

La Educación Comparada revisitada: Revisión a la evolución epistemológica y temática en la era postcomparada

María Jesús Martínez Usarralde
Universidad de Valencia

RESUMEN.

El artículo pretende cubrir una trayectoria tanto sincrónica como diacrónica, tratando con ello de justificar la pertinencia de la Educación Comparada a través de su 'pasado', su 'presente' y finalmente el 'futuro' que le espera.

El 'pasado' lo justifica a través de la revisión a las teorías más significativas cuya presencia se ha legitimado desde el punto de vista epistemológico. Para comprender el presente, se hace una revisión a las temáticas publicadas por dos revistas especializadas durante el año 2005. El 'futuro' aborda, por su parte, la emergencia de algunos de los nuevos desafíos que necesitan seguir siendo desentrañados en clave comparada en los escenarios educativos actuales, y que invitan por ello al debate y al planteamiento del papel intrínseco que sigue teniendo la Educación Comparada, al tiempo que llama, en sus conclusiones, a una reformulación y renovación de algunos de sus paradigmas para contar con herramientas heurísticas más potentes para reinterpretar teóricamente estas realidades educativas.

PALABRAS CLAVE: Educación comparada, educación, sistema educativo, teoría, metodología comparada, etnografía crítica, enfoque de la dependencia, enfoque neofuncionalista, neopositivismo, enfoque ecológico, postmodernismo, neopositivismo, enfoque historiográfico, learnología, transitología.

ABSTRACT.

The article tends to walk by a synchronic as well as diachronic track. Doing this, it tries to justify the pertinence of Comparative Education through its 'past, its 'present and finally the 'future is going to continue too

The 'past is justified through revision to theories more significant whose presence have been legitimizes from the point of view of epistemologies. In order to understand the 'present, an analysis is made about topics published by two specialized reviews during 2005. The 'future identifies, in this paragraph, the emergence of some new challenges that need to be being reinterpreted in comparative clue in actual educational scenery, and invite to debate and to set of intrinsic role that continues having Comparative Education. At the same time, it calls, in its conclusions, to a reformulation and

renovation of some of their paradigms in order to have stronger heuristic tools to interpret theoretically these educational realities.

KEY WORDS: Comparative Education, education, system of education, theory, comparative methodology, critical ethnography, dependence focus, use of functionalism focus, neopositivism, ecologist focus, postmodernism, neopositivism, historiographic focus, leamology, transitology

En los últimos años he tenido el privilegio de acercarme a la Educación Comparada en su vertiente epistemológica, a través de mis escritos, en varias ocasiones. Van a permitirme en esta presentación hacer un breve recordatorio de, al menos, tres de ellos, dado que de algún modo coadyuvan a construir el hilo inspirador que constituye la propuesta que voy a articular a lo largo de estas páginas.

El primero de ellos lo constituye el libro 'Educación comparada, nuevos retos, renovados desafíos', escrito en el año 2003. Precedido por el magnífico libro de Ferrer (2001), el texto venía a complementar al primero en algunas cuestiones. A través del mismo, en efecto, se procura escrutar la Educación Comparada desde diversos interrogantes planteados ya desde un inicio, establecidos en cuestiones clásicas, como su concepto y 'uso', entendiendo como tal a la finalidad que se persigue desde la disciplina, siguiendo, de facto, la propia terminología de Albatch y Kelly (1990), pero también su definición, su objeto y su relación con otras disciplinas afines a la misma. En el mismo se hacía, al mismo tiempo, una revisión a los temas trabajados clásicamente desde la disciplina, al tiempo que se sugerían cuáles eran los que emergían con más fuerza, a tenor de los escenarios correspondientes que, de algún modo, van demandando claves heurísticas para interpretar las complejas realidades actuales. Otro de los tópicos trabajados desde el interés que merece la disciplina lo constituye la revisión diacrónica de que son objeto los diferentes modelos teóricos y metodológicos de la Educación Comparada desde los años ochenta hasta nuestros días, incidiendo de manera reiterada en el enlace que evidencia una disciplina manifiestamente joven entre un pasado todavía reciente, un presente bullicioso (que se hace patente en su situación mundial, a través de las diferentes sociedades y de sus respectivos medios de difusión) y un futuro que no hace sino reafirmar la pertinencia de una disciplina que se consolida y legitima como instrumento catalizador de los cambios y las mejoras acreditadas a nivel transnacional. En definitiva, el libro, esta deuda personal que tenía ante la Educación Comparada, me ayudó a situarme y a tomar partido ante un estado de la cuestión que, tal y como muestro a lo largo de sus páginas, prepara el camino para lo que hoy ya se viene denominando como 'educaciones comparadas' (Cowen, 2001) o 'edu-

cación post-comparada', en palabras de Broadfoot (2003a), concepto con el que he querido titular el artículo y que hacen referencia a la visión absolutamente heterotópica que trae consigo la época conocida como post- (postestructuralismo, postmodernismo o postmarxismo, por ejemplo), y sobre la que más adelante volveremos.

Algo más adelante, en el año 2005, y con motivo de la onomástica de la REEC (Revista Española de Educación Comparada) tengo el privilegio de trabajar con el profesor Javier Valle en el monográfico 'La REEC cumple 10 años. La Educación Comparada entre siglos (1995-2005)'. En el artículo conjunto "*10 años de la REEC, una mirada en perspectiva*" no solamente realizamos un análisis hemerográfico en profundidad, atendiendo a datos como la evolución cuantitativa y cualitativa de los artículos publicados en los 10 números de la revista o la procedencia y género de sus autores, sino que también acometemos un análisis bibliométrico de ese decenio, basándonos en otros estudios previamente realizados por otros comparatistas que a su vez lo han acometido sobre otras revistas (Koelh, 1977; Ramírez y Meyer, 1981; Psacharopoulos, 1990; Hüfner, Meyer y Nauffman; Val Rust et al., 1999; Palaudárias, 2000; Higginson, 2001 y Ferrer, 2002). De dicho estudio, centrado en las categorías 'temáticas', 'tipo de estudio', y 'unidades de comparación' se llegan a hallazgos reveladores: con respecto a los temas, se identificaron hasta 13 grandes tópicos, siendo "educación y reformas educativas en los países" los más escogidos por los comparatistas (22%), seguidos por "la educación y el desarrollo económico, político y cultural" (14%) y "la educación intercultural" (12%), lo que no hace sino:

"Justificar cómo el investigador que ha contribuido con sus hallazgos a la revista se preocupa por el seguimiento muy de cerca del estado de la cuestión y consiguiente impacto social político y educativo que tienen tanto las reformas educativas acontecidas desde la década de los noventa, como el influjo, más que evidente, de los factores culturales, políticos y económicos sobre el hecho educativo" (Martínez U. y Valle, 2005, p. 78).

En 'tipo de estudio', el análisis se centró en la metodología utilizada en los trabajos, identificándose ésta con: 'estudio teórico y/o conceptual' (14%), 'análisis histórico' (6%), 'Análisis a partir de fuentes primarias y secundarias' (29%), 'Ensayo interpretativo sobre un cuerpo de literatura ya existente' (28%), 'estudio que utiliza la metodología comparada' (12%) y 'estudio de análisis de contenido' (10%). El aspecto sobre el que deseo ahora llamar la atención es el porcentaje relativamente bajo de los estudios estrictamente comparados, aspecto éste que parece constituir una tónica frecuente, a juzgar por los estudios nombrados líneas arriba, en los que parecen certificarse estos resultados, y que pueden ser consultados con más detenimiento en Martínez U. y Valle (2005). La revisión finalizaba con una apostilla sobre la ambivalencia que desde algún tiempo ha venido detectándose en la Educación Comparada desde el momento en que la disciplina acredita la enorme heterogeneidad temática y metodológica que el estudio no hace sino certificar.

Dicha ambivalencia es retomada, ya para concluir, a un tercer momento, también en el año 2005, que, tiene para mí una significación especial, dado que resultaba muy sintomático, ya de entrada, que una revista cuyo contenido se identifica in sensu stricto con el ámbito de métodos de investigación educativa se sintiera atraída por la disciplina. La revista electrónica 'Quaderns Digitals, así, solicitaba mi colaboración para coordinar y presentar un número monográfico de su revista destinado íntegramente a la Educación Comparada. En la presentación, que titulé '*¿Seducida o maltrecha?: Reinventando la Educación Comparada en los actuales escenarios mundiales*', señalaba mi perspectiva desde el que personalmente zanjaba la clásica diatriba entre los que adoptan una postura fatalista, un sentimiento de malestar generalizado en tomo a la actual situación que manifiesta la Educación Comparada y que cristaliza en un relativismo recalcitrante que incide negativamente sobre su estado epistemológico (Noah & Eckstein, 1970; Albatch & Kelly, 1990; Schriewer, 1993; Pereyra, 1993) y los que, en franca oposición a esta tendencia, opinan y muestran con sus estudios y con los actuales análisis que la Educación Comparada goza de un buen estado de salud e incluso, como han apuntado más recientemente, denota una promiscuidad manifiesta (Broadfoot, 2003b), Y por tanto la verificación de dichos cambios ha de ser interpretada como una manifestación del vitalismo y dinámicas internas generadas desde la propia disciplina, y, dentro de la misma, desde los diversos enfoques teóricos adoptados (Masseman, 1992; Crossley, 2000; Broadfoot, 2003a). Todos ellos coinciden en reconocer, tal y como indica Pedró (1993), que "sea cual sea la orientación futura que marquen estos nuevos enfoques en Educación Comparada, lo cierto es que ninguna otra pluralidad podría dar mejor idea tanto del dinamismo de nuestra disciplina como de sus compromisos de futuro" (p. 87).

Hoy, que la disciplina ha franqueado, de manera definitiva, el filo del milenio, superando precisamente dicho efecto milenarista y tomando nuevos rumbos (Cowen, 2000), suscribo la certeza de quienes celebran la diversidad y el renacimiento por el que transita hoy la disciplina, tal y como vamos a tener la oportunidad de comprobar a lo largo de estas páginas, tanto en lo que corresponde a temáticas como en lo concerniente a teorías y metodologías. El propio número de la revista fue un buen ejemplo de lo aquí apuntado, ya que colegas pertenecientes al campo académico de la Educación Comparada tuvieron la gentileza de comprometerse a re-inventar este ilusionante proyecto, ya fuera desde contribuciones que apuntaban al impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación sobre diversas facetas de la educación; desde la atención que merecían temas emergentes que necesitan ser leídos en clave comparada, como es, por ejemplo, el reto del aprendizaje profesional frente a las necesidades de empleo o la educación de adultos y el compromiso institucional, y finalmente desde la mirada que requieren los retos que enarbola la universidad, sobre los que volveremos.

1. Perspectiva sincrónica de la evolución de la disciplina hasta la actualidad.

En los últimos años, en especial a partir de la década de los ochenta, la naturaleza de los cambios que han afectado a la Educación Comparada, con ello, a su objeto, a la teoría, a la metodología y a sus fundamentos epistemológicos, ha sido tal, que puede ser tildada de profunda revolución, afectando de manera tácita al presente de la disciplina. Vamos a revisar, por ello, cuáles han sido las teorías más significativas, aunque sea de manera necesariamente sincrética, para reconocer cuáles han sido los marcos conceptuales más significativos desde los que se ha reconocido epistemológicamente la Educación Comparada (Martínez D., 2003, pp. 120-156):

- La *etnografía crítica*, teoría procedente de la Sociología y la Filosofía, que se plasma a través de una metodología de corte antropológico y cualitativo mixta, dado que bebe del marxismo y del positivismo. La Educación Comparada aprovecha la emergencia de los enfoques etnográficos y su aplicación práctica sobre los problemas de la sociedad, tal y como lo demuestra la utilidad de estas teorías en el campo de la evaluación (Masemann, 1990). La utilización de la metodología de la observación participante para comprender la cultura que envuelve a escuela o el viraje hacia la atención que se toma hacia los modelos macro de educación (Masemann, 1999) ejemplifican otros usos actuales de la etnografía crítica, centrados ambos en la vertiente cultural del contexto escolar.
- El *enfoque de la dependencia* y su influjo en la educación comparada tiene una clara reminiscencia neomarxista, desde la propuesta que autores como Carnoy, Arnove, Bowls o Gintis, acometen desde campos más afines a la didáctica escolar. Estos trabajos son 'exportados' por autores como Albatch & Kelly (1990) o por los propios Arnove (1980) y Camoy (1990), cuyos centros de interés lo constituyen los sistemas educativos mundiales o el impacto del neocolonialismo en algunos países. Más allá de las teorías de la reproducción escolar de Carnoy, sobre las que ahora no entraré, las teorías de la reproducción inciden en buena medida, como la palabra lo indica, en el esquema reproductor 'centro-periferia', de modo que se generan escenarios en los que la comparación se convierte, en palabras de Zachariah (1990) en una actividad inherente de abstracción y reconstrucción, que obliga a salir de las escuelas para investigar las causas de las prácticas que tienen lugar en el interior de las mismas. Ahí es donde surge, casi de modo natural, el concepto de 'desarrollo', y la relación parasitaria que se genera entre el mundo rico y el mundo pobre, de modo que "el Sur está obligado a redefinirse en términos de su propia cultura e historia, y la pretensión se concentra en esbozar objetivos basados en un desarrollo que no siga los imperativos económicos mundiales: de un desarrollo meramente económico se pasará a estudiar y analizar las ventajas que comporta el desarrollo humano y sostenible" (Martínez D., 2003, p. 125).

Los enfoques de la dependencia exigen, pues, una reconceptualización del desarrollo, al tiempo que generan una nueva definición, la de 'centro', y 'periferia', con la consiguiente dependencia de la segunda con respecto al primero, y defendiendo una noción histórica (ha existido una evolución histórica del subdesarrollo), y no evolucionista de desarrollo (el subdesarrollo no ha pasado por una evolución en etapas, tal y como lo defendiera Rostow), que ha conseguido, en definitiva, que se transfigure un 'desarrollo del subdesarrollo' a escala transnacional. Bajo estas teorías, en definitiva, se reconoce la vigencia de los postulados marxistas renovados, sobre todo en lo que concierne a la pervivencia del paradigma económico por encima de cualquier otro vector.

- El *enfoque neofuncionalista* se considera continuista del funcionalismo, si bien parte de la teoría de sistemas de Luhmann, desde la que se entiende que existe una estrecha relación entre la educación y el positivismo, consiguiendo una ciencia social formal: la educación constituye un sistema importante eficaz que provee una mano de obra especializada a un sistema mayor, el contexto económico y social. Este sistema, con partes interactuantes, refuerza la dependencia funcional, de lo que se desprende la analogía con el cuerpo humano. Y, siguiendo con la misma, la organización educativa ha de buscar la obtención de indicadores que revelen el "estado de salud" que acredita ese mismo sistema educativo, así como su relación con la sociedad. Hoy el enfoque va más allá, instando a que se analicen "nuevos" problemas (Welch, 1993, 2000) que obliguen a cuestionar la ciencia y la razón, a desentrañar nuevos significados de los mismos.
- El *enfoque de los sistemas educativos actuales* constituye una de las tendencias que más se ha consolidado en el tiempo, aunque no por ello se halle exenta de polémica (Nóvoa, 2000). Suscrita por autores como Torres, Meyer, Ramírez o Boli, entre los más significativos, parte del reto de explicar históricamente la aparición y consolidación de los sistemas nacionales desde la perspectiva de reconocer que el mundo moderno es interpretado como un sistema con una lógica y dinámicas históricas que dependen del sistema mundial que los rodea. Dicho de otro modo, es el sistema mundial el que influye sobre las unidades sociales. A partir de ahí, se analiza el constructo 'sistema educativo moderno', que detenta diferentes cualidades, así como su objeto, la 'escuela moderna'.
A través de esta teoría, además, tratan de reivindicar olvidos, tal vez intencionados, por parte de otras teorías, que hoy por hoy no han concedido herramientas heurísticas para interpretar determinadas realidades: el primero de ellos se refiere a que los estudios educativos raramente se centran en los cambios históricos producidos a corto y largo plazo, con lo que se producen estudios incompletos, tal y como lo indica Schriewer (2000), juzgando que los análisis adolecen de una contextualización sociohistórica, de procesos socioculturales y patrones organizacionales no contemplados. El segundo tiene que ver con la discriminación que sufre el estudio de algunos sistemas educativos en detrimento de otros,

dado que Europa Central y Oriental o América Latina no resultan objeto de análisis con tanta asiduidad como la Unión Europea o Estados Unidos (Torres, 1999). y el tercero, en íntima conexión con 10 apuntado líneas arriba, que los casos comparados se centran en las semejanzas y las diferencias halladas en los países, pero raramente ofrecen un enfoque verdaderamente comprehensivo de los cambios sociales e históricos producidos a medio y largo plazo.

- *Efectos de la cultura y socialización* sobre la cultura y la Educación Comparada y sus consecuencias sobre la metodología. El impacto de la cultura y la socialización juegan un papel preponderante por el rol que desempeña sobre las decisiones adoptadas en los valores, normas, reglas y comportamientos que rigen en los sistemas educativos, sistemas dinámicos por naturaleza, de modo que es la comunidad educativa quien utiliza e interpreta (y reinterpretar) esas tradiciones culturales. La socialización, por su parte, es considerada como un concepto más global que la cultura, dado que se concibe como la suma de interacciones sociales y procesos de toda una vida mediante los cuales una persona se define a sí misma como miembro de una cierta cultura, desarrolla una identidad social e individual y adquiere una competencia general en las áreas de acción social y juicio moral (Liegle, 1993: 439). De este modo, cultura y socialización reconocen que la educación ocupa un puesto primordial en las interrelaciones sociales como vehículo transmisor de ideas, valores y normas.

Desde la óptica de la Educación Comparada, y con el fin de clarificar más el uso de la cultura y la socialización, se reconoce cómo hoy se puede contribuir a las últimas ampliando las temáticas y problemas desde los que acceder a la disciplina, y 10 anterior, al menos, desde cuatro vías: a través desde nuevas realidades y dimensiones de los sistemas escolares (nuevos objeto de estudio como la ecología, el clima o la socialización política, por ejemplo); a través de la investigación sobre la incursión de nuevos agentes, procesos y problemas dentro del sistema educativo, aunque se sitúen "fuera de" el sistema escolar: la atención a la educación pre-escolar, la educación popular o de adultos; a través del peso e influjo ejercido por los agentes informales de la educación, como la familia, los pares o el grupo vecinal y, finalmente, a través de la investigación de redes sociales más amplias que extienden una presión considerable sobre la educación de los niños, como la televisión y los deportes, entre otros.

- *La teoría del neopositivismo* retoma nuevos retos del positivismo, más acordes con los escenarios presentes, y sus dos autores más representativos son Noah y Eckstein (1970 y 1998). Para ambos autores, en los análisis y estudios comparados han de primar la identificación, validación y medición de las variables que intervienen; mostrar las relaciones entre las variables en cada una de las muestras; comparar internacionalmente la dirección, tamaño y niveles de confianza de las estadísticas que miden esas relaciones y confiar en factores tales como 'el carácter nacional' o el 'contexto histórico' para explicar y generalizar solo cuando

la introducción de variables adicionales no permite ganar nada en términos de poder explicativo. Así, Archer (1979 y 1981) sostiene que se ofrece una alternativa viable al modelo positivista, al considerar cómo se concibe al sistema educativo como una variable dependiente de los cambios particulares en otros sistemas socioculturales. La postura de Archer es ambivalente frente al positivismo, dado que si bien toma de éste el hecho de que el conocimiento se infiere de los fenómenos observables, se opone a primar lo unidimensional y a establecer generalizaciones universales e inferir leyes basándose en variables universales.

- El *enfoque ecológico* es una teoría rubricada por el polifacético King, recientemente fallecido, erigiéndose en una renovación de su anterior enfoque contextual. En esta teoría, en efecto, sigue apostando por una proyección de corte fundamentalmente práctico, hasta el punto de hablar, más que de teoría, de 'estudios comparados'. Este enfoque, trata, en este sentido aludido, de recoger tanto problemas como tendencias acatados desde la política educativa y aplicarlos sobre los contextos reales sobre los que éstos se producen, de modo que sean realmente útiles para aquellos quienes toman las decisiones y las llevan a la práctica (King, 1979). De ahí que resulte de suma importancia el reconocimiento de las percepciones de cuantos concurren en el hecho educativo, dado que, como defiende King (2000), "hoy más que nunca la Educación Comparada es considerada como un proceso *evolucionario* porque la humanidad puede participar como parte contribuyente" (p. 276). El modelo, en definitiva, destaca el carácter prático de la educación para la toma de decisiones, a la vez que acentúa los contextos ecológicos, cuya presencia se justifica a partir de la necesidad de acercarse al sistema educativo desde la percepción que de él tienen los ciudadanos.

Quiero finalizar este apartado haciendo una referencia a las *teorías más recientes* que han aparecido en Educación Comparada, en especial desde finales de los noventa hasta nuestros días. Yo haré desde una percepción personal. Si se analiza la producción bibliográfica más actual relativa a la Educación Comparada (y que, en buena medida, se identifica con las revistas científicas especializadas), se llega a una conclusión paradójica: por un lado, se asiste a, como consecuencia de la reinterpretación actual y la consideración del papel que tanto las teorías de Educación Comparada como su finalidad están jugando en el actual escenario socioeducativo transnacional, calificaciones como 'auténtica revolución', 'verdadero desafío', 'oportunidad histórica', o 'necesaria revitalización' por la que pasa la disciplina. Ahora bien, esta realidad parece aplicarse, hoy por hoy, a la emergencia de múltiples temáticas que parecen, hoy más que nunca, requerir ser leídas en clave comparada. Menos atención, sin embargo parece requerir la revisión teórica, o la reconceptualización de modelos explicativos desde los que se justifiquen los temas, como tampoco parece ser prioritaria una revisión a modelos metodológicos. A continuación se exponen los que, a mi parecer, aparecen como las excepciones a esta situación. En especial el primero de ellos, el post-

modernismo: aun siendo consciente de que su existencia es anterior (como tal, surge en la década de los ochenta), su vigencia es tal que no he dudado en rotular a este artículo como la educación 'postcomparada', creando tal neologismo. Pero hay más modelos:

- El *postmodernismo*, en cuanto a paradigma, viene a constituir una buena representación de una serie de movimientos cuyo vínculo de unión viene representado precisamente por el prefijo 'post-', lo que viene a significar, en puridad, 'lo que viene después', en este caso, del modernismo, y que Ninnes y Mehta (2004) denominan 'postfundacional' como término abarcador de todos los movimientos: posmodernismo, postestructuralismo y postcolonialismo, son algunos de ellos. Con el primer término, desean hacer referencia al conjunto de ideas con el que se interroga la racionalidad, la autoridad, la inclusión: todo (hombre, nación, poder) vuelve a ponerse en interrogante, llamando con ello a metanarrativas de razón, de emancipación, de progreso (pp. 2-3). De todos ellos, el postmodernismo, ha sido prolíficamente estudiado por diferentes autores, algunos de ellos desde la perspectiva de la Educación Comparada. Autores como Giddens o Cowen parten de otra denominación, 'modernidad tardía', más que 'postmodernidad', arguyendo a que éste último es demasiado vago para aludir al estudio de los sistemas mundiales y sus relaciones, refiriéndose más bien a un concepto más global referido a la constante búsqueda de formas cambiantes e conocimiento, en el campo de la música, arte, teatro o novela. De un modo u otro, el postmodernismo, en franca reacción contra el modernismo, responde al 'establishment': se interrumpe el rol homogéneo del Estado, del mundo, de las relaciones entre estados y las personas y se producen cambios hacia nuevas formas de pensamiento y reconocimiento de la ciencia. Emerge, así, un movimiento con una idiosincrasia particular, que "representa la *heterotopia* de lugares y temas mezclados" (Siebers, 1994, p. 23). Pero detenta más rasgos que lo singularizan (Paulston, 1999, Haynoe, 2000, Hebdige, 1999): una sensibilidad irónica, una disponibilidad reflexiva creciente, una apertura a múltiples perspectivas, al conocimiento de la alteridad, al sentido de posibilidad infinita. Con estas características, el discurso se halla preparado a abrirse a identidades sexuales y sociales de manera más fluida y plural. A pesar de que el postmodernismo ha sido objeto de no pocas críticas, de entre las que destacan su naturaleza etnocéntrica (Tikly, 1999 y 2001), el vacío moral que detenta (Popkewitz, 2000a) y las restrictivas implicaciones para las teorías del cambio y la justicia social, frente a una fuerte imparcialidad como el valor central (Welch, 1999), se ha de reconocer cómo esta teoría ofrece dos grandes herramientas heurísticas: las metanarrativas y la reflexividad postmoderna, dado, que, por ejemplo, el rol del Estado se diversifica y complejiza más; el proyecto de educación se mercantiliza; los contenidos y las estructuras educativas sufren una creciente diversificación, el ámbito internacional resulta reconceptualizado y reconfigurado a merced de la globaliza-

ción, etc. y la Educación Comparada ha de poder gestionar, con firmeza, a través de esta teoría, algunos de los retos apuntados.

- El *enfoque historiográfico* en Educación Comparada reconoce el valor explicativo de la historia y la importancia estratégica de la génesis histórica de la Educación Comparada (García Garrido, 1991, Pereyra, 1990, Ossenbach, 1990, Archer, 1990), hasta el punto de que Pereyra (1990), uno de los autores que mantiene una activa línea de investigación y estudio de la perspectiva sociohistórica de la Educación Comparada, augura un auge en este tipo de estudios, y:

"En concreto, esta renovación viene definida por la historificación de la comparación, o, para ser más preciso, por el fortalecimiento de un uso diferente de lo histórico, de la historia, dentro del discurso social. En lugar de la simple ilustración de sus interpretaciones, la historia vendría a clarificar y articular conceptualmente a la comparación" (p. 30).

Más adelante, apunta el mismo autor:

"En consecuencia, la «historificación» de la teoría social y de la comparación en particular, no debería entenderse como una pura reconstrucción «historicista» [...]. A la historia cabe la construcción de la realidad como un proceso activo que se organiza socialmente" (p. 61).

En definitivas cuentas, la historia no sólo ayuda a descubrir los orígenes y devenir de la asignatura, sino que ayuda a desentrañar la complejidad intrínseca que presenta el panorama actual. De este modo, una de las frases más recurrentes utilizadas por los comparatistas que expresa de modo categórico la esencia de esta función de la historia con respecto a la Educación Comparada debe su autoría a Kandel (1933), quien señaló que "la educación comparada es la continuación del estudio de la historia de la educación en el presente". Además, y conjuntamente con lo anterior, la historia sirve para justificar, interpretar y coadyuvar en el conocimiento más profundo con respecto a los diversos enfoques que han ido surgiendo y se insertan dentro de esta disciplina, así como la fundamentación metodológica, llegando de este modo a comprender cómo se configuran y cual es el lugar que ocupan dentro del variado universo teórico, metodológico y conceptual de la Educación Comparada. Desde estas premisas, se ha de, así, y en palabras de Kazamias (2001), "reinventar la historia de la Educación Comparada", al reconocer con ello que una de las consecuencias más nefastas de los, por otro lado, prolíficos años sesenta la ha constituido el costo epistemológico que ha supuesto, a largo plazo, el abandono virtual de uno de los elementos unificadores del campo: la dimensión histórica (p. 445).

Éste constituye, sin duda, un posicionamiento irrenunciable al que habremos de recurrir para seguir, en palabras de Pereyra (2000), avanzando en la trayectoria lógica

que separa al mero 'legislador' del 'intérprete', verdadero fin al que debe aspirar la Educación Comparada.

- Voy a finalizar este apartado con dos modelos, emergentes, cuyo abordaje resulta prometedor: la teoría de la *transitología*, o 'conocimiento del tránsito', es concebida desde Cowen (2000, 2000b) como herramienta heurística de primer orden para reinterpretar los procesos de colapso y reconstrucción de los países en lapsos de tiempo relativamente cortos (periodos menores a diez años), en lo que respecta a sus aparatos estatales y a sus sistemas de estratificación social y políticos. Responde además a procesos cuyo ritmo acelerado se interconecta con realidades cada vez más palpables en los escenarios actuales. Este proceso obliga, a la Educación Comparada a: leer lo global, comprender las transitologías, comprender al otro, y analizar las pedagogías. Reserva, así, a la Educación Comparada el papel de "*ejercer de torrente de luz en días oscuros*" (Cowen, 2000: p. 339) y aportar una explicación a los cambios acaecidos, a partir de la lectura del contexto global, desde la preocupación también por captar los factores históricos y culturales. Esta teoría involucra finalmente al estado, dado que "coloca al Estado y a sus proyectos educativos y sociales en el razón de la Educación Comparada postmoderna" (Cowen, 1998: p. 165).

La otra teoría con la que quiero concluir este apartado es la generada por Broadfoot (1999), la teoría de *learnology*, literalmente 'ciencia del aprendizaje', también denominada por ella 'neocomparativismo'. De él destaca su rigor, su radicalidad en la consideración de temas antes no tratados con el rigor que merecen a partir de las teorías de la construcción social del conocimiento. De este modo, tanto la educación como la Educación Comparada han de remitirse más al sujeto, así como a la manera en que éste accede al conocimiento, más que a los sistemas educativos y a las diferentes problemáticas que los rodean (Broadfoot, 2000). Desde esta perspectiva, temas que la autora sugiere para su análisis y estudio desde la óptica comparada son, por ejemplo, cómo se produce una contradicción entre los que se enseña en la escuela desde la óptica curricular y los amplios objetivos de la filosofía del aprendizaje del denominado 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' (*Lifelong Learning*), o cómo habría de revisarse el reparto que de la educación se materializa en las actuales sociedades actuales. La autora apunta, en esta línea, cómo con esta nueva propuesta se abren nuevas vías que contribuirán, sin duda, a consolidar futuros debates políticos nacionales e internacionales, confiriendo sentidos renovados al rol de la educación y de la política educativa de manera comprensiva e interpretativa.

2. ¿Qué nos depara el presente para la educación comparada? Vitalismo de la disciplina. Algunos ejemplos.

Desde este enfoque global y heterogéneo, la autora que suscribe estas líneas reconoce que el momento presente por el que pasa la Educación Comparada invita cuanto menos que a indagar por el 'estado de salud' actual que se detecta en estos momentos en la disciplina.

y esta operación se podría hacer de varias maneras: se podría tomar el pulso a la Educación Comparada analizando su consolidación en el contexto internacional, recurriendo para ello a dos vías, interconectadas entre sí: analizar cuál es la situación de la disciplina en las diferentes tradiciones universitarias del mundo, por un lado, y las Sociedades de Educación Comparada, por otro, aspecto éste que ya trabajé en el libro (Martínez V., 2003). Se puede optar también por otra vía mucho más humilde: puesto que estamos hablando de "presente", compararemos cuáles son los contenidos correspondientes al año recién acabado, el 2005 (puesto que no disponemos todavía, obviamente, de todos los números del 2006) de dos de las revistas de Educación Comparada con más impacto para un comparatista español: la REEC (Revista Española de Educación Comparada), y la británica 'Comparative Education, dado que los contenidos de una revista pueden ser muy sintomáticos de las preocupaciones sobre la actualidad y los temas candentes del presente investigador de este vehículo transmisor:

Tabla 1: Revistas de Educación Comparada. Año 2005.

	REEC	Comparative Education
Número	11	41 (1,2,3,4)
Temas monográficos	<ul style="list-style-type: none"> -Diálogo, multidisciplinariedad e investigación intemacional y comparada. -Dimensión histórica en la educación comparada. -Globalización, economía del conocirniemo Educación Comparada. -Contexto y diferencia en Educación Comparada. -Perspectivas comparadas de la calidad de la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Diez años de Educación Comparada en España: universidades, temas. -Análisis hemerográfico de la REEC en sus 10 años de vida. -Los estudios de pedagogía en Europa ante el proceso de Bolonia. -La educación comparada en el contexto francés. -La educación comparada en el contexto latinoamericano. -- -La Educación Comparada en el WCCES -La Educación Comparada en el CESE. -La Educación Comparada en la red.
Otros temas de investigación	<ul style="list-style-type: none"> -Educación y postcolonialismo. -Discurso de la interacción en la clase. -Educación inclusiva en África. -Descentralización y contribución parental en Nicaragua. -Escuela progresiva en Japón. -Educación superior y empleo en Alemania e Inglaterra. -Reflexiones de la educación para la ciudadanía en Australia, Canadá e Inglaterra. -Influencia en las fuerzas de mercado en las academias inglesas y alemanas. -Escuelas islámicas en tres países del Oeste políticas y procedimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Relaciones entre teóricos e investigadores y decisores políticos en el campo de la educación intemacional desde la tesis de las dos culturas. -Integración educativa en Portugal. -Enseñanza especializada de música en España y en Bélgica. -Educación secundaria en Afganistán.

Reviews (temas)	<ul style="list-style-type: none"> -Educación y necesidades educativas especiales. De la segregación a la inclusión -Ensayos de Jon Lauglo. -Educación en China y Hong Kong. -Educación en América Latina. -Educación y sociedad en Hong Kong y Macao. -Construyendo alianzas: escuela, padres y comunidades en Hong Kong y Singapur. 	<ul style="list-style-type: none"> -Introducción a la Educación Comparada -El asalto a la educación. -Focalización en las estructuras de educación superior en Europa: tendencias nacionales en el proceso de Bolonia 2003 -Evaluación de escuelas proveedoras de educación obligatoria Europa 2004. -De los estudiantes europeos. Erasmus y la aventura de la alteridad. El diario de Ma Van.
--------------------	---	--

Si nos remitimos al cuadro de la página anterior, en cuanto a las categorías de comparación, puede leerse cómo, en la tabla de yuxtaposición, se han utilizado el 'número', y, quizá más importante, el 'tema monográfico', 'otros temas de investigación' y 'recensiones de libros'. En el primer caso, relativo al 'número', el rasgo más llamativo es que mientras en la revista española se publica un solo número, la revista inglesa destaca por su carácter cuatrimestral. En este caso, además, cabe destacar cómo en el caso español el número 11, correspondiente al 2005, lo han hecho coincidir lógicamente con el aniversario de la revista, dado que se creó en 1995, con lo que sus páginas se cargan de un significado especial, tal y como se comprobará en la siguiente categoría, en contenidos.

Precisamente, en 'temas monográficos', asistimos en el caso de la revista inglesa, acorde con los cuatro números publicados, a una gran variedad de temáticas, que podrían integrarse en tomo a globalización, historia, educación internacional, diferencia y calidad, infiriéndose de todo ello el activismo que continúa desprendiéndose del contexto investigador británico en Educación Comparada. Mientras, la revista española se ha centrado en una perspectiva más acorde con la revisión de la Educación Comparada en los diferentes escenarios institucionales mundiales, partiendo del propio, del contexto español, y dando prueba del magnífico estado por el que pasa la disciplina a partir del no menos loable repaso que García Garrido (2005) hace desde una visión sin duda privilegiada, por erigirse en enclave indudable de la disciplina tanto en el ámbito epistemológico como metodológico a nivel internacional, de los últimos diez años del devenir de la disciplina emplazada en las diferentes universidades y-grupos de investigación de nuestro país.

Tampoco encontramos convergencias en 'otros temas de investigación', más allá de que ambas revistas demuestran ser prolijas en temas de gran actualidad y de que ambas se concentran prioritariamente en el contexto de la Unión Europea, aunque existen igualmente muestras que son una excepción a lo apuntado.

Finalmente, en cuanto a las 'recensiones', creo que el rasgo más destacable por parte de la revista inglesa es el influjo que sobre la revista tienen las publicaciones del *Hong Kong & Comparative Education Research Centre*, de la Universidad de Hong Kong, dirigido por el Dr. Mark Bray, quien también preside la Sociedad Mundial de Educación Comparada, de la que puede destacarse, así, la prolífica producción bibliográfica de la misma, en tanto que en el caso de la REEC se percibe un influjo mayori-

tario de literatura europea, mayoritariamente procedente de un organismo institucional de gran impacto, como es la Unión Europea.

Para concluir con este apartado, y a pesar de las diferencias detectadas, existen igualmente aspectos coincidentes: ambas revistas saben encarar un presente al que responden desde una variedad de temáticas, temáticas que enlazan a su vez con un futuro tal y como se tendrá oportunidad de comprobar a continuación.

3. Futuro de la disciplina. Algunos campos discursivos y temáticas emergentes.

En la más inmediata actualidad, son muchos los comparatistas que asisten como participantes al surgimiento de una pluralidad de propuestas de análisis dentro de la Educación Comparada, hasta el punto de ser catalogada como 'heteronomía' o 'heterotopía' de planteamientos, ya sean temáticos, ya teóricos (Ninnes y Bumett, 2003, Paulston, 2003 y 2003a). Con ello no hacen sino referencia al surgimiento de nuevos espacios de problematización que llevan consigo la producción y, por ende, la reproducción de cuestionamientos, perspectivas y ópticas que buscan en la Educación Comparada una aliada, fruto de las demandas que sobre la disciplina se vierten.

Lo anterior invita a sumergirse y explotar los nuevos desafíos que ha de acometer la disciplina. De este modo, y tomando lo anterior como premisa inexcusable, me gustaría llamar la atención sobre algunos tópicos de estudio cuya frecuencia es últimamente mayor desde la óptica comparada, y que se vendrá a añadir a lo que hemos comprobado a través de sencillo ejercicio comparativo del apartado anterior. Desde un punto de vista teórico, destacaría la atención de que son objeto la Historia de la educación, la Filosofía de la educación y la 'Economía del Conocimiento', como avance y derivación de las teorías de la globalización:

a) Ante la "desaparición intencionada del sentido de la historia" (Jameson, 1988: p. 29) e incluso la "amnesia histórica" (Watson, 1998: p. 12) que algunos autores reivindican, vuelve a reclamarse *el valor de la historia*, tal y como lo indican publicaciones comparadas recientes (Pereyra, 2000, Nóvoa y Yariv-MashalZüü.l, Sweeting, 2005), anticipando con ello nuevos aires para la investigación históricamente orientada. De ahí que comparatistas como Watson (1998) o Broadfoot (2000), y más recientemente Crossley y Jarvis (2001), ante la pérdida del rumbo histórico y cultural de la Educación Comparada, reivindiquen el valor intrínseco de la misma "para la comprensión de nuestros mundos variados", y sugieran continuar con el análisis histórico y cultural, a fin de "poder criticar las políticas, aprender de las experiencias de las diferentes sociedades y su habilidad para explicar e identificar temas y tendencias a través del globo" (Watson, 1998, p. 28). Una opción interesante es la que ofrecen Nóvoa y Yariv Mashal (2003), quienes abogan por la historia de los problemas, no solo de los hechos y las realidades, dado que solo los problemas constituyen para ellos la base para comparaciones complejas: "los problemas se anclan en el presente, pero poseen

una historia y anticipan al mismo tiempo posibles futuros; se localizan y relocalizan en sitios y tiempos, a través de procesos de *transfer*, circulación y apropiación; solo pueden ser elucidados a través de la adopción de nuevas zonas de visión que se inscriben en un espacio delimitado por fronteras de significado, y no solo por fronteras físicas" (p. 437).

b) La *Filosofía de la Educación* es otro de los ámbitos desde los que raramente se ha articulado la Educación Comparada (Halstead, 2004), si bien la disciplina puede contribuir y enriquecer en la comprensión tanto de la naturaleza como el marco de acción de la filosofía de la educación, de modo que ambas requieren de un diálogo sensible y crítico. De hecho, temáticas que invitan desde la filosofía de la educación utilizando una óptica comparada tienen que ver con (Me Laughlin, 2004): *Qué se compara con qué* (escuelas, profesores, sistemas educativos en contextos culturales, nacionales y regionales diferentes), la base evaluativa de la comparación (es decir, cuáles son las normas y principios envueltos en hacer comparaciones), las razones y motivos que subyace a las comparaciones, etc. Todos estos ejemplos sustentan razones sobre la necesidad de una dimensión filosófica de los análisis comparados.

c) Desde las teorías de la economía, provenientes de análisis de la globalización, se modelan los discursos de 'knowledge economy' (conocida en sus siglas, 'ke'), traducidos como 'economía del conocimiento'. Provenientes de la década de los años noventa, este análisis se deriva, a su vez, de las teorías de la 'sociedad del conocimiento' y enfatizan más, si cabe, el influjo tanto del neoliberalismo como de la mercantilización del conocimiento, como bien de mercado que puede ser, por tanto, comprado y vendido, asegurando con ello que el balance entre el conocimiento y los recursos cambia a favor de los conocimientos y asegurando que el crecimiento económico a largo plazo dependerá mucho más de los conocimientos. Lo realmente importante es que este tipo de pensamiento supone un cambio en la teoría económica, dado que los modelos económicos tradicionales consideraban que la educación/formación/conocimiento/tecnología constituían factores educativos exógenos en el crecimiento económico, mientras que este modelo KE argumenta que el conocimiento es intrínseco al desarrollo económico (Robertson, 2005, p. 152) El discurso tiene unos potentes efectos materiales y es respondido rápidamente desde los organismos internacionales que lo respaldan, como el Banco Mundial (Dale, 2005) y la OCDE (Robertson, 2005).

En lo que respecta ahora a los tópicos de estudio, la educación comparada se ha convertido en un instrumento catalizador imprescindible en los análisis acometidos por los organismos internacionales, en las reformas educativas, así como en cuestiones sectoriales como la inmigración o la educación superior, necesitadas igualmente de miradas comparadas:

a) Los *análisis acometidos desde organismos internacionales* nos llevan, inevitablemente, a estudios como el TIMMS, o el más reciente PISA, ejecutados por la OCDE, que llevan aparejados la comparación como operación legitimadora a los países participantes, concediéndoles un lugar y un espacio en un ranking a través del cual éstos

compiten en habilidades y destrezas relacionadas con las competencias lectoras, matemáticas y más recientemente con las ciencias, sin olvidar las relaciones entre la educación y los objetivos vulnerables (Vega, 2005: p. 235). Lo que, llegados a este punto, Nóvoa y Yariv-Mashal (2003) se cuestionan es si, a través de esta búsqueda de indicadores internacionales, no se está legitimando un modo de comparación como bandera de conveniencia, resaltando con ello un único modelo de desarrollo educativo, y resultando de todo ello una 'comparación suave', carente de cualquier solidez teórica y metodológica. Esta misma crítica es sostenida por Broadfoot (2000), desde el momento en que reconoce cómo "la creciente internacionalización de esta actividad en los años recientes marca quizá el más poderoso e insidioso desarrollo para quedarse en el proceso de un modelo educativo particular dominante" (p. 360). Nóvoa y Yariv-Mashal (2003) insisten sobre el sentido de 'inevitabilidad' de tales propuestas políticas, partiendo de cómo la creación y la re-creación de tales significados, basados en la competición internacional y en la evaluación, están legitimando unas políticas nacionales sobre la base de medidas internacionales, y todo ello a través de modelos comparados.

b) *Sistemas y reformas educativas*. No resulta, pienso, en absoluto casual, que tengamos el privilegio de disfrutar de dos lecturas recientes en el entorno español con respecto a esta temática: 'Sistemas educativos de hoy', de García Garrido (2005a) y 'Los sistemas educativos europeos, ¿crisis o transformación?' editado por Prats y Raventós (2005). y es que los sistemas educativos siguen constituyendo el objeto de estudio por excelencia del comparatista (Martínez V., 2003). Más allá de que podamos entrar en dos de los debates más clásicos de la Educación Comparada, por un lado, cuáles son los fines de los sistemas educativos actuales, y por otro, en íntima conexión al primero, si existe en la realidad un renacimiento de la política de copia (*borrowing*, en la terminología inglesa) por parte de los diferentes países en materia de política educativa (Martínez V., 2003, pp. 171-179), la actualidad nos remite de manera inevitable al concepto de 'externalización' acuñado por Schriewer (1993 y 2000), para quien los *transfer* educativos (es decir, aquello que se copia) envuelven hoy más a los discursos teóricos y académicos que a las prácticas educativas en sí, mucho más contextualizadas y dependientes de parámetros históricos, sociales, culturales, económicos y políticos concretos.

c) *Inmigración*. El fenómeno multifactorial de la inmigración se erige hoy como un reto cuyo abordaje se muestra impostergable, y ello desde una óptica global que contemple varias facetas de esta realidad poliédrica: la vertiente jurídica (consideración del inmigrante como ciudadano, con todas las consecuencias legales que el propio término conlleva), y la vertiente política son algunas de ellas. Desde ésta última, precisamente, reside, en palabras de De Lucas (2005), el desafío político más importante de las democracias en nuestras actuales sociedades, y nos interpela con cuestiones como ¿quiénes y por qué tenemos derecho a pertenecer a una sociedad política? y ¿cómo construir una identidad política y con qué reglas? Para este experto, las res-

puestas, articuladas la mayoría de ellas en tomo a la concepción de un Estado nacional, son insuficientes, porque consagran reglas de desigualdad y de exclusión, que son las que desvelan los flujos migratorios y cuya justificación, hoy por hoy, sigue siendo alicorta.

La Educación Comparada ha contribuido de varias maneras a arrojar algo de luz a aquellos países que, como España, todavía necesitan 'aprender algunas lecciones', utilizando terminología comparatista, de países que tienen una tradición mucho más dilatada en materia de migraciones. Algunas de estas contribuciones tienen que ver con publicaciones sobre los modelos de interculturalidad de los diferentes países, así como de las políticas educativas acometidas en materia de inmigración en la Unión Europea (EURYDICE, 2004) o, dentro de nuestro país, de las medidas llevadas a cabo por las diferentes Comunidades Autónomas con respecto tanto a la escolarización del alumnado inmigrante como de la adopción de medidas de educación intercultural. Recientemente Pedró (2005) escribe, a propósito de un capítulo en el que analiza las políticas educativas en Europa con respecto a la integración del alumnado inmigrante, un apartado que titula 'Lo que la investigación comparativa nos ha enseñado'. En él, además de detenerse en el estudio PISA y los resultados obtenidos por los alumnos inmigrantes, analiza las políticas desempeñadas por los Estados y concluye con un modelo de política educativa global intercultural de futuro que facilitaría la integración de las, hoy por hoy, identidades dispersas: la adopción de la lengua propia del territorio como lengua común de relación entre todos los ciudadanos, con independencia de su origen (a través de programas de reinmersión lingüística), idea ésta no reñida con el establecimiento de políticas culturales, lingüísticas y educativas que contribuyan a que cada ciudadano profundice en ella, la afirme y fomente su intercambio con otras; la educación cívica, en su papel de cimiento social y de contribución a la integración de todos los ciudadanos, bajo el tácito reconocimiento de unos valores cívicos compartidos, y la oposición a que la identidad se transforme en un futuro en fuente de marginación o de segregación, a través, por ejemplo, de la pérdida de igualdad de oportunidades en la educación (Pedró, 2005, p. 263).

d) EEES: *Espacio Europeo de la Educación Superior*. Hace yados años, en 2003, reflejaba en el libro 'La Educación Comparada: nuevos retos, renovados desafíos' la muy reciente emergencia de esta nueva filosofía de *benchmarking* que ajustaba los parámetros universitarios europeos de todos los países miembros y que obligaba a un nuevo replanteamiento pedagógico a profesores y alumnos en las aulas de toda la Unión Europea. En el momento de escribir estas líneas, tres años después, se han publicado textos que, aunque descriptivos, han permitido traducir la mirada comparada encauzándola a través de diversos ejemplos que den muestra de la variedad hallada: fuera de nuestras fronteras, así lo han demostrado la estructura actual de los estudios universitarios Europeos (Eurydice, 2005a), así como el estado de la cuestión de la actual implementación al EEES (Reichert y Tauch, 2005). En nuestro país, conocíamos el libro Blanco de Pedagogía y Educación Social (MEC, 2004), y, dentro de este

macroestudio, la primera parte del mismo revisa cómo están estructuradas las carreras de educación no docentes en todos los países de la Unión Europea, habiendo sido dirigida por el profesor Senent, miembro de la Junta de la SEEC (Sociedad Española de Educación Comparada), lo cual no parece tampoco fortuito. En más de un foro se ha venido escuchando la pertinencia de la Educación Comparada, -de modo que parece un buen momento ahora, siempre desde la llamada a la prudencia, para acometer estudios comparados, atendiendo a varias temáticas que ahora parecen especialmente oportunas: los procesos de cambio, actitudes de los profesores ante la innovación, metodologías de grupos de trabajo y de innovación en general, indicadores de calidad en el diseño de las titulaciones, actividades para la formación de profesores en el proceso de armonización europea, planes docentes, etc.

4. Conclusiones: Estado de la cuestión de la educación comparada.

Los años actuales están siendo testigos de numerosos acontecimientos de incuestionable impacto para la Educación Comparada: los cambios geopolíticos están obligando a cambiar el ritmo de los países, el avance imparable de la globalización y su impacto en la sociedad y la economía del conocimiento y el consiguiente viraje sobre los tradicionales modelos de análisis, entre otros, obligan a redefinir discursos, a reconfigurar renovados paradigmas que rediseñen estas nuevas situaciones. Todo ello lleva a que el interés en la investigación comparada se haya incrementado, desde las investigaciones más teóricas hasta las demandadas desde los ámbitos más prácticos y políticos a lo largo y ancho del mundo (Crossley y Tikly, 2004, p. 147).

De ahí que, frente a una realidad bifronte, tal y como he señalado en trabajos anteriores (Martínez U., 2003; Martínez U. 2005 y Martínez U. y Valle, 2005) a partir de la cual se reconoce a aquellos comparatistas que celebran de manera tácita la diversidad de propuestas, reforzando con ello la realidad según la cual la Educación Comparada asiste a su propio renacimiento, frente a los que se erigen como testigos de la pérdida del norte de la disciplina, de la falta de anclaje provocada por una-pertinaz crisis de identidad. Unos y otros insisten en la necesidad de aspirar a reinventar la educación comparada, reconstruyéndola desde sus valiosos planteamientos de base: los primeros abogan por el prometedor terreno del post-, que, suficientemente abonado, podrá dar respuesta teórica a una multiplicidad de problemáticas necesitadas de fundamentación: postestructuralismo, postmodernismo, postfeminismo, postpositivismo, entre los más significativos, de ahí la denominación genérica, por qué no, de educación 'post-comparada'. Pero las nuevas denominaciones no tienen por qué desplazar a las más tradicionales: si bien buena parte de las teorías más clásicas de la Educación Comparada marcan los cimientos epistemológicos más sólidos y cuya referencia continúa siendo insustituible, las nuevas teorías contribuyen con aportaciones más elocuentes y actualizadas, respondiendo con ello de manera más realista a los nuevos desafíos que

requieren respuestas cada vez más apresuradas, a la vez que adaptadas a las necesidades requeridas de manera impostergradable. De ahí el uso de las metáforas evocadoras de 'reinventar' (Martínez U., 2005) o 'reimaginar' (Ninnes y Mehta, 2004) la Educación Comparada, en la tesitura de sugerir una imagen de Educación Comparada como proceso o corriente, a la manera de Rosselló, en continua evolución y proceso, resurgiendo y retroalimentándose de manera incesante y continua.

La Educación Comparada seguirá, así, reinventándose y reimaginándose, en el terreno teórico y, tal vez más olvidado, el metodológico (cuando, paradójicamente, somos más reconocidos desde el punto de vista desde la investigación desde este enclave), en relación a sí misma y al mundo que la rodea, mundo que la ha remodelado desde el pasado, en el presente y para el futuro más inmediato.

Referencias Bibliográficas

- Albatch, P.G. (1990): Tendencias en Educación Comparada. *Revista de Educación*, 293, pp. 293-309.
- Albatch, P.G. y Kelly, G. (1990): La Educación Comparada: desafíos y respuestas, en P. Albatch y G. Kelly: (comps.), *Nuevos enfoques en Educación Comparada*, pp. 353-374 (Madrid, Mondadori).
- Bray, M. (2004): Other Fields and Ours: Academic Discourse and the Nature of Comparative Education. *Comparative and International Education Review*, 4, pp. 61-83.
- Broadfoot, P. (1999): Stones from other hills may serve to polish the jade of this one: towards a neo-comparative 'Teamology' in education. *Compare*, 29, pp. 217-223.
- Broadfoot, P. (2000): Comparative Education for the 21st Century: retrospect and Prospect. *Comparative Education*, 36, pp. 357-371.
- Broadfoot, P. (2003): Editorial. Complex Cultural Molecules: towards a 'chemistry' of Comparative Education, *Comparative Education*, 39, 1, pp. 3-5.
- Broadfoot, P. (2003a): Editorial. Post-Comparative Education?", *Comparative Education*, 39, 3, pp. 275-278.
- Cowen, R. (1998): Last past the post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity. *Comparative education*, 32, pp. 151-170.
- Cowen, R. (2000): Comparing Futures o comparing Pasts? *Comparative Education*, 36, pp. 333-342.
- Cowen, R. (2001): Globalisation, educational myths in late modernity and reflections on virtue, en L. Lázaro y M.J. Martínez (eds.), *Estudios de Educación Comparada. Studies in Comparative Education*, pp. 11-40 (Valencia, Universidad de Valencia).

- Crossley, M. (1999): Reconceptualising comparative and international education. *Compare*, 29, pp. 249-267.
- Crossley, M. (2000): Bridging Cultures and Traditions in the Reconceptualisation of Comparative and International Education. *Comparative Education*, 36, pp. 319-332.
- Crossley, M. & Jarvis, P. (2001): Context Matters. *Comparative Education*, 7, pp. 405-408.
- Crossley, M. & Tikly, L (2004): Postcolonial Perspectives and comparative and international research in education: a critical introduction. *Comparative Education*, 40, pp. 147-156.
- Dale, R. (2005): Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 2, pp. 117-149.
- Epstein, E. (1993): El significado problemático de la comparación en la Educación Comparada, en J. Schriewer y F. Pedró (comps.), *Manual de Educación Comparada. Vol. II. Teorías, Investigaciones, Perspectivas*, pp. 163-188. (Barcelona, PPU).
- Eurydice (2004): *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. (Bruselas, Eurydice).
- Eurydice (2005): *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05. National Trends in the Bologna Process* (Belgium, European Commission).
- Ferrer, F. (2002): *La Educación Comparada actual* (Madrid, Ariel).
- García Garrido, J.L. (2005): Diez años de Educación Comparada en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, pp. 15-36.
- García Garrido, J.L. (2005a): *Sistemas educativos de hoy* (Madrid, Ediciones académicas).
- Halstead, J. (2004): Philosophy, education and Comparative Education. *Comparative Education*, 4, pp. 467-470.
- Haynoe, R. (2000): Redeeming Modernity. *Comparative Education Review*, 44, pp. 423-439.
- Hebdige, D. (1999): *Hiding in the Light* (New York, Routledge).
- Higginson, J.H. (2001): The development of a discipline: some reflections on the development of Comparative Education as seen through the pages of the journal *Compare*, en K. Watson (ed.): *Doing Comparative Education Research. Issues and Problems*, pp. 373-389 (Oxford, Symposium Books).
- Hüfner, K.; Meyer, J.W. y Naumann, J. (1992): Investigación sobre política educativa comparada: perspectiva de la sociedad mundial. *Revista de Educación*, 297, pp. 347-402.
- JAMESON, F. (1988): Postmodernism and the consumer society, en E.A. Kaplan (ed.) *Postmodernism and its Discontents* (New York, Verso).
- Kandel, T. (1933): *Studies in comparative education* (London, Harrap).

- Kazamías, A. (2001): General Introduction: Globalization and educational cultures in late Modernity: the Agamemnon Syndrome, en J. Clairns, D. Lawton & R. Gardner (eds.), *Values, Culture and Education. World Yearbook 01 Education 2001*, pp. 1-14 (London, Kogan Page).
- King, E. (1979): Estudios comparados de educación. Tendencias actuales y nuevas interrogantes. *Revista de Educación*, 260, pp. 41-55.
- King, E. (2000): A century of Evolution in Comparative Education. *Comparative Education*, 36, pp. 267-277.
- Koehl, R. L. (1977): The Comparative Study of Education: Prescription and Practice. *Comparative Education Review*, 21, pp. 177-194.
- Liegle, L. (1993): Cultura y socialización: tradiciones olvidadas y nuevas dimensiones en Educación Comparada, en J. Schriewer y F. Pedró (eds.), *Manual de Educación Comparada. Vol II. Teorías, investigaciones, perspectives*, pp. 423-464 (Barcelona, PPU).
- Martínez Usarralde, M.J. (2002): Reactions from Comparative Education to Post-modernism: from initial orthodoxy to creative heterodoxy in a globalized world. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4. n° 2. <http://www.redie.ens.uabc.mx/vol0402/contenido-usarralde.html>. Universidad Autónoma de Baja California. Méjico.
- Martínez Usarralde, M.J. (2003): *Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos* (Madrid, la Muralla).
- Martínez Usarralde, M.J. (2005): ¿Seducida o maltrecha?: 're-inventando la Educación Comparada en los actuales escenarios mundiales. *Revista Quaderns Digitals* 38. Número Monográfico de Educación Comparada. www.quadernsdigitals.net/llindex.php?accionMenu=hemero te cal VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8577&PHPSESSID=e2352085b9de4f4f26c550c805795183
- Martínez Usarralde, M.J. y Valle, J.M. (2005): 10 años de la REEC. Una mirada en perspectiva. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, pp. 37-94.
- Masemann, V.L. (1982): Critical Ethnography in the Study of Comparative Education. *Comparative Education*, 26, pp. 1-15.
- Masemann, V.L. (1990): La etnografía crítica en el estudio de la Educación Comparada, en P. Albatch y G. Kelly: (comps.): *Nuevos enfoques en Educación Comparada*, pp. 19-37 (Madrid, Mondadori).
- Masemann, V.L. (1999): Culture and Education, en R.F. Arnove & C.A. Torres (eds.): *Comparative education. The dialectics 01 the global and the local.*, pp. 115-134 (Lanham, Rowman & Littlefield).
- Mollis, M. (1990): La Educación Comparada de los 80: memoria y balance. *Revista de Educación*, 293, pp. 311-323.
- Me Laughlin, T. (2004): Education, philosophy and the comparative perspective. *Comparative Education* 4, pp. 471-483.

- Ninnes, P & Burnett, G. (2003): Comparative Education Research: poststructuralist possibilities. *Comparative Education*, 3, pp. 279-297.
- Ninnes, P. & Metha, S. (2004): *Re-imagining Comparative Education*. (New York and London, Routledge Falmer).
- Noah, H. y Eckstein, M. (1970): *La ciencia de la Educación-Comparada* (Buenos Aires, Paidós).
- Noah, H.J. & Eckstein, M. (1998): *Doing Comparative Education: three Decades o/ Colaboration* (Hong Kong: University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre).
- Nóvoa, A. (1998): Modelos danalyse en educación comparée: le champ et la carte, en VV.AA., *Éducation comparée. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, pp. 9-62 (Paris, L'Harmattan).
- Nóvoa, A. (2000): The Restructuring of the European Educational Space-Changing Relationships among States, Citizens and Educational Communities, en T. Popkewitz (ed.), *Educational Knowledge. Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*, pp. 31-57 (New York, State of University of New York Press).
- Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003): Comparative Research in Education: a mode of Governance or a historical journey? *Comparative Education*, 4, pp. 423-438.
- Palaudárias, J. M. (2000): *Proyecto Docente* (Girona, Universitat de Girona, documento policopiado).
- Paulston, R.G. (1993): Representación de paradigmas y teorías en Educación Comparada. *Revista de Educación*, 300, pp. 133-155.
- Paulston, R.G. (1999): Mapping comparative education after postmodernity. *Comparative Education Review*, 43, pp. 438-463.
- Paulston, R. (2003): Imagining Comparative Education: past, present and future, en Beauchamp, E. (Ed.), *Comparative Education Reader* (London, Routledge).
- Paulston, R. (2003a): Mapping comparative education alter postmodernity, en Beauchamp, E. (Ed.) *Comparative Education Reader* (London, Routledge).
- Pedró, F. (1993): Conceptos alternativos y debates teórico-metodológicos en Educación Comparada: una panorámica introductoria, en J. Schriewer y F. Pedró (comps.): *Manual de Educación Comparada*, pp. 163-188 (Barcelona, PPU).
- Pedró, F. (2005): Pluralidad de identidades y políticas educativas en Europa. Una visión comparativa, en M. de Puelles (coord.), *Educación, igualdad y diversidad cultural*, pp. 245-269 (Madrid, Escuela Nueva-Escuela Julián Besteiro).
- Pereyra, M.A. (1993): La construcción de Educación Comparada como disciplina académica, en J. Schriewer y F. Pedró (comps.), *Manual de Educación Comparada. Manual de Educación Comparada*, pp. 255-325 (Barcelona, PPU).
- Pereyra, M.A. (2000): De legisladores a intérpretes: introducción a la «historia del presente» de la creación la disciplina universitaria de la Educación Comparada. En *VII Congreso Nacional de Educación Comparada. Realidad y Prospectiva*

- de la Educación Superior: un enfoque comparado*. La Manga del Mar Menor: Murcia. Noviembre.
- Popkewitz, T. (ed.) (2000): *Educational Knowledge. Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*, (Nueva York, State of University of New York Press).
- Prats y Raventós (eds.) (2005): *Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?* (Barcelona, La Caixa).
- Psacharopoulos, G. (1993): ¿Un reto para la teoría de la Educación Comparada, o ¿dónde está la ropa del emperador?, en J. Schriewer Y F. Pedró (comps.), *Manual de Educación Comparada. Vol/1. Teorías, investigaciones, perspectivas*, pp. 89-111 (Barcelona, PPU).
- Ramirez, F. & Meyer, J. (1981): Comparative Education: Synthesis and Agenda. En J. SHORT (ed.), *The State Of Sociology*, pp. 215-238. (Beverly Hills, Sage).
- Reichert, S. & Tauch, C. (2005): *Trends IV: European universities. Implementing Bologna* (Belgium, Eua).
- Robertson, S. (2005): Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education* 2, pp. 151-170.
- Schriewer, J. (1993): El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos, en J. Schriewer y F. Pedró, *Teorías, investigaciones, perspectivas*, pp. 189-252 (Barcelona, PPU).
- Schriewer, J. (2000): Comparative Education Methodology in Transition: Towards a Science of Complexity?, en J. Schriewer (ed.). *Discourse Formation in Comparative Education*, pp. 3-52 (Francfort, Peter Lang).
- Sweeting, A. (2005): The Historical dimension: a contribution to conversation about theory and methodology in comparative education. *Comparative Education*, 41, pp. 25-44.
- Tikly, L. (1999): Postcolonialism and Comparative Education. *International Review of Education*, 45, pp. 603-621.
- Tikly, L. (2001): Globalisation and Education in the Post Colonial-World: towards a conceptual framework *Comparative Education*, 37, pp. 141-171.
- Val Rust, V.; Soumare, A. y Pescador, O. et al. (1999): Research Strategies in Comparative Education, *Comparative Education Review*. 43, pp. 86-109.
- Vega, L. (2005): *Claves de Educación Comparada en perspectiva social*. (Valencia, Tirant Lo Blanch).
- Watson, K. (1998): Memories, models and mapping the impact of geopolitical changes on comparative studies of education. *Compare*, 28, pp. 5-31.
- Welch, A. (1993): La ciencia sedante: el funcionalismo como base para la investigación comparada. En J. Schriewer Y F. Pedró (comps.), *Manual de Educación Comparada. Vol//. Teorías, investigaciones, perspectivas*, pp. 325-366. (Barcelona, PPU).

- Welch, A. (1999): The triumph of Technocracy or the Collapse of Certainty? Modernity, Postmodernity and Postcolonialism in Comparative Education. En R.F. Arnove & C.A. Torres (eds.), *Comparative education. The dialectics of the global and the local*, pp. 25-50. (Lanham, Rowman & Littlefield).
- Welch, A. (2000): New times, hard times: re-reading comparative education in an age of discontent. En J. SCHRIEWER (edit.), *Discourses in education*, pp. 189-226. (Francfort, Peter Lang).
- Zachariah, M. (1990): Los comparativistas y la política internacional para el desarrollo, en P. Albatch y G. Kelly: (comps.), *Nuevos enfoques en Educación Comparada*, pp. 107-122. (Madrid, Mondadori).