buckingham, SRHE and Open University Press).
- SOTELO MARTÍNEZ, I.: «La invención de Europa: la realidad histórico-cultural de Europa». En AA.VV., *La formación de europeos*. Actas del Simposio de Barcelona (Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes).
- TICKLY, L. (2001): Globalization and education in the postcolonial world: Towards a conceptual framework, *Comparative Education*, 37, 2, pp. 151-171.
- VIÑAO, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas* (Madrid, Morata).

PROFESIOGRAFÍA

María José García Ruiz

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

Datos de contacto: Facultad de Educación, UNED, Despacho 269, calle Juan del Rosal nº 14, 28040 Madrid. mjgarcia@edu.uned.es

Fecha de recepción: 23 de enero de 2012

Fecha de revisión: 12 de marzo de 2012 y 6 de junio de 2012

Fecha de aceptación: 6 de junio de 2012