

ÍNDICE

<i>Introducción</i>	11
I. NATURALEZA Y LÍMITES DE LA EDUCACIÓN COMPARADA	
<i>José Luis García Garrido</i>	15
Nota inicial aclaratoria	15
1. Introducción.....	16
2. Principales posturas ante la Educación Comparada en cuanto ciencia.....	17
2.1. Posturas ante su objeto.....	18
2.2. Posturas ante su finalidad	22
2.3. Posturas ante su denominación	25
3. Más reflexiones sobre el objeto científico de la Educación Com- parada.....	28
4. Concepciones, principios o postulados de base.....	30
4.1. Raíces nacionalistas de la Educación Comparada.....	31
4.2. El optimismo escolar como base de la investigación compa- rativa	32
4.3. El mito del desarrollo y su influjo en los sistemas educati- vos	33
5. Crisis actual de los postulados básicos.....	34
5.1. Crisis del nacionalismo.....	34
5.2. Crisis del optimismo escolar	35
5.3. Crisis del concepto actual de desarrollo	36
6. Educación Comparada y futuro.....	37
6.1. Revisión de su objeto científico.....	38
6.2. Revisión de su finalidad.....	38
7. Referencias bibliográficas	40

II. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS PRIORIDADES EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN COMPARADA

<i>Elisa Gavari Starkie</i>	43
1. Introducción.....	43
2. Los relatos de viaje o etapa precientífica	44
3. La génesis de la ciencia de la Educación Comparada: la Modernidad	45
3.1. Etapas de la Educación Comparada en el período precientífico	46
4. La Educación Comparada en el siglo xx	52
4.1. La Educación Comparada en un mundo bipolar.....	53
4.2. La Educación Comparada en un mundo multipolar	59
5. Educación Comparada e Interpolaridad	63
6. Interés de la investigación en Educación Comparada en el siglo XXI.....	64
7. Conclusiones	66
8. Referencias bibliográficas	67

III. LA METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN COMPARADA: DEL POSITIVISMO AL POSTMODERNISMO

José Luis García Garrido

<i>María José García Ruiz</i>	69
1. Introducción.....	69
2. Relación objeto-método en Educación Comparada	74
3. El método de la Educación Comparada en la tradición positivista ..	78
4. El método de la Educación Comparada en la perspectiva postmoderna del siglo XXI.....	88
5. Algunas observaciones para los investigadores noveles en Educación Comparada.....	93
6. Conclusiones	95
7. Referencias bibliográfica.....	97

IV. LA EDUCACIÓN COMPARADA ¿ES UNA DISCIPLINA MODERNA O POSTMODERNA?

<i>María José García Ruiz</i>	103
1. Educación Comparada, globalización y postmodernismo.....	103
2. Educación Comparada y modernidad.....	106

3. Educación Comparada y postmodernismo	112
3.1. El carácter relativista del postmodernismo.....	116
3.2. La crítica del postmodernismo al eurocentrismo y a la injusticia social.....	118
4. Naturaleza de la Educación Comparada en el siglo XXI	122
4.1. Rasgos de la Educación Comparada en el siglo XXI	122
4.2. Denominación de la disciplina.....	123
4.3. Objeto de estudio de la disciplina	125
4.4. Epistemología de la Educación Comparada	128
5. La Educación Comparada ¿es moderna o postmoderna?.....	136
6. Conclusiones	142
7. Referencias bibliográficas	144
V. GLOSARIO DE TÉRMINOS.....	149

IV

LA EDUCACIÓN COMPARADA ¿ES UNA DISCIPLINA MODERNA O POSTMODERNA?

María José García Ruiz

1. EDUCACIÓN COMPARADA, GLOBALIZACIÓN Y POSTMODERNISMO

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

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

El fenómeno de la globalización, según autores como Dale (2007: 48) «constituye una nueva y específica forma de relación entre los Estados-nación y la economía mundial» por la cual «los gobiernos nacionales son constreñidos a buscar la modernización de sus economías nacionales (...) y a potenciar la capacidad de competición internacional de sus sistemas de

bienestar nacionales» (*ibidem*: 49). Sea cual sea la definición que se suscriba sobre la globalización y las coordenadas geográfico-temporales en las que se ubique su génesis, no parece haber acuerdo sobre si el proceso de globalización ejerce un impacto unificador y homogéneo en los diversos países sometidos a su influjo o si, por el contrario, sus efectos tienden a la diversificación de las políticas nacionales. Hay autores que se refieren a esta ambivalencia como a la «paradoja» de la globalización (*idem*). Analizando de forma más detenida el fenómeno de la globalización podemos afirmar que, según diversos autores, la globalización como fenómeno de nuestro tiempo «aparece a mediados de la década de los setenta del siglo xx, coincidiendo con la crisis política del Estado de Bienestar y con la crisis económica del petróleo, aunque es un fenómeno que excede con mucho a las citadas crisis» (Puelles, 2006: 86). En términos generales, podemos afirmar que el fenómeno de la globalización revela connotaciones ideológicas propias del neoliberalismo, ya que coincide temporalmente, e incorpora elementos, de la teoría y filosofía política implantada por Margaret Thatcher en el Reino Unido, y que tuvieron fuerte impacto en las políticas de los países anglosajones y del entero mundo occidental.

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

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

El segundo efecto de mayor impacto de la globalización en educación se vislumbra en el plano curricular, donde es visible la incidencia de los factores economicistas en la misión específica de la educación, potenciando un currículo de competencias en perjuicio de la formación general (Carnoy, 1999: 146). La misión profesionalizadora de la educación se ha impuesto en todos los niveles educativos, respaldada por la interpretación de la OCDE del paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, y por las pretendidas exigencias del paradigma de la nueva creación del conocimiento impulsado por Gibbons en 1994. Amparados en dichos nuevos paradigmas, de carácter eminentemente incipiente, los teóricos del Proceso de Bolonia han impulsado propuestas de conformación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior en líneas predominantemente profesionalizantes y desde una apuesta clara a favor de los elementos del paradigma de la pedagogía progresista. Algo que ha suscitado la oposición de una parte de la comunidad académica, dado que, atendiendo a académicos como Crook (2011), no hay evidencia empírica que demuestre la mayor bondad o eficacia del paradigma de la pedagogía progresista sobre el formal (o viceversa), y sí hay evidencia de la excelencia educativa de países, como Finlandia, que demuestran un alto conservadurismo pedagógico en sus prácticas docentes.

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

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

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

Ante la creciente presencia de propuestas educativas de corte postmoderno en las publicaciones periódicas nacionales e internacionales, no podemos sino preguntarnos: la Educación Comparada actual ¿es moderna o postmoderna? La respuesta a esta pregunta revela implicaciones cruciales para la epistemología y desarrollo de esta disciplina, y al análisis de esta cuestión nos dedicamos en los epígrafes siguientes.

2. EDUCACIÓN COMPARADA Y MODERNIDAD

El adjetivo latino *Modernus* (Moderno) empezó a emplearse a partir del siglo IV d.C. para distinguir el presente, que se había convertido oficialmente en cristiano, del pasado romano y pagano. Tanto el historiador Sotelo (2003) como el filósofo Habermas (1988) vinculan el término *moderno* con la Cristiandad. Y también con Europa, dado que «el término *moderno* aparecía y reaparecía exactamente en aquellos períodos en Europa en los que

se formaba la conciencia de una nueva época por medio de una relación renovada con los antiguos» (Habermas, 1988: 88). Importa, pues, dejar constancia desde un principio de la identidad originaria de la Modernidad con lo cristiano y con lo europeo. La primera modernidad, médula de todas las ulteriores, es el Cristianismo. De identificar, en el origen, a modo de ejemplo, lo europeo con lo cristiano, se derivan dos colorarios que señala muy acertadamente Sotelo: el primero, que quedan fuera de Europa aquellos países que, fuera del continente, pertenecen a otras religiones. En segundo lugar, que hay que partir del Cristianismo para poder dar algún contenido al concepto de Europa (Sotelo, 2003: 47). El Cristianismo es el punto de partida de la Modernidad, no el de llegada y, desde luego, no el actual. El que *moderno, cristiano y europeo* hayan coincidido en el origen, no quiere decir que lo sigan haciendo hoy. El mundo moderno empieza con el Cristianismo, y se despliega en una serie de etapas intermedias: la Edad Media, la modernidad renacentista del siglo xv, y la modernidad ilustrada del siglo xvii. En esta última modernidad se constituye la idea de Europa que hoy manejamos, haciendo coincidir lo europeo con la última modernidad. Pero sólo se comprende acertadamente, si esta última se reconoce como la suma de las modernidades anteriores, desde la primera y básica que representó el Cristianismo.

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

Tras el fin de la Cristiandad, ubicada en el siglo xiv, surgen otros elementos, especialmente el surgimiento de los Estados Nacionales y la autonomía o independización de una idea de razón que pretende bastarse a sí misma. Ambos coinciden en el tiempo y desencadenan, a la par que la Reforma Protestante y las consiguientes guerras de religión, el proceso que hemos dado en llamar de *secularización*, es decir, de consolidación de un mundo temporal, al margen del poder espiritual de la Iglesia. En el carácter y en el contenido y significación del período histórico de la Moderni-

dad, tan importante y decisiva como la cristianización, ha sido la secularización posterior. Ambos procesos son complementarios y constituyen, el último término, a la Modernidad. Por eso podemos afirmar que la Modernidad es, a la vez, por un lado uniforme y universal, rasgos que le confiere la Cristiandad y, por otro, variada y heterogénea. La diversidad cultural de la Modernidad proviene tanto de las subsiguientes rupturas del Cristianismo, como de las distintas formas de secularización.

Cruciales en las aportaciones culturales a la Modernidad se revelan Francia y Alemania, así como Gran Bretaña, «la réplica necesaria» (Sotelo, 2003: 53). No cabe dar un paso sin un buen entendimiento entre ambas y una oportuna respuesta británica.

Con el capitalismo comercial, Europa sale de sí misma y se extiende por todo el planeta. Este constituye otro rasgo peculiar de la Modernidad europea: su vocación cosmopolita, la capacidad de abrirse a lo otro, de penetrar en las culturas extrañas, para estudiarlas o para dominarlas.

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

La Sociología, ciencia surgida en las primeras décadas del siglo XIX, ha tenido como tema específico, desde su origen hasta nuestros días, dar cuenta de la Modernidad. El objeto propio de la Sociología es estudiar el proceso de «modernización», con el fin de poder conducir la transición de la sociedad «tradicional» a la «moderna» de la manera menos traumática.

Según nos relata Sotelo, en su origen, la Sociología recoge los presupuestos y los prejuicios ilustrados y, consecuentemente, concibe la modernización como un proceso de emancipación de lo religioso, que entiende

como pura superstición al servicio de la sociedad estamental. En los sociólogos de la primera generación —Auguste Comte, Herbert Spencer— lo teológico es propio de la sociedad estamental, por lo que el paso de la modernidad exigiría la sustitución de la teología, también en su forma secularizada de la metafísica, por la «ciencia positiva». En los sociólogos de la segunda generación —Emile Durkheim, Max Weber— que refundan la Sociología, al purificarla de cualquier residuo de filosofía de la historia, la religión recupera una posición central, como la «matriz» básica de lo social. Max Weber va a poner de manifiesto la identidad subyacente entre Modernidad y Cristianismo, volviendo así a la tesis cardinal de la teoría hegeliana de la Modernidad.

Si Weber es el sociólogo por excelencia de análisis de la Modernidad, Hegel es el filósofo que analiza esta etapa histórica desde la disciplina de la Filosofía. Si para Weber la categoría central de la Modernidad es la de *racionalidad*, categoría que surge a partir de las grandes religiones monoteístas, para Hegel las categorías centrales de la Modernidad son *libertad* y *subjetividad*, ambas introducidas por el Cristianismo.

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

Afirma Habermas que la relación entre «moderno» y «clásico» ha perdido claramente una referencia histórica fija (Habermas, 1988: 89). Es decir, que las categorías de Modernidad y clasicismo ya no hacen referencia a un momento histórico específico. Según Habermas, lo que sí puede afirmarse con claridad es que lo que es moderno preserva un vínculo con lo clásico, entendido esto último como «cualquier cosa que puede sobrevivir al tiempo» (Habermas, 1988: 88).

Los atributos que he señalado forman parte del proyecto de la Modernidad, cuyos pensadores de la Ilustración desplegaron en el siglo XVIII importantes esfuerzos por desarrollar la ciencia objetiva, la moralidad y la ley universales, y el arte autónomo, de acuerdo con su lógica interna. Según Habermas, el *proyecto de la Modernidad* tenía la esperanza de que las artes y las ciencias