

LA EDUCACIÓN COMPARADA EN UNA SOCIEDAD GLOBAL

*José Luis García Garrido**

En un estudio recientemente publicado, al que me referiré con cierta extensión más adelante, Willy Wielemans alude a un contraste que está caracterizando desde hace algún tiempo el campo de la Educación Comparada. Mientras que abundan cada vez en mayor medida los trabajos de orden comparativo e internacional, escasean en la misma medida los que se dedican a sentar una base científica metodológicamente firme para esas comparaciones, es decir, los dedicados a la metodología comparativa. Los organismos internacionales, y otras muchas instituciones públicas y privadas, parecen cada vez más interesados en promover y financiar trabajos comparativos sobre los sistemas de educación y sus diversos aspectos, lo que ha hecho y sigue haciendo aumentar notablemente las publicaciones e informes referentes a nuestro campo, pero a la vez, curiosamente, no pocas universidades (por lo menos en Europa) han reducido considerablemente los recursos destinados a sus Departamentos y programas de Educación Comparada, cuando no los han eliminado. Wielemans concluye, en consecuencia:

«... que las actividades comparativas nunca se han desarrollado a escala tan intensa como ocurre hoy, pero he aquí que *con notablemente poca atención a los aspectos problemáticos y metodológicos inherentes al acto de comparar*» (WIELEMANS, 1997: 152).

La observación me parece muy oportuna. Quienes hace tiempo que nos dedicamos a esta parcela del saber hemos podido alguna vez sentir que, en vez de reflexionar tanto sobre los métodos y en vez de atiborrar los programas universitarios de enseñanza con consideraciones teóricas y metodológicas, lo que tenían que hacer los comparatistas era, sobre todo, comparar, ponerse a investigar en el terreno y sobre el terreno. Confieso que no pocas veces he padecido yo mismo

* Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

esta comezón practicona, probablemente sana, siempre que no se exagere, como quizás está ocurriendo estos últimos años. Las mismas revistas especializadas en nuestro campo incluyen cada vez en menor proporción artículos de reflexión metodológica; basta examinar los índices correspondientes al último quinquenio para comprobar que es así.

La conmemoración del 150 aniversario de la muerte de Jullien de París debería servir al menos para recordarnos que, sin una buena base científica y metodológica, los estudios comparativos corren el riesgo de, o bien caer frecuentemente en la superficialidad, o bien ser utilizados de forma sesgada, al servicio de posiciones políticas, económicas y sociales más que discutibles y no necesariamente dirigidas a la mejora de la educación en el mundo. Ninguno de estos peligros es nuevo, sin duda, pero corren hoy el riesgo de recrudecerse. Quizás en la época de Jullien no resultaba todo esto tan claro como pueda resultarlo hoy, pese a lo cual fue esta preocupación por la solidez metodológica el principal eje de su discurso, naturalmente dentro de la línea positivista que le caracterizaba o incluso, en cierta medida, gracias a ella. Tras él, la educación comparada ha permanecido siempre fiel a la mayor parte de los ideales perseguidos por la Ilustración, que en buena parte constituyeron —y constituyen todavía— el legado fundamental de la modernidad. Pero los postulados de la modernidad se hallan desde hace tiempo en aguda crisis, y parece más que necesario replantearlos a la luz de los desafíos del presente y del futuro de la humanidad; algunos de los saberes surgidos también al calor de aquellos postulados —como es sin duda el caso de la educación comparada— deben igualmente seguir esta línea de abierto replanteamiento.

En las líneas que siguen voy a permitirme articular unas pocas reflexiones sobre los nuevos condicionamientos que, cuando estamos a punto de cambiar de siglo, se imponen a la investigación comparativa, el principal de los cuales, reflejado en el título, es sin duda el de la creciente globalización de la sociedad humana.

I. NUEVOS DESAFÍOS, NUEVOS RECURSOS

En el panorama agitado de fines de siglo encontramos una aguda situación de conflicto entre tendencias de globalización y reacciones contrarias de localismo a ultranza, representado especialmente por nacionalismos airados, frecuentemente violentos y evidenciando casi siempre un estado de exasperación ante el avance

de las tendencias globalizadoras. Aunque a menudo se presentan como nacionalismos menores en lucha contra otros nacionalismos mayores (lo que es verdad en parte), difícilmente logran ocultar que lo que principalmente les mueve es, en resumidas cuentas, su apego a un enfoque socio-político que pudo tener justificación en épocas pasadas, pero que pierde sentido cada día: el de sobrevalorar lo propio por encima de lo que se sigue considerando ajeno, y aún contra esto, pese a que estos mismos conceptos de lo propio y de lo ajeno han experimentado en las últimas décadas, bajo todos los puntos de vista (social, cultural, religioso, político, económico, etc.) un cambio sustancial. La naturaleza excluyente propia de todo nacionalismo constituye por esto mismo, dígase lo que se diga, una posición reaccionaria y un obstáculo de primer plano frente a las tendencias globalizadoras prevalentes en nuestra sociedad. No pongo en duda la sinceridad de quienes dicen conjugar a la vez nacionalismo y europeísmo (o mundialismo), pero, con enorme respeto hacia ellos, me permito opinar que un nacionalismo europeísta, o más aún un nacionalismo mundialista, me resulta una obvia *contradictio in terminis*.

No quiere esto decir que todas las tendencias globalizadoras presentes en la sociedad contemporánea caminen necesariamente en la buena dirección. Uno de los más potentes motores de globalización que actúan en la escena actual es el del mercado, dominado por unas cuantas empresas multinacionales. Tan es así que muchos comentaristas, cuando hablan de globalización, prefieren referirla sólo a la «globalización económica». Pero que se trate de empresas «multinacionales» no implica que no sean, a la vez, «nacionales»; por el contrario, suelen serlo en abundante medida, y hasta «nacionalistas» si se tercia, aunque bajo la fórmula habitual de una conjunción de nacionalismos. Si lo que se dejara imperar fueran sólo las leyes del mercado, es probable que sólo se alcanzase la globalización del consumo, permaneciendo la producción y el capital en manos de las naciones ricas. En el ámbito educacional, este peligro se perfila permanentemente, y no pocas veces intenta abrirse camino acudiendo a la educación comparada. No me resulta del todo inocente el apogeo que están hoy teniendo, por ejemplo entre los países de la OCDE, los estudios relativos a la comparación de los resultados escolares. En el programa «América 2000», iniciado bajo el mandato del presidente Bush y continuado después por la administración Clinton, uno de los principales objetivos que se persiguen es éste: «los estudiantes de Estados Unidos serán los primeros del mundo en rendimiento en Matemáticas y Ciencias» (U.S., 1991: 3). Es obvio que, para que esto ocurra (lo que está por ver, al menos en muchos años), hará falta que otros países vayan por detrás y que alguno resulte el

último. A mi modo de ver, es ésta una aspiración escasamente globalista. No niego el papel estimulante de la competitividad, en educación como en otros terrenos; pero cuando se expresa en estos términos —tan ingenuos por otra parte— me parece que traduce un afán más nacionalista (ultranacionalista incluso) que globalista.

Por lo que respecta a Europa, otro importante motor de globalización podría ser el «europeísmo», la edificación de una Unión Europea cada vez más firme y bien trabada. Sin embargo, como repetidas veces se ha puesto de relieve, este intento podría conducir a un supranacionalismo europeo y a un eurocentrismo también exclusivo y excluyente y, en consecuencia, opuesto al advenimiento de una civilización verdaderamente universal (GARCÍA GARRIDO, 1997: 215-217). Si la Unión Europea se hace sólo con el ánimo de contrarrestar la potencia económica de los Estados Unidos, de Japón y de otras posibles potencias emergentes extraeuropeas, el frecuente recurso a la educación comparada y a los comparatistas para que conozcan y compaginen la diversidad de los sistemas educativos europeos quizá me produzca una cierta satisfacción profesional, pero no me acaba de dejar completamente tranquilo. Entiendo yo que la educación comparada no debería ser puesta *sólo* al servicio de estos intereses mercantilistas, aunque tampoco me proporcionaría desasosiego el que *algunos de sus estudios* se dirigieran particularmente en esa dirección, siempre que pudieran ser contrastados por otros de más amplias perspectivas.

Como puede observarse, detrás de todo esto hay un grave problema de *concepto*, de entendimiento radical de lo que es y lo que debe ser la educación comparada. No dudo de que puede ser un instrumento útil para políticas concretas, pero tampoco dudo de que no debe conformarse de ninguna manera con esto, especialmente en los tiempos que vienen. La complejidad del mundo que está fraguándose, a veces bajo la bitola de lo que a veces se llama postmodernismo, exige una continua profundización teleológica, deontológica y metodológica de la educación comparada. Ningún verdadero comparatista debería eximirse, a mi juicio, de este esfuerzo profundizador. Como ocurre en el ámbito de otras muchas ciencias contemporáneas (pensemos, por ejemplo, en la biogenética), no todo lo que puede hacerse debería hacerse, no todo lo que, en el terreno concreto de la educación, puede compararse debería ser comparado.

Los desafíos fundamentales a los que nuestra modesta parcela científica debería prioritariamente dirigirse son los que dimanan de una mejor comprensión

de todos los pueblos de la tierra con vistas a hacer posible, mediante la educación, su pleno perfeccionamiento humano y unas relaciones entre ellos basadas en la paz, la concordia y la solidaridad. El objetivo que quizá debería prevalecer bajo cualquiera de nuestras investigaciones es el de conseguir, contrariamente a lo que dice el adagio popular, en España y en otros países, *que las comparaciones educacionales no resulten odiosas* para ninguna sociedad humana. Es bueno contar con instrumentos metodológicos cada vez más depurados para conocer, comparativamente hablando, las deficiencias o los desajustes educacionales de determinadas sociedades (sean o no sean naciones), siempre que el único afán que prevalezca sea el de superarlos y de ninguna manera el de conservarlos o exacerbarlos en provecho de los fuertes. Trabajar en esta dirección es trabajar en la dirección del futuro. Pero hemos de reconocer que no siempre se trabaja así, y que la ausencia o la debilidad de la reflexión teórica y metodológica constituye un peligro de permanente servidumbre en un campo, como el nuestro, que sin duda puede resultar útil para variados propósitos.

Los nuevos desafíos no han llegado, sin embargo, solos, sino acompañados de nuevos recursos, que obligan también a un replanteamiento teórico y metodológico de la educación comparada.

Se ha convertido ya en tópico aludir a Internet. Pese a ello, no acabamos de darnos cuenta de hasta qué punto está revolucionando la red nuestros hábitos de investigación. Por lo que se refiere a la educación comparada, hasta hace muy poco una de las mayores dificultades con que tropezábamos era la de acceder con rapidez a la información preparada por los gobiernos sobre los propios sistemas de educación. De hecho, dependíamos notablemente de los documentos preparados por los países con motivo de conferencias internacionales del tipo, por ejemplo, de la Conferencia Internacional de Educación, celebrada bianualmente en Ginebra; o bien de informes que, sobre la política educativa de concretos países, preparaban algunos organismos internacionales, como la Unesco, la OCDE, la Unión Europea, etc. Todos hemos experimentado situaciones tales como, por ejemplo, el conocer determinadas innovaciones justo en el momento en que ya el país o el gobierno correspondiente habían decidido dejarlas de lado. En un terreno, como el educativo, en el que las innovaciones y los cambios se han ido produciendo con enorme rapidez (quizá demasiada), era bastante habitual, incluso si teníamos redes de información relativamente buenas, el conocerlas con dos o tres años de retraso.

Todo esto ha cambiado hoy de manera drástica. Cualquiera de nosotros tiene la posibilidad de tener, hoy mismo, ahora mismo, información completa sobre la política educativa de cualquier país desarrollado, e incluso de países no tan desarrollados, sobre sus últimas innovaciones, sobre las reacciones que provocan, sobre los proyectos que abrigan las autoridades y las reacciones a los proyectos, etc. Podemos decir, en líneas generales, que el recurso a las fuentes primarias ha dejado de ser un problema para los comparatistas, salvo casos aislados. El mismo acceso a las fuentes secundarias se ha facilitado enormemente a través de enlaces con bases de datos, bibliotecas universitarias de todo el mundo, recopilaciones bibliográficas, incluso directa e inmediata comunicación —a través del correo electrónico— con colegas que trabajan en el ámbito que nos interesa. Por supuesto, aún falta abundante camino por recorrer (particularmente en la información procedente de los países y de las sociedades más pobres), pero todo va tan deprisa en este ámbito que casi no nos da tiempo a echar cosas en falta. Apenas un año después de que Goodenow escribiera un artículo sobre el «desafío cibernético» en una de las revistas especializadas de nuestro campo, varias de las recomendaciones que allí hacía se han traducido ya en realidades. No obstante, me permito citarlas a continuación, para percatarnos de todo lo que suponen, metodológicamente hablando:

«1) Transcribir en formato electrónico informes claves de los gobiernos, agencias y otras instituciones sobre áreas críticas de la investigación educativa, de la práctica educativa y sobre los usos mismos de la tecnología de la información.

2) Estimular nuevas investigaciones y compartir datos sobre crecimiento económico, etc.

3) Focalizar algunos temas de especial importancia relativos a poblaciones de escasos recursos de las áreas metropolitanas y del Tercer mundo, tales como los de acceso a la educación, democratización, etc.

4) Compartir ideas y datos sobre nuevos productos de información tecnológica, relaciones con posibles suministradores y con instituciones y personas privadas.

5) Hacer posible una ayuda “en línea”, aprendizaje a distancia y otros servicios.

6) Desarrollar proyectos pilotos que utilicen las redes de comunicación como procedimiento de trabajo para una colaboración interdisciplinar» (GOODENOW, 1996: 213).

El último punto es de particular importancia. El trabajo en equipo ha resultado ser siempre particularmente útil en educación comparada, pero hasta hace muy poco las dificultades de llevarlo a cabo eran grandes, sobre todo cuando se

deseaba contar con la colaboración de colegas de otros países. Esto ha cambiado radicalmente hoy: nos es posible tener un intercambio incluso diario con colaboradores que habitan en lejanísimos rincones del mundo.

Pero, con ser importante, esta real revolución en el ámbito de las comunicaciones no se limita a proporcionarnos recursos hasta ahora inalcanzables. Lo más decisivo es, a mi juicio, que contribuye —o al menos puede contribuir— a cambiar nuestro punto de vista. Este cambio afecta de modo particular a dos importantes aspectos, que hasta ahora han sido centrales en la visión de los comparatistas: la primacía del estado-nación como unidad fundamental de comparación, por un lado, y la confianza casi ilimitada en el valor de una información lo más amplia posible y puesta al día.

Con respecto al primer punto, es innegable que la educación comparada ha estado demasiado centrada, desde su nacimiento, en los sistemas *nacionales* de educación, y ha reforzado esta tendencia en tiempos todavía muy próximos. Como acertadamente ha escrito Cowen:

«la mayor parte del tiempo que lleva la educación comparada reflexionando sobre el mundo, lo ha hecho desde el ángulo de los “estados-nación”... Así, lo esperable era que la clasificación del espacio social utilizada por los comparatistas educacionales, durante la mayor parte de la historia de la educación comparada, fuera hecha en categorías tales como “Francia”, “USA”, “Canadá”, “Ghana”, “Japón”, etc. No solamente venían organizados en esas categorías los datos recolectados por los organismos internacionales (como Unesco, la OIE ginebrina, etc.), sino que se pensaba también que aquel “espíritu viviente” al que se refería Sadler (y que resultó siempre tan difícil de analizar) venía adecuadamente incluido en tales categorías» (COWEN, 1996: 153-154).

Ciertamente, los recursos con que contamos hoy nos sitúan, de entrada, en una óptica muy diferente. Aunque podemos seguir de hecho aferrados a los mismos criterios, el «espacio social» que va a llamarnos la atención cada vez en mayor medida es un espacio social diferente, constituido por poblaciones cuyo nexo de unión puede no ser ya el estado-nación, sino relaciones económicas, religiosas, políticas, profesionales, etc.; un espacio social a veces más amplio, quizá compartido por varias naciones (zonas dentro de la Unión Europea, por ejemplo), o más reducido (grupos específicos de población dentro de un propio país), o amplio en cuanto al espacio y reducido en cuanto al punto de observación, etc. Por primera vez, los estudios de alcance universal o de vastas regiones, aun sobre aspectos nimios (horarios escolares, tiempo escolar dedicado a una materia concreta, contenido de determinada enseñanza, etc.), no van a ser una quimera. Sin

duda representarán los estudios de mera yuxtaposición de datos una tentación para muchos comparatistas, pero pronto se darán cuenta de que cabría esperar de su esfuerzo algo más significativo.

El segundo aspecto sobre el que convendría reflexionar abundantemente es el cambio que ha venido operándose en el carácter mismo de la información que recibimos. Para ahorrar al lector un exceso de explicaciones, voy a limitarme a traducir un texto que me parece particularmente expresivo:

«Otra de las formas que adquiere la supremacía inmerecida de los medios proviene de uno de los rasgos más atractivos de la democracia: su fe en la Ilustración. El sujeto humano puede llegar a ser autónomo aprendiendo y educándose, el saber es liberador. He aquí que surge entonces una figura imprevista: la superabundancia de información. Si me abono al correo electrónico, cientos de páginas se añadirán diariamente a la "memoria" de mi ordenador (sin duda mal llamada "memoria", ya que ignora la selección): ¿cuándo podré leerlas? ¿Es que debo alegrarme si el periódico pasa de 20 a 80 páginas? En la era de las «autorrutas», el problema no es obtener más información, sino en retener menos: en elegir. Una información infinita es igual a una información nula» (TODOROV, 1996: 178-179).

II. NUEVAS Y RENOVADAS METODOLOGÍAS

Como he dicho, escasean en los últimos tiempos los ensayos de carácter metodológico, lo que en buena parte significa también que escasean las propuestas de nuevas metodologías. En líneas generales, podríamos decir que el grueso de las investigaciones comparativas se ha desarrollado de acuerdo a los cánones impuestos por el desarrollo de las ciencias sociales, particularmente la sociología, pero también la economía, la antropología social, la etnografía, la psicología social, etc., y con la mirada puesta en los temas de desarrollo y modernización. Coincido sustancialmente con lo que, respecto a este punto, ha escrito Cowen en el artículo ya citado:

«Esta trayectoria de trabajo, aunque explicable y comprensible, significó que tradiciones alternativas disponibles en la literatura de nuestro campo fueron rechazadas, no tenidas en cuenta o marginalizadas. Así, la obra de Hans y de Schneider, diseñada centralmente sobre la dimensión histórica, no fue refutada: fue sencillamente olvidada en la búsqueda de una ciencia relevante. Similarmente, la propensión eminentemente cultural de Ulrich, Lauwerys, Nash, Halls, Mallinson y King se encontró obstaculizada ante la búsqueda de rigor y precisión científica. El paradigma dominante, en investigación, vino a ser el de la economía positivista y el de la sociología positivista, particularmente en los Estados Unidos. Así se hizo, y mucho de lo que se hizo

se hizo bien dentro de sus propios límites. La educación comparada como materia universitaria floreció. Pero esto tuvo su precio» (COWEN, 1997: 152).

No voy a abundar aquí en consideraciones sobre las distintas ramas de las metodologías prevalentes en los últimos tiempos. Trabajos como los de ALTBACH y KELLY (1989), HOLMES y SCHRIEWER (1992 y 1993), RAVENTÓS (1990), PEREYRA (1989), PEDRÓ (1993), FERRER (1990) y el que yo mismo reelaboré a comienzos de los noventa (1991) dan noticia suficiente sobre la evolución metodológica acaecida. En las páginas que siguen me limitaré sólo a reseñar un par de contribuciones de última hora que considero relevantes y que vienen a proponernos planteamientos metodológicos nuevos o renovados, particularmente en consonancia con las tendencias globalizadoras hoy prevalentes. No son, por supuesto, las únicas que merecerían destacarse, pero sí constituyen, a mi juicio, dos buenos ejemplos de propuestas de renovación en materia de metodología comparativa.

La Cartografía Social como metodología de Base

En un artículo recientemente publicado en *Compare*, Rolland Paulston (1997) desarrolla con cierta extensión un tema que fue ya inicialmente presentado por él en el último Congreso Mundial de Educación Comparada, celebrado en Praga en 1992, y tratado más profusamente por él y otros varios autores cuatro años después (PAULSTON, 1996). El tema es el de la aplicación de la cartografía social a la educación comparada o, mejor todavía, el de la posible consideración de la cartografía social como aquella metodología de base que quizás pudiera convenir más a nuestra disciplina en la era post-moderna que hemos ya comenzado a vivir.

Su punto de partida es que la educación comparada está padeciendo desde hace algunos años una «crisis de representación» provocada por la decadencia de los tres enfoques científicos y metodológicos prevalentes a lo largo de la «modernidad», y de modo particular en las últimas décadas: el enfoque racionalista-técnico, el enfoque racionalista-crítico y el enfoque constructivista-hermenéutico.

«En el discurso de la educación comparada, el enfoque racionalista-técnico de la realidad educacional ha dominado desde por lo menos los años 60, sobreviviendo fácilmente a la competencia de los enfoques racionalista-crítico y constructivista hermenéutico, e incluso al de la cartografía postmoderna después de 1992» (PAULSTON, 1997: 121).

La anterior cita muestra tanto el predominio que tiene todavía hoy, para Paulston, el enfoque racionalista-técnico como su convicción de que el enfoque metodológico por él propuesto en 1992 ha llegado a constituirse en una cuarta vía parangonable a las otras tres, lo que quizá, si atendemos al número de investigaciones hasta ahora acogidas a este enfoque, resulte un poco exagerado.

Debo aclarar cuanto antes que hablar de enfoque metodológico no es exactamente lo mismo que hablar de metodología. Basta considerar, por ejemplo, que el que Paulston concibe como racionalista-técnico acoge metodologías tan variadas como puedan ser, por ejemplo, las propuestas por Holmes, Hilker, algunos estudios de rendimiento escolar impulsados por la IEA, esquemas conceptuales complejos del estilo de los habitualmente presentados por Schriewer, etc. Lo que Paulston tiene ante los ojos es, sobre todo, una tipología de «representación» fundamentalmente aposentada en la aplicación de técnicas nacidas del positivismo científico en el terreno de las ciencias sociales.

Algo parecido habría que decir de las que, según él, responden al enfoque racionalista-crítico, aunque los elementos de representación dominantes en este caso van más por el lado de las metodologías apegadas al análisis dialéctico, a las líneas de supremacía y de dominación mostradas por los grupos sociales, casi siempre con el transfondo del conflicto, esencialmente económico, entre las clases sociales y, en definitiva, consideraciones procedentes del materialismo histórico y presididas de ordinario por la búsqueda de estructuras igualitarias. A la hora de ejemplificarlas acude a modelos representativos suyos de los años 70, años en los que su tarea investigadora estaba inspirada por esos criterios, así como a otros de LaBelle y White, Marin, etc., pero podría haber echado igualmente mano de otros procedentes, por ejemplo, de Martin CARNOY (1974).

Bastante en conexión con el enfoque anterior sitúa Paulston al constructivista hermenéutico, del que, aún reconociendo su todavía escasa incidencia en educación comparada, proporciona algunos ejemplos de representación (1997: 126-136). Lo prevalente en este enfoque es, según él, la insistencia en valorizar los elementos interiores a los sistemas y, en consecuencia, la renuncia a proponer interpretaciones «objetivas» que pretendan eliminar la propia implicación del autor en los procesos. Se trata de un enfoque cercano al paradigma que algunas veces viene denominado «naturalista» y presentado como opuesto al paradigma positivista, aunque en realidad ha nacido en estrecha dependencia de este último (ORDEN, 1997: 356).

Pero todas estas consideraciones sobre las corrientes metodológicas o los enfoques principales no tienen otro objetivo que el de situar correctamente el lugar que ocupa la cartografía social por él propuesta. Paulston la presenta de modo biográfico, explicando su evolución desde posiciones anteriores (especialmente favorables a enfoques crítico-racionalistas, primero, y hermenéuticos después) a este nuevo modo de ver las cosas. Deja constancia del influjo que, durante un breve período sabático en Canadá, tuvieron sobre él determinadas lecturas de geógrafos postmodernos, post-estructuralistas, feministas, etc., y narra de este modo su nuevo enfoque:

«Había comenzado a entender cómo un giro espacial en los estudios comparativos tendría que centrarse menos en la teoría formal y en pretensiones competidoras de poseer la verdad y más en cómo podrían los conocimientos contingentes ser vistos e incorporados, contruidos localmente y representados visualmente en cuanto posiciones a la vez opuestas y complementarias... Por el procedimiento de denominar y clasificar, los mapas nos ayudan a “conocer” algo de modo tal que podamos “ver” algo diferente... Este enfoque me ayudaría al mismo tiempo a reconceptualizar los estudios comparativos como representación cartográfico-comparativa (*comparative mapping*) y, a la vez, a contemplarlos como provisionales, sujetos a una situación concreta y a la crítica, es decir, empleando la expresión de Donna Harraway, como una práctica irónica y no-inocente. Al abrir nuestra visión y nuestras representaciones a múltiples perspectivas, podríamos también ir más allá (metodológicamente) de lo que lo han hecho los dos grandes modernismos, es decir, el positivismo y el marxismo, con su pensamiento rígido categórico y con su típico aborrecimiento el uno del otro» (PAULSTON, 1997: 139).

A partir de este punto, Paulston dedica el resto del artículo a apuntalar con diversos argumentos su sin duda interesante enfoque, citando a diversos autores y mostrando el refuerzo que su línea ha tenido tras la tesis doctoral de uno de sus alumnos (LIEBMAN, 1994), según el cual el nuevo enfoque metodológico constituye «un proyecto de y para la era postmoderna», ya que supone «un nuevo método de identificar las cambiantes percepciones de valores, ideologías y relaciones espaciales» y, a la vez, «una alianza de la educación y de la geografía cultural en el desarrollo de una metodología coherente con la visualización de narraciones en una época en que gente se da cuenta de que sus posibilidades y su lugar en el mundo resultan ser bastante distintas de lo que eran unas pocas décadas atrás» (PAULSTON, 1997: 139-140). Por lo demás, proporciona también varios ejemplos de «mapas comparativos» elaborados de acuerdo a su concepción. Me imagino que, después de todo lo dicho anteriormente, el lector no pretenderá encontrar en ellos representaciones típicamente geográficas o territoriales; obvia-

mente, se trata más bien de representar gráfica y espacialmente relaciones entre conceptos, grupos sociales, instituciones, etc.

Con todo, es innegable el peso que en esta nueva metodología tiene una concepción fundamentalmente *geográfica* de la educación comparada. Fue Debesse quien definió por primera vez a la educación comparada como «geografía de la educación» (DEBESSE, 1974: 153-162). Sin embargo, Debesse la concebía sobre todo como una descripción de los sistemas educativos, como una especie de geografía educacional descriptiva, de modo parecido a lo que podría ser, en otro orden de cosas, la geografía económica o incluso la geografía humana. El intento de Debesse podría suponer, metodológicamente hablando, un especie metodológica encuadrada también dentro del enfoque racionalista-técnico. La concepción de Paulston pretende ir más allá, buscando en las representaciones espaciales un apoyo imaginativo al análisis crítico de realidades sociales, sistemas de enseñanza, grupos humanos, relaciones de supremacía y de dependencia, etc.; en pocas palabras, un apoyo a descubrir de modo gráfico las *diferencias* promovidas, consentidas o soportadas por los sistemas (en sentido amplio) de educación.

Sin embargo, es dudoso que el enfoque propuesto por Paulston pueda abrir paso a explicaciones profundas y, en consecuencia, satisfactorias sobre el quehacer educacional de los pueblos y de los grupos humanos. Él mismo reconoce de entrada que la representación cartográfica propuesta «no resuelve el conflicto de interpretaciones y el sentido de desorientación que parecería ser la característica definitoria de nuestra era» (1997: 143-144). Yo diría que, en parte, más bien podría contribuir a extender aún más ese sentido de desorientación, al enfocar de modo complejamente ideográfico, irónicamente y escépticamente las realidades educacionales. Lo que no significa crear inquietudes científicas, sino propagar el escepticismo científico. Un escepticismo que, por lo demás, tiene su más firme fundamentación en esos enfoques racionalistas (racionalista-técnico y racionalista-crítico) que Paulston desearía superar mediante su cartografía social. En resumidas cuentas, el enfoque de Paulston —«probabilístico y especulativo, con otras palabras, irónico» (PAULSTON, 1997: 150)— está muy cerca de manifestar una desconfianza en la ciencia, una especie de «agnosticismo científico», referido por lo menos al concreto ámbito de la educación comparada.

Aunque pienso que hay que saludar con interés y apreciar la contribución que este enfoque cartográfico podría deparar a los estudios comparados sobre educación, no veo claro que se sitúe en una línea verdaderamente superadora de los

enfoques positivistas criticados por él mismo. Y mucho menos veo claro que deba erigirse como la nueva metodología de punta en educación comparada y constituirse, siguiendo los deseos de su promotor, en la metodología comparativa propia del postmodernismo (si es que el postmodernismo ha de ser algo realmente superador del modernismo). Reducida al mero juego de las «representaciones» (por cartográficas e imaginativas que sean), la educación comparada renunciaría de antemano a la profundidad científica, humanística y cultural que a mi juicio debería aspirar siempre.

¿Un reverdecer del «análisis de sistemas»?

En el trabajo citado al comienzo de estas páginas, Willy Wielemans centra su atención en el «análisis de sistemas» como metodología privilegiada de nuestro ámbito. Y lo primero que admite es que no se trata de una corriente de última hora. Su razonamiento básico es que, pese a ser todavía el estado-nación la unidad comparativa que a veces se podría percibir como predominante en nuestro campo, hace por lo menos veinte años que no lo es en absoluto. Desde los 70, los factores que principalmente influyen en el desarrollo real de los sistemas educativos no son los poderes políticos de un estado-nación concreto, sino más bien otras fuerzas de naturaleza supra e internacional, tales como los radicales cambios habidos en el mundo de la tecnología, particularmente la de comunicaciones, y la internacionalización de la economía y de los mercados laborales. A estos factores habría que unir otros que, aunque quizá de menor peso, son también influyentes a escala mundial o regional. Todo esto lleva a la simple consideración de que, en el transcurso de los influjos, lo que operan son factores sistémicos mundiales, y que, en consecuencia, son ellos los que deberían constituir el objetivo fundamental de nuestra investigación, reconvertida así, en nuestra época, a un «análisis de sistemas» globalizados (WIELEMANS, 1997: 154-156).

No es necesario recordar aquí que, como en el caso de la mayor parte de las metodologías y enfoques metodológicos contemporáneos, el «análisis de sistemas» es también fruto del positivismo y, más en concreto, de la aplicación a las ciencias sociales de esquemas metodológicos surgidos en el ámbito de las ciencias físico-naturales o «positivas». Se intentaba reaccionar así al exceso de especialización o, con otras palabras, a la demasía en fragmentar y atomizar la realidad, inicialmente biológica y física, contraponiendo más bien a esto una conside-

ración compleja, unida, relacional, «sistémica» de los fenómenos. Naturalmente, este enfoque era particularmente pertinente en el caso de los fenómenos sociales, políticos, culturales, económicos, educacionales, etc., todos ellos incluíbles en sistemas que, además, eran por naturaleza *sistemas abiertos*, es decir, comunicados los unos con los otros e interdependientes.

Que los sistemas educativos, como otros sistemas de naturaleza social o humana, sean prevalentemente abiertos no significa que lo sean absolutamente o, con otras palabras, que su naturaleza esté siempre sometida al influjo determinante del medio. Como recuerda Wielemans refiriéndose al conjunto de la investigación en ciencias naturales y en ciencias sociales, en los años 60 hubo ya una reacción importante contra las tendencias más corrientes en el «análisis de sistemas», reacción representada sobre todo por la cibernética y sus cultivadores. Lo que éstos achacaban a los analistas de entonces es su aceptación de que el medio o el contexto operaba un influjo decisivo, determinante incluso, con respecto a los sistemas en él alojados. Por el contrario, los sistemas neutralizan con frecuencia esos influjos gracias a una serie de resortes que les son connaturales, como ocurre (es el consabido ejemplo) con el cuerpo humano, capaz de conservar sus 37 grados de temperatura en ambientes gélidos o extremadamente calurosos. Aplicado esto a los sistemas sociales, y en concreto a los sistemas educativos, se observa efectivamente que existen fuerzas internas capaces de neutralizar durante mucho tiempo, quizá incluso permanentemente, determinados influjos que puedan operarse por vía internacional.

Según Wielemans, las apreciaciones introducidas por Prigogine en el ámbito de la física han supuesto un notable cambio de perspectivas en toda esta cuestión, y deben ser muy tenidas en cuenta a la hora de elaborar una renovada metodología comparativa apoyada en el «análisis de sistemas» como pivote fundamental. Wielemans se refiere con cierta extensión a esas contribuciones, que no voy a recoger aquí, pero que parten de la naturaleza fundamentalmente *relacional* de los sistemas físico-naturales y de la clasificación de estos sistemas, sugerida por Prigogine, de acuerdo al grado de estabilidad o inestabilidad que guardan en sus relaciones con el entorno. Según el químico-físico belga, hay sistemas en estado de equilibrio (siempre en relación con el medio ambiente en que se hallan), sistemas próximos al equilibrio, y sistemas en desequilibrio. Llevando el razonamiento al terreno educacional, parece claro que, dada la condición *abierto* de los sistemas educativos (empleando el término en sentido amplio y no sólo en referencia

a los sistemas nacionales de educación), difícilmente pueden ser concebidos como «sistemas en estado de equilibrio», sino más bien «próximos al equilibrio» o incluso prevalentemente «desequilibrados», aunque siempre a la búsqueda del equilibrio. Del estudio de las fuerzas dinámicas que operan en estos sistemas, particularmente en sus relaciones con el entorno (léase el influjo de las grandes corrientes internacionales —políticas, sociales, económicas, etc.) se derivan importantes preguntas y no menos importantes conclusiones que podrían llevarnos a una mejor comprensión de los sistemas, de sus virtudes y deficiencias, de sus posibilidades de mejora y de interacción, etc.

Wielemans muestra, ejemplificando su pensamiento, un repertorio de preguntas que podrían constituir líneas claves de investigación en educación comparada, como por ejemplo:

«—¿Es posible clasificar a los sistemas educativos de acuerdo a su grado de complejidad? ¿Qué componentes saldrían a la palestra si tenemos en cuenta el concepto de “complejidad”? Provisionalmente propongo aspectos tales como la legislación educativa, las estructuras de participación, la autonomía de los docentes y su protección sindical, las tradiciones religiosas, etc.

—¿Qué parte de los sistemas educativos son preferentemente estables (“en equilibrio” o “próximas al equilibrio”)? ¿Qué partes son alterables (“desequilibradas”)? ¿Hay diferencias y similitudes, bajo este punto de vista, en los diversos sistemas educacionales?

—¿Podría dividirse a los sistemas educativos de acuerdo a su grado de estabilidad o inestabilidad, de acuerdo a sus efectos estabilizadores de comunicación interna o a los efectos desestabilizadores de interacciones con el medio social?...» (1997: 180-181).

Además de estas (y otras muchas) cuestiones claves, también los problemas habituales con los que suelen toparse los comparatistas pueden hallar un tratamiento acudiendo a este enfoque metodológico. Wielemans trae a colación, también con intención meramente ejemplificadora, tres problemas típicos de nuestra época: el de la «crisis de identidad» que padecen los sistemas escolares y sus instituciones a causa del incremento incesante de la presión social sobre ellos; el del aumento del número de «repetidores» en numerosos países; y, por último, el de los efectos reales que están provocando en muchos países la política de descentralización y la extensión de la autonomía local, efectos que no siempre parecen responder a las expectativas. Independientemente de su oportunidad, lo que Wielemans viene a sugerir es que el «enfoque problemático» de la educación comparada (en línea, por ejemplo, con el *problem approach* defendido por comparatis-

tas como Holmes) es perfectamente compatible con este nuevo (o renovado) «enfoque analista», y que incluso podría ser notablemente enriquecido por él.

Wielemans termina su estudio con el siguiente párrafo, que sintetiza bien su modo de pensar:

«Si los problemas educativos se sitúan dentro del contexto de un sistema concebido de este modo y, más todavía, vienen comparados a problemas análogos en otros contextos sistémicos, resultará entonces obvio por qué debería concederse al análisis de sistemas un "status de privilegio" dentro de la educación comparada» (1997: 184).

Modestamente, la conclusión de Wielemans no me resulta tan «obvia» como él sugiere. No me cabe duda de que este enriquecido enfoque del *system analysis* puede comportar un considerable avance en la concepción y el planteamiento de muchas investigaciones comparativas en educación, pero sí me cabe con respecto a que haya que conferirle, metodológicamente hablando, ese estatuto privilegiado que él demanda.

En primer lugar, nos hallamos de nuevo frente a una metodología alimentada en fuentes positivas, es decir, en los dominios del positivismo científico o, si se prefiere utilizar la expresión de Paulston, del racionalismo-técnico. Wielemans, como abiertamente declara, sigue todavía obsesionado por enfatizar «la esencia de la educación comparada como un campo científico» (1997: 183), obsesión en la que yo estaría dispuesto a acompañarle si no fuera por su patente interpretación de la ciencia en cuanto «ciencia positiva», es decir, construida sólo o predominantemente sobre el modelo de las ciencias físico-naturales. La metodología que él propone está consecuentemente en línea con la mayor parte de los planteamientos metodológicos que se han impuesto en las últimas décadas —y que siguen siendo predominantes hoy—, a iniciativa sobre todo de los investigadores norteamericanos, planteamientos que, como reconocía Cowen, han tenido su precio. En el caso concreto del enfoque por él defendido (entusiasta de las sin duda atractivas tesis físicas de Prigogine), es preciso recordar lo que ya se ha puesto de relieve numerosas veces: que, por ilustrativo e incluso aproximado que pueda resultar, el mundo de los fenómenos físicos tiene su propia estructura y su propia dinámica, que no necesariamente coinciden con las propias del mundo de los fenómenos culturales, al que esencialmente pertenece la educación. Por poner un caso, y acudiendo a un concepto que Wielemans maneja, y que es de gran importancia, la «complejidad física» posee ingredientes bien diversos de la «complejidad cultural».

En segundo lugar, no está claro que una privilegiada aplicación del «análisis de sistemas» vaya a provocar un giro copernicano en las investigaciones comparadas más proclives a explicar, encauzar o incluso fomentar (por qué no) las tendencias globalizadoras predominantes hoy, y constitutivas quizás de la sociedad y de la educación del futuro. Wielemans se queja de la generalizada vacuidad de muchas investigaciones comparativas promovidas hoy en torno a la unidad europea, denunciando en ellas una «ausencia casi completa de conocimiento teórico y metodológico». Tiene razón, a mi juicio, pero quizá debería distinguir más certeramente entre los dos ejes de este binomio. El análisis de sistemas puede proporcionar una buena base de conocimiento metodológico —una buena técnica de análisis, en resumidas cuentas— pero no necesariamente una buena base de conocimiento teórico, al menos que Wielemans refiera exclusivamente éste a la fundamentación de la metodología. El saber epistemológico (sobre el conocimiento) no versa sólo sobre métodos, sino que se enraíza en la naturaleza misma de los temas y de los problemas analizados. Si estos temas y problemas parten de la indefinición o de interpretaciones sesgadas o insustanciales, de poco servirá la más afinada de las metodologías.

Dicho todo lo cual, permítaseme insistir en la primera idea que expuse al comenzar este comentario crítico sobre el enfoque de Wielemans: que, en efecto, debidamente alimentado por otros enfoques epistemológicos más profundos, el «análisis de sistemas» puede resultar un excelente método de indagación en educación comparada, superador sin duda de no pocos planteamientos superficiales corrientes hoy en nuestro campo, a veces fuertemente financiados por organismos internacionales y agencias de variado signo.

III. DE VUELTA A LA GLOBALIDAD

Tras este breve repaso de nuevos desafíos, recursos y enfoques metodológicos, me gustaría finalizar mi discurso insistiendo en que, dados los condicionantes y las nuevas características del mundo que nos está ya tocando vivir, la educación comparada está llamada a sufrir en el siglo XXI un cambio sustancial de planteamientos.

Hace ya años (a partir del Congreso de la CESE en Ginebra, 1981) que vengo hablando de la crisis que padecen los principales postulados básicos en que se

asentó nuestra disciplina desde su inicio, concretamente los del nacionalismo, el progresismo socio-económico y el optimismo pedagógico (GARCÍA GARRIDO, 1991: 103-109). Los desafíos tecnológicos que cada día nos desbordan (procedentes sobre todo del ámbito de las comunicaciones), los problemas sociales, culturales y políticos que se suscitan y las soluciones que se idean o se ensayan para solucionarlos confirman cada día que, efectivamente, esos postulados están en profunda crisis. Nuevos enfoques metodológicos, de los que aquí he ofrecido una mínima muestra, desean superar la línea prevalentemente utilitarista y positivista que, no por casualidad, se inició también a comienzos del siglo XIX, pero que ha adquirido su mayor pujanza en la segunda mitad del XX.

Observamos, sin embargo, cuán difícil resulta superar al positivismo si se siguen edificando las metodologías pretendidamente superadoras sobre las mismas bases epistemológicas. Proponer para la educación comparada una orientación «probabilística y especulativa», todavía con el argumento de que ésa es la orientación que parecen seguir las ciencias físico-naturales, significa continuar aferrados a lo más sustancial del positivismo científico, y desconocer a la vez que las mismas ciencias físico-naturales se hallan hoy incómodas ante sus tradicionales postulados epistemológicos.

He defendido siempre no sólo la licitud, sino incluso la conveniencia de la pluralidad de enfoques metodológicos en educación comparada, y no voy a hacer otra cosa en esta ocasión. Sin embargo, en nombre de esa misma pluralidad, pienso que ha llegado de nuevo la hora de revitalizar enfoques que, como agudamente ha visto Cowen (véase su cita al comienzo de estas páginas), han sido voluntariamente dejados de lado por la mayoría de los comparatistas actuales. Me refiero, como él, a los enfoques prevalentemente históricos, culturales y filosóficos de autores como Hans, Ulrich o Lauwerys, por poner sólo unos pocos ejemplos. En cualquier caso, en la línea de globalización en la que cada vez se sitúa más la sociedad humana, profundizar en el conocimiento de los pueblos y en las posibilidades de una eficaz promoción de la sociedad humana a través de la educación pasa necesariamente por descubrir las raíces de los comportamientos colectivos y por averiguar, en lucha contra la desorientación actual, qué objetivos humanos y educacionales valen realmente la pena. Si la educación comparada no encuentra el modo de incorporar estas inquietudes a su cotidiano quehacer epistemológico, mucho me temo que su «éxito científico» pueda ser el principal causante de su deterioro definitivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTBACH, P.G., KELLY, G.P. (1989): *Nuevos enfoques en educación comparada* (Madrid, Mondadori).
- CARNOY, M. (1974): *Education as Cultural Imperialism: a critical appraisal* (New York, David McKay).
- COWEN, R. (1996): Last Past the Post: comparative education: modernity and perhaps post-modernity, *Comparative Education*, 32, 2, pp. 153-154.
- DEBESSE, M., MIALARET, G. (1974): *Pedagogía Comparada*, vol. II (Barcelona, Oikos-Tau).
- FERRER, F. (1990): *Educación comparada. Fundamentos teóricos, metodología y modelos* (Barcelona, PPU).
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1991): *Fundamentos de Educación Comparada* (Madrid, Dykinson).
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1997): *L'avenir de l'éducation dans une Europe unifié*.
- CLERK, K. DE y SIMON, F. (Eds.), *Studies in Comparative, International and Peace Education*, Liber Amicorum Henk Van Daele (Gent, CSHP), pp. 201-218.
- GOODENOW, R. (1996): The Cyberspace Challenge, *Comparative Education*, 32, 2, p. 213.
- LIEBMAN, M. (1994): *The social mapping rationale: a method and resource to acknowledge postmodern narrative expression*, Doctoral Dissertation, (Pittsburg, University of Pittsburg).
- ORDEN, A. DE LA y MAFOKOZI, J. (1997): Implicaciones de algunos planteamientos epistemológicos post-positivistas en la investigación educativa, *Bordón*, 49, 4, p. 356.
- PAULSTON, R.G. (1997): Mapping Visual Culture in Comparative Education Discourse, *Compare*, 27, 2, pp. 117-152.
- PAULSTON, R.G. (Ed.) (1996): *Social Cartography: mapping ways of seeing social and educational change* (New York, Garland).
- PEDRÓ, F. (1993): Conceptos alternativos y debates teórico-metodológicos en Educación Comparada: una panorámica introductoria, en J. SCHRIEWER, F.

- PEDRÓ, *Manual de Educación Comparada*, vol. 2 (Barcelona, PPU), pp. 21-88.
- PEREYRA, M.A. (1989): La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación, *Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación*, Número Extraordinario de *Revista de Educación*, pp. 23-76.
- RAVENTÓS, F. (1990): *Metodología comparativa y pedagogía comparada* (Barcelona, Editorial Boixareu Universitaria).
- SCHRIEWER, J. (1993): El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos, en J. SCHRIEWER, F. PEDRÓ, *Manual de Educación Comparada*, vol. 2, pp. 189-251 (Barcelona, PPU).
- SCHRIEWER, J., HOLMES, B. (Eds.) (1992): *Theories and Methods in Comparative Education* (Frankfurt, Peter Lang).
- TODOROV, T. (1996): *L'homme dépaysé* (París, Seuil).
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (1991): *America 2000, An Education Strategy* (Washington).
- WIELEMANS, W. (1997): Back to Theories and Methods in European Comparative Education: A Revision of Systems Analysis, in K. de CLERK, y F. SIMON (Eds.), *Studies in Comparative, International and Peace Education*, Liber Amicorum Henk Van Daele (Gent, CSHP), pp. 151-184.

RESUMEN

Intenta el autor ofrecer un cuadro de referencia de lo que va a suponer, para la educación comparada en cuanto disciplina científica y académica, el advenimiento del siglo XXI y, con él, el de una sociedad humana globalizada. Se refiere en concreto a los nuevos desafíos presentes ya hoy, particularmente los derivados de la globalización económica, cultural y social, así como a los nuevos recursos con que puede y podrá contarse, sobre todo los relativos a la tecnología de la comunicación. Examina, a modo de ejemplo, dos enfoques metodológicos defendidos recientemente como especialmente adecuados a las necesidades del momento, estableciendo sus pros y contras. Y finaliza con una llamada de atención hacia la necesidad de que la educación comparada, en la sociedad globalizada del siglo XXI, profundice sus planteamientos epistemológicos por la vía de una mayor reflexión histórica, cultural y filosófica de los sistemas educacionales.

ABSTRACT

The author tries to offer in this article a framework for the comparative education as a scientific and academic field, having in mind the entrance in a new century in which human society will increasingly feel as a global society. He refers namely to the new challenges already present, particularly those derived from economic, cultural and social globalisation, as well as to our new great possibilities and resources, specially in relation to the communication technology. He looks through two methodological approaches, presented by their authors as possible new ways for comparative knowledge in the post-modern era, showing pros and cons. Finally, he points out the necessity of a deeper epistemological reflection on the comparative education methodology, calling for a stronger historical, cultural and philosophical foundation.