

La Educación Comparada, una disciplina entre la Modernidad y el Postmodernismo

María José García Ruiz / Universidad Nacional de Educación a Distancia / España

1. Introducción

Los últimos congresos de Educación Comparada organizados a nivel europeo y mundial han sido convocados desde temáticas que señalan claramente la situación de cambio y crisis por la que estamos atravesando todas las sociedades mundiales. Así, a modo de ejemplo, el XX Congreso de la CESE en Londres se convocó en el año 2002 bajo el título de *¿Hacia el fin de los sistemas educativos? Europa en perspectiva mundial*. De igual modo, el IX Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparada fue convocado en Sydney, Australia, en el año 1996 bajo el título de *Tradición, Modernidad y Postmodernidad*. La organización del XV Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparada ha sido encomendada a la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Que yo sepa, aún no ha sido establecida una temática específica para este encuentro mundial, aunque supongo que dicha temática manifestará también la idea de cambio y crisis que el mundo está atestigüando en estos primeros años del siglo XXI.

Realmente, reflexionar sobre los enfoques epistemológicos y las metodologías de la Educación Comparada es un tema apasionante y muy complejo. Uno de los mejores comparatistas del mundo en la actualidad, el británico Robert Cowen, ha escrito muy acertadamente en uno de sus últimos trabajos académicos que “existen muchas Educaciones Comparadas”. Ciertamente, la Educación Comparada es un campo plural, diverso, heterogéneo, ecléctico, que alberga una gran variedad de tradiciones epistemológicas que la conforman desde sus inicios hasta nuestros días. Desde los diversos puntos de la geografía mundial se elaboran Educaciones Comparadas muy diversas, que se incardinan en epistemologías muy diversas. De igual modo, y por lo mismo, hay actualmente muchas obras de Educación Comparada que se elaboran desde posiciones epistemológicas muy diversas. De igual modo, y por lo mismo, hay actualmente muchas obras de Educación Comparada que se elaboran desde posiciones epistemológicas que se inscriben en la Modernidad, y otras que abogan por posturas epistemológicas moderno-tardías o postmodernas, como las propuestas de autores como Rust o Cowen.

Desde esta diversidad resulta complejo, no tanto el analizar los “nuevos enfoques” de la disciplina, los cuales tienen que ver, básicamente, con las perspectivas postmodernas y postcoloniales, sino analizar la “nueva agenda” para la educación, dado que, según que nuestra perspectiva teórica se inscriba en planteamientos, bien modernistas, bien postmodernos, la agenda de estudio e investigación será notablemente distinta.

2. Educación Comparada, globalización y Postmodernismo

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

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

El fenómeno de la globalización, según autores como Dale (2007: 48) “constituye una nueva y específica forma de relación entre los Estados-nación y la economía mundial” por la cual “los gobiernos nacionales son constreñidos a buscar la modernización de sus economías nacionales (...) y a potenciar la capacidad de competición internacional de sus sistemas de bienestar nacionales” (*ibidem*: 49). Sea cual sea la definición que se suscriba sobre la globalización y las coordinadas geográfico-temporales en las que se ubique su génesis, no parece haber acuerdo sobre si el proceso de globalización ejerce un impacto unificador y homogéneo en los diversos países sometidos a su influjo o si, por el contrario, sus efectos tienden a la diversificación de las políticas nacionales. Hay autores que se refieren a esta ambivalencia como a la “paradoja” de la globalización (*idem*). Analizando de forma más detenida el fenómeno de la globalización podemos afirmar que, según diversos autores, la globalización como fenómeno de nuestro tiempo “aparece a

mediados de la década de los setenta del siglo XX, coincidiendo con la crisis política del Estado de Bienestar y con la crisis económica del petróleo, aunque es un fenómeno que excede con mucho a las citadas crisis” (Puelles, 2006: 86). En términos generales, podemos afirmar que el fenómeno de la globalización revela connotaciones ideológicas propias del neoliberalismo, ya que coincide temporalmente, e incorpora elementos, de la teoría y filosofía política implantada por Margaret Thatcher en el Reino Unido, y que tuvieron fuerte impacto en las políticas de los países anglosajones y del entero mundo occidental.

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

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

El segundo efecto de mayor impacto de la globalización en educación se vislumbra en el plano curricular, donde es visible la incidencia de los factores economicistas en la misión específica de la educación, potenciando un currículo de competencias en perjuicio de la formación general (Carnoy, 1999: 146). La misión profesionalizadora de la educación se ha impuesto en todos los niveles educativos, respaldada por la interpretación de la OCDE del paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, y por las pretendidas exigencias del paradigma de la nueva creación del conocimiento impulsado por Gibbons en 1994.

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

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

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

Podemos constatar, pues, que, si bien no hay, en líneas generales, duda entre los académicos acerca del impacto de la globalización, sí hay desacuerdo acerca de que estemos, en el momento histórico actual, propiamente en tiempos postmodernos. No obstante, ante la creciente presencia de propuestas educativas de corte postmoderno en las publicaciones periódicas nacionales e internacionales, no podemos sino preguntarnos: la Educación Comparada actual ¿es moderna o postmoderna?. La respuesta a esta pregunta revela implicaciones cruciales para la epistemología y desarrollo de esta disciplina, y al análisis de esta cuestión nos dedicamos en los epígrafes siguientes.

3. Educación Comparada y Modernidad

El adjetivo latino *Modernus* (Moderno) empezó a emplearse a partir del siglo IV d.C. para distinguir el presente, que se había convertido oficialmente en cristiano, del pasado romano y pagano. Tanto el historiador Sotelo (2003) como el filósofo Habermas (1988) vinculan el término moderno con la Cristiandad. Y también con Europa, dado que “el término moderno aparecía y reaparecía exactamente en aquellos períodos en Europa en los que se formaba la conciencia de una nueva época por medio de una relación renovada con los antiguos” (Habermas, 1988: 88). Importa, pues, dejar constancia desde un principio de la identidad originaria de la Modernidad con lo cristiano y con lo europeo. El que estos

académicos y yo en esta exposición vinculemos el término moderno con el de Europa no quiere decir, en modo alguno, que no se reconozcan otras muchas otras modernidades, con otras características, en otros muchos puntos geográficos del mundo. Sólo quiere decir que esta modernidad a la que vamos a aludir, con estas características que vamos a citar, y como movimiento que finaliza en la modernidad ilustrada (que es un fenómeno que se origina en Francia en los siglos XVII y XVIII), es un fenómeno típicamente europeo. Pero otras muchas modernidades, con rasgos distintos, se desarrollan en otros puntos geográficos. La primera modernidad, médula de todas las ulteriores, es el Cristianismo. De identificar, en el origen, a modo de ejemplo, lo europeo con lo cristiano, se derivan dos colorarios que señala muy acertadamente Sotelo: el primero, que quedan fuera de Europa aquellos países que, fuera del continente, pertenecen a otras religiones. En segundo lugar, que hay que partir del Cristianismo para poder dar algún contenido al concepto de Europa (Sotelo, 2003: 47). El Cristianismo es el punto de partida de la Modernidad, no el de llegada y, desde luego, no el actual. El que moderno, cristiano y europeo hayan coincidido en el origen, no quiere decir que lo sigan haciendo hoy. El mundo moderno empieza con el Cristianismo, y se despliega en una serie de etapas intermedias: la Edad Media, la modernidad renacentista del siglo XV, y la modernidad ilustrada del siglo XVII. En esta última modernidad se constituye la idea de Europa que hoy manejamos, haciendo coincidir lo europeo con la última modernidad. Pero sólo se comprende acertadamente, si esta última se reconoce como la suma de las modernidades anteriores, desde la primera y básica que representó el Cristianismo.

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

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

La Sociología, ciencia surgida en las primeras décadas del siglo XIX, ha tenido como tema específico, desde su origen hasta nuestros días, dar cuenta de la Modernidad. Si Weber es el sociólogo por excelencia de análisis de la Modernidad, Hegel es el filósofo que analiza esta etapa histórica desde la disciplina de la Filosofía. Si para Weber la categoría central de la Modernidad es la de racionalidad, categoría que surge a partir de las grandes religiones monoteístas, para Hegel las categorías centrales de la Modernidad son libertad y subjetividad, ambas introducidas por el Cristianismo.

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

Según Habermas, el proyecto de la Modernidad tenía la esperanza de que las artes y las ciencias no sólo promoverían el control de las fuerzas naturales, sino que también fomentarían el progreso moral, la justicia de las instituciones y la felicidad de los seres humanos (Habermas, 1988: 95). Podemos ahora preguntarnos ¿en qué medida la Educación Comparada es una ciencia moderna? ¿En qué medida participa la Educación Comparada del proyecto de la Modernidad?

Académicos como Kaloyannaki y Kazamias han sancionado el carácter moderno de la Educación Comparada en sus inicios (Kaloyannaki y Kazamias, 2009: 11). Ciertamente, podemos afirmar el carácter moderno de la Educación Comparada atendiendo a diversos parámetros. En primer lugar, la Educación Comparada demuestra su carácter moderno en razón a la época histórica en la que se produjo su nacimiento: en el período de la post-Ilustración, a comienzos del siglo XIX. En segundo lugar, las ideas, el espíritu y la epistemología de los primeros autores de esta disciplina científica estaban “imbuidos del espíritu del *paradigma de la Modernidad*, con su énfasis en la razón (racionalismo, empirismo, ciencia), universalismo, secularismo, progreso y Estado-Nación” (Kaloyannaki y Kazamias, 2009: 12). También es visible el rasgo de eurocentrismo en la epistemología inicial de la Educación Comparada en tanto que las obras de los comparatistas pioneros están volcadas en las realizaciones, desarrollos, “fuerzas”, “factores”, “carácter nacional” y “filosofía cultural” típicamente europeas y occidentales. Y ello no sólo en los autores procedentes del continente europeo (A. H. Niemeyer, Victor Cousin, Joseph Kay, Matthew Arnold y Michael Sadler, entre otros). Los académicos comparatistas norteamericanos (típicamente Horace Mann, Calvin Stowe y Henry Barnard) y latinoamericanos (como Rivadavia, O'Higgins, San Martín, Simón Bolívar, Domingo Faustino Sarmiento, Andrés Bello) buscaron en la etapa de “la enseñanza en el extranjero” en que se desarrolló la Educación Comparada en el siglo XIX, el análisis y la importación de experiencias típicamente europeas. Alemania fue, a modo de ejemplo, uno de los países más analizados, imitados e importados de Europa por los académicos y estudiosos norteamericanos: su filosofía (particularmente el idealismo hegeliano), el sistema prusiano de enseñanza elemental, la formación de maestros prusiana, y la incidencia de los estudios clásicos en los *Gymnasien* alemanes.

A los rasgos del proyecto y la epistemología moderna que hemos explicitado, Kaloyannaki y Kazamias añaden los rasgos de protocientífica, humanista, positiva, cosmopolita, liberal, democrática y meliorista (Kaloyannaki y Kazamias, 2009: 11-19).

Dos elementos hay que destacar de las aportaciones de los académicos europeos y norteamericanos que contribuyeron al desarrollo de la Educación Comparada en el siglo XIX. Se trata de dos elementos característicos de las aportaciones epistemológicas de estos autores, que están relacionados entre sí. La presencia de estos dos rasgos permite sancionar el carácter moderno de la Educación Comparada y su participación plena en el *proyecto de la Modernidad*. El primer elemento es el énfasis manifiesto y recurrente en el ámbito religioso y moral, y en la necesidad de que “la prosperidad de las naciones y las bases de la política se asienten en la estabilidad de la religión y la moralidad (cita de Jullien de Paris por Fraser, 1964: 34-35). El segundo elemento epistemológico característico de los comparatistas del siglo XIX es el carácter meliorista que, en sus escritos, asignan a la educación.

Todo el patrimonio epistemológico de la Educación Comparada en los siglos XIX y XX (neopositivismo, marxismo, neomarxismo y la teoría de la dependencia, teorías neorrelativistas) revela rasgos marcadamente modernos. La Educación Comparada que se sigue elaborando en los primeros años del siglo XXI, también revela dicho carácter, a pesar de la aparición de la perspectiva teórica postmoderna desde la década de los setenta del siglo XX. Filósofos como Habermas defienden que el proyecto de la Modernidad aún no está concluido, y que a su desarrollo debemos dedicar actualmente nuestros esfuerzos en educación. Yo pienso que la modernidad se ha extendido durante 17 siglos. En todo ese tiempo, este período histórico ha guardado una relación de cierta continuidad entre sus etapas, e incluso con la etapa de Antigüedad precedente. Desde un punto de vista racional, epistemológico, e incluso desde el sentido común, a mí me cuesta integrar el carácter rupturista del Postmodernismo. Porque pienso que en 17 siglos de enorme esfuerzo humano en el ámbito de las artes y las ciencias hay mucho de válido. Creo que muchas críticas del Postmodernismo son muy válidas y hay que atenderlas, particularmente las críticas relativas al Eurocentrismo y a la atención a las minorías. Pero creo que dichas críticas son más bien un correctivo al proyecto de la Modernidad, y no una invalidación y sustitución del mismo.

Creo que el Postmodernismo está aún en una fase muy incipiente, de crítica de todo: “la muerte de la universidad”, “la reconstrucción del arte”, “la muerte de Dios”. Le falta tiempo y madurez. Yo no he visto, por ejemplo, aún redactado en ningún lado el Proyecto del Postmodernismo. Creo que si el historiador Sotelo señala un tramo de 5 siglos que se han necesitado para marcar el paso de la Antigüedad a la Modernidad, no podemos pretender resolver el paso de la Modernidad a la Postmodernidad en una década. Por más que nuestro tiempo actual sea más acelerado que antes. De igual modo, pero esto es una opinión muy personal y quizá algunos académicos no estén de acuerdo, muchos académicos comulgamos plenamente con algunas narrativas modernistas, particularmente el Cristianismo (si es que el Cristianismo se puede llamar una narrativa, que para mí es mucho más que eso). Se dice en el Salmo 118 de la Biblia: “Hace tiempo comprendí que tus preceptos los fundaste para siempre”. Los que estamos enraizados en la tradición cristiana siempre vamos a considerar como permanentemente válidas unas determinadas metanarrativas. Desde nuestro posicionamiento Modernista, entendemos que son claramente ciertas y que están plenamente justificadas ciertas críticas emitidas por la epistemología postmoderna, principalmente las relativas al Eurocentrismo y a la atención al otro y a las minorías. Y entendemos que es urgente una revisión a los planteamientos modernistas o al modo en que sus presupuestos han sido implantados en la práctica. Pero siempre que ello no implique drásticos planteamientos rupturistas con la entera tradición anterior, pues entendemos que dicha tradición, si bien hay que revisarla en alguno de sus puntos clave, también contiene aspectos perfectamente válidos.

En todo caso, la disciplina de la Educación Comparada revela un grado de pluralidad, heterogeneidad, hibridación, diversidad y eclecticismo que le permite albergar en su seno toda la gran variedad de tradiciones epistemológicas que la conforman desde sus inicios hasta nuestros días.

4. Educación Comparada y Postmodernismo

La modernidad ilustrada se ha extendido ya por tres siglos. Las enormes transformaciones que han tenido lugar desde el último tercio del siglo XX han sido abordadas intelectualmente por algunos filósofos de vanguardia, como Michel Foucault (1926-84), François Lyotard (1924-98) y Jacques Derrida (1930-2004), dando lugar al movimiento filosófico del Postmodernismo. Si la Modernidad, en sus diversas versiones, han tenido como rasgo característico y como forma procedimental la idea de una “transición continuada”, de una “relación renovada” (Habermas, 1988: 88), de un equilibrio continuado, en suma, entre los diversos períodos históricos que la han conformado, la Postmodernidad comporta la conciencia de algo nuevo que no encaja en la Modernidad, y contiene la idea de ruptura (*ibidem*: 89).

Las ideas filosóficas postmodernas de Foucault, difundidas en las décadas de 1970 y 1980, niegan que la emergencia del liberalismo político moderno en el siglo XVIII y sus aportaciones (ie. derechos individuales y democracia representativa) resultaran en una mayor libertad para el sujeto. La perspectiva de Foucault sostiene que las sociedades liberales modernas son opresivas, y que sus formas de opresión tienden a estar veladas y son difíciles de reconocer, dado que gozan de la justificación de supuestamente objetivas e imparciales ramas de las ciencias sociales. Foucault insta al desarrollo de una actitud de resistencia hacia el *status quo* político y hacia el poder de las instituciones establecidas. Las propuestas de Foucault conducen a unos rasgos epistemológicos característicos del conocimiento postmoderno, y que se concretan en un amplio escepticismo epistemológico, un gran subjetivismo ético, una desconfianza manifiesta de la razón, y una sospecha del rol de la ideología en el mantenimiento del poder político y económico.

En la misma línea de las propuestas epistemológicas de Foucault, François Lyotard manifiesta su desconfianza y recelos respecto de las “grandes narrativas” racionales y universales como el liberalismo y el marxismo, y sus propuestas normativas sobre el mundo. Parecidas propuestas aporta Jacques Derrida, el cual habla de “deconstrucción” y afirma que todo intento de llegar a una conclusión por vías racionales se “deconstruye” o se mina lógicamente a sí mismo. Dado que un mismo texto puede ser interpretado en un número indefinido de modos, no tiene sentido, a su parecer,

la búsqueda de la interpretación “correcta” de un texto. Al igual que Foucault y Lyotard, las propuestas de Derrida desembocan en la defensa de un relativismo extremo, al afirmar la imposibilidad de garantizar la verdad objetiva de ninguna realidad.

Para Sotelo, el concepto de Postmodernidad implica una ruptura semejante a la que ocurrió con la aparición del Cristianismo, y supone que éste habría llegado a su fin (Sotelo, 2003: 58). La identidad del Cristianismo con la Modernidad pone de relieve para Sotelo que, en rigor, la Postmodernidad implicaría un mundo que hubiera roto hasta las últimas amarras con el Cristianismo. Sotelo vincula la noción de Postmodernidad a la crisis radical de los valores cristianos, tanto en sus formas conscientemente religiosas, como aquellas ya secularizadas. Para este historiador es Nietzsche el filósofo que anuncia la Postmodernidad, al llevar a sus últimas consecuencias la crítica radical de lo cristiano. La Postmodernidad supone la supresión radical de cualquier forma de monoteísmo, también en la forma de universalismo de la razón, así como la eliminación de los valores que sustentan la libertad, igualdad y fraternidad de todos los humanos en cuanto hijos de Dios (*idem*). La Postmodernidad, en este sentido, no sería otra cosa que una interpretación del mundo consecuentemente atea (Sotelo, 2003: 59).

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

Algunos académicos comparatistas, como Rust (1991) o Cowen (1996) han analizado el movimiento de la Postmodernidad y sus implicaciones para la Educación Comparada. Rust afirma que el movimiento postmoderno ha existido en el ámbito científico, filosófico, de la crítica literaria y de la arquitectura y las artes desde la década de 1950, pero que esta discusión apenas fue reflejada ni integrada por la comunidad conformada por los académicos dedicados a la Educación Comparada. Tardío ingreso y participación de los comparatistas en el debate postmoderno.

En los primeros años del siglo XXI hay interpretaciones diversas en lo que respecta al alcance real del movimiento de la Postmodernidad. Algunos autores reivindican que el término “Postmodernismo” es un concepto de periodización que implica el surgimiento de una nueva era, distinta de la edad moderna, que denota nuevos rasgos formales en la cultura, un nuevo tipo de vida social, y un nuevo orden económico. Rust revela su pertenencia a este grupo de académicos (*idem*). Otros autores, no obstante, proclaman que el Postmodernismo no representa una ruptura drástica en la vida cultural y política occidental, sino un estilo de discurso y una orientación teórica adicionales, en competición con las restantes orientaciones teóricas existentes en el mundo moderno.

De la lectura de literatura diversa sobre Postmodernismo y educación, podemos colegir dos rasgos esenciales del Postmodernismo con implicaciones en la educación, en general, y en la Educación Comparada, en particular. Estos dos rasgos son el carácter relativista del Postmodernismo, y la crítica del Postmodernismo al eurocentrismo y a la injusticia social. A continuación analizamos estos dos aspectos de forma más detenida.

4.1. El carácter relativista del Postmodernismo

Rust denomina este rasgo relativista característico del Postmodernismo como la crítica del Postmodernismo a “la naturaleza totalitaria de las metanarrativas” (Rust, 1991: 614).

Lyotard define a los postmodernistas como aquellos que son “incrédulos hacia las metanarrativas” (Lyotard, 1979, citado por Rust, 1991: 615). La crítica postmoderna radica en que las metanarrativas constriñen a la civilización en sistemas de pensamiento totalitarios y logocéntricos. Según Foucault, las teorías totalitarias o globales modernas son vulnerables a los “criticismos locales”. El mundo postmoderno es diverso y atento a las diferencias de la realidad social y cultural. Las perspectivas teóricas postmodernas enfatizan especialmente el contexto y la cultura. Según esto, Rust propone que el trabajo de los comparatistas esté guiado por metanarrativas que expresen y articulen diferencias, y que potencien un pensamiento crítico.

Crossley y Watson manifiestan que los aspectos que más difusión teórica están teniendo del enfoque postmoderno son su énfasis en los aspectos de diversidad y diferencia de la realidad social y cultural. Por el contrario, según estos autores, el elemento que menos aceptación suscita de esta perspectiva es su carácter relativista, el cual se revela de escasa utilidad a la hora de abordar problemas de política y práctica en el mundo real (Crossley y Watson, 2003: 64). Rust (1991: 616) afirma que los estudiantes contemporáneos tienen dificultades con la literatura de la Educación Comparada de hace dos o tres décadas, pues a veces ofende su sentido de justicia y equilibrio. Personalmente creo que el relativismo no se revela muy fecundo epistemológicamente. Un colega que imparte su docencia en la Universidad de Navarra me comentó en el contexto de un congreso al que ambos asistimos en Estambul que, desde hace unos años, tiene que comenzar las clases diciendo: “la verdad existe”. Porque a los estudiantes que llegan hoy a las aulas parece que les da igual una cosa que la otra, y así no se puede construir ciencia. Afirma Rust que las metanarrativas de los comparatistas tienen que expresar y articular diferencias y potenciar un pensamiento crítico. Pienso que la epistemología de la Educación Comparada, por su propia naturaleza, siempre ha expresado y articulado diferencias. Desde las teorías factorialistas, historicistas y culturalistas de la década de los cuarenta, hasta los planteamientos postcoloniales actuales. Otra cosa es que dichos análisis hayan revelado, predominantemente, un enfoque marcadamente eurocentrista. Al análisis de esta cuestión nos referimos a continuación.

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

La literatura postmoderna denuncia la ilusión moderna de que el centro europeo es, “por derecho”, un centro universal (Rust, 1991: 617). Hace unos años realicé una investigación sobre la política educativa de España en el exterior. Pude constatar que algunos autores tachaban la proyección educativa y cultural en el mundo de algunos países europeos a través de instituciones como el *Goethe Institut*, el *British Council*, *l’Alliance Française*, el *Instituto Dante Alighieri*, el Instituto *Camoes* o el Instituto Cervantes, de “imperialismo cultural” y de “invasión cultural” (<http://www.britishcouncil.org>). Por un lado, comparto y entiendo la saturación de dichos autores en relación al protagonismo de la cultura europea, y su reivindicación del protagonismo de otras culturas. Por otro lado, la idea pura (venga de quien venga) de la existencia de una institución que seleccione lo más selecto del patrimonio lingüístico y cultural de un país y lo oferte (no lo imponga) a los demás, creo que es bonita. Ojalá llegue un día que todos y cada uno de los países del mundo crearan una institución así, y ojalá todos nos pudiéramos apuntar al máximo de ellas. Nos veríamos enormemente enriquecidos.

En todo caso, de forma creciente, el orden mundial está variando de una configuración bipolar de poder a otra, de carácter multipolar, y que el poder en este nuevo contexto está tan ampliamente distribuido que incluso los grandes poderes ya no son capaces de imponer su voluntad en otros.

Según Rust, la educación en la nueva etapa postmoderna debe abordar los intereses de las subculturas y de las tendencias globales (Rust, 1991: 619). Rust afirma que no está aún diseñada la forma que debe adoptar la escolarización en el futuro. No sabemos si el movimiento del *home schooling* que lleva algunos años desarrollándose en Occidente, responde a su idea de escolarización postmoderna.

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

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

Cabría hacer dos reflexiones esenciales en relación a la crítica postmoderna de la injusticia social. La primera es que las propuestas de solidaridad, protección del débil e inclusión de los que residen en la periferia, ya están contempladas en las metanarrativas modernas como el Cristianismo. No hace falta negar dichas metanarrativas para proponer unos valores que ya están perfectamente propuestos en los Evangelios. Lo que hace falta es reflexionar, de forma profunda, por qué ha fallado, después de tantos siglos, la materialización de dichos principios, hacer una crítica profunda desde la jerarquía eclesial y desde todos los grupos y familias cristianas, acerca de la consideración “del otro” y del reparto justo de la riqueza, y aplicar, de forma decidida e inaplazable, los correctivos necesarios para materializar de manera fiel los principios que profesamos. En muchos aspectos y ámbitos, la Iglesia lo está haciendo bien, pero es obvio que tiene que hacerlo mucho mejor. En todo caso la injusticia social es una temática que hay que abordar con plena seriedad, tanto dentro como fuera de las instancias eclesiales. La segunda reflexión que cabe hacer a las propuestas postmodernas relativas a la participación de todos los sujetos en la toma de decisiones es que en no pocas ocasiones, la reivindicación (legítima, por otra parte) de participación de todos los sujetos en los ámbitos sociales y culturales ha llevado implícita (o explícita) la negación de la maestría y la experiencia que son deseables que los sujetos apliquen y desarrollen en dicha participación. Habermas, en este sentido, ha denunciado la “negación” de los postmodernos de “la cultura de los expertos” y el surgimiento de una conciencia que suscribe “el arte por el arte” (Habermas, 1988: 95-96). Es decir, de que cualquier cosa es arte, de que “todo es arte y cualquier cosa un artista” (*ibidem*: 97). Lo que sí es necesario reclamar en la sociedad del conocimiento occidental del siglo XXI es la máxima formación para todos. Sólo de esta manera tendrán verdadero éxito y coherencia los procesos de plena participación de todos que es legítimo y necesario implantar. No obstante, creo que siempre debe haber algún tipo de jerarquía pues es obvio que no todos poseemos el mismo grado de formación y de experiencia de todos los aspectos de la vida profesional. Lo importante es que todos podamos participar en “algo” en lo que seamos expertos, y que todos seamos expertos en “algo”.

5. Naturaleza de la Educación Comparada en el siglo XXI

El corpus epistemológico de la Educación Comparada está conformado por un conjunto de teorías y modelos analíticos que constituyen un legado elaborado durante más de dos siglos. Modelos epistemológicos diversos.

5.1. Denominación de la disciplina

La denominación de la disciplina de la Educación Comparada es, al igual que ocurre con su corpus epistemológico, plural, heterogénea, ecléctica, híbrida y diversa. Hay entornos geográficos, típicamente del mundo hispano y meridional, que denominamos a esta disciplina con la terminología de “Educación Comparada”. Otros entornos, típicamente anglosajones, han añadido a esta denominación la de “Educación Internacional”. Así, la anterior *British Comparative Education Society* fue redesignada en el año 1997 como la *British Comparative and International Education Society* (BCIES), por influjo de la reformulación que, en este mismo sentido, había operado años antes la norteamericana *Comparative and International Education Society* (CIES).

Sí parece oportuno incluir, de forma conjunta, ambas terminologías al aludir a nuestra disciplina, por dos cuestiones básicas. Primero, porque ambos tipos de estudio se están desarrollando ya, de hecho, en los trabajos de los comparatistas. Segundo, porque la inclusión de los términos “Educación Internacional” a los de “Educación Comparada” permite responder en mejor medida a tres retos de la Educación Comparada advertidos por Crossley y Watson (2003: 118) y por las últimas tendencias postmodernas: una investigación comparativa orientada a la práctica, mayor conexión entre la investigación comparativa y la investigación internacional, y la ampliación del discurso en Educación Comparada. La Junta Directiva de la *Sociedad Española de Educación Comparada* (SEEC) ha aprobado el red denominar a nuestra sociedad como *Sociedad Española de Educación Comparada e Internacional*. Si, en el próximo Congreso Nacional, la Asamblea General también lo ratifica, nuestra Sociedad adoptará este nuevo nombre próximamente. No sé si la *Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación* está pensando algo parecido en este sentido.

5.2. Objeto de estudio de la disciplina

En suma, en lo que atañe a las posturas de los académicos sobre el objeto de estudio de esta disciplina, podemos afirmar que la postura de visualizar la Educación Comparada e Internacional como dedicada al *estudio comparado* de la educación quizá constituye la interpretación más ecléctica y comprensiva que recoge e integra las últimas propuestas postmodernas, y refleja la diversidad de análisis que, de hecho, operan los estudiosos de esta disciplina.

5.3. Epistemología de la Educación Comparada

Reiterar la pluralidad como característica epistemológica esencial derivada de la coexistencia de paradigmas diversos en nuestra disciplina.

Enfoques teóricos que fundamentan la investigación comparativa

1. TEORÍAS FACTORIALISTAS, HISTORICISTAS Y CULTURALISTAS	Apuntan a mostrar la relevancia de las culturas específicas en la comprensión de los sistemas educativos concretos. Interesan los “factores”, el “carácter nacional” y la “filosofía cultural”.
2. TEORÍA DE LAS CORRIENTES EDUCATIVAS	Potencia la denominada “Educación Comparada dinámica” y la dimensión prospectiva de esta disciplina.
3. EL NEOPOSITIVISMO	Apunta a identificar leyes que gobiernan la relación educación-sociedad.
4. EL MARXISMO, EL NEOMARXISMO Y LA TEORÍA DE LA DEPENDENCIA	Está interesada en el estudio de los problemas educativos de los países menos desarrollados.
5. LAS TEORÍAS NEORRELATIVISTAS	
6. PERSPECTIVA TEÓRICA “NEOFUNCIONALISTA”	Engloba una diversidad de enfoques críticos.
7. PERSPECTIVA POSTMODERNISTA Y POSTCOLONIALISTA	Enfatiza los aspectos de diversidad y diferencia de la realidad social y cultural, y emplea un enfoque relativista.

Como hemos podido comprobar, en la disciplina de la Educación Comparada coexisten una pluralidad de enfoques teóricos que engloban a todas las perspectivas epistemológicas que han conformado a esta ciencia desde sus orígenes. La variedad teórica no constituye un obstáculo para el necesario avance de la Educación Comparada en líneas de mayor coherencia y unidad. Si representan, por el contrario, una amenaza para la mayor sistematización y articulación de esta ciencia, dos elementos que deben ser conscientemente evitados por los académicos que nos dedicamos a este ámbito. Uno de estos elementos lo constituyen los planteamientos relativistas y presentistas característicos de muchos de los actuales enfoques postmodernos. Estas posturas, qué duda cabe, dificultan o impiden el necesario establecimiento de conexiones y relaciones entre las diversas tradiciones epistemológicas de la Educación Comparada, proceso de necesario acometimiento para dotar de mayor unidad a esta disciplina. El segundo elemento que debe ser evitado por los estudiosos dedicados a la Educación Comparada ya fue detectado por Brian Holmes hace dos décadas. Este académico estableció que “el fracaso en analizar un problema con una mínima profundidad, y de forma que no puede ser directamente continuado o replicado por otros investigadores constituye una de las más serias debilidades de la investigación tradicional en Educación Comparada” (Holmes, 1986: 184). Es decir, el avance de nuestra disciplina en líneas de mayor coherencia implica la construcción continuada de la Educación Comparada, en debate y en forma de respuesta, a las aportaciones teóricas anteriores de los estudiosos dedicados a este ámbito de estudio. El carácter rupturista de algunas propuestas postmodernas lo impediría. Mi postura es que el postmodernismo es una opción teórica adicional más, entre las ya existentes.

En lo que atañe a las **nuevas agendas de investigación en educación**, me he fijado especialmente en las aportaciones de tres autores que se declaran “moderno-tardíos” y cuyas propuestas permiten conciliar las exigencias modernas y postmodernas que actualmente se ciñen sobre la Educación Comparada. Las propuestas son de Robert Cowen, de Michael Crossley y de Keith Watson.

Cowen propone que las agendas de investigación comparativa en estos primeros años del siglo XXI atiendan preferentemente cuatro aspectos esenciales:

1. **Las transitologías:** momentos históricos de metamorfosis que se componen de complejas mezclas de las dimensiones política, económica, ideológica y sociológica, y que permiten aventurar el espíritu y el contenido prospectivo de la agenda educativa.
2. **Lectura de lo global:** que las unidades de análisis de las investigaciones comparadas aborden áreas geográficas relativas a grandes regiones y, en todo caso, más amplias que el Estado-Nación.
3. **El tema del “otro”:** que la literatura académica englobe a todos aquellos excluidos en la tradición epistemológica de la Ilustración y atienda a las críticas feministas, culturalista y marxista.
4. **El tema de las pedagogías:** analizando temas hasta ahora inéditos como las relaciones pedagógicas en las instituciones de educación a distancia.

Crossley y Watson (2003) apuntan a la siguiente agenda prospectiva para la Educación Comparada:

1. Una investigación comparativa orientada a la práctica
2. Mayor conexión entre la investigación comparativa y la investigación internacional.
3. Ampliación del discurso en Educación Comparada.
4. Potenciación de los estudios multidisciplinares.
5. Marcos de referencia y unidades de análisis múltiples.
6. Nuevas temáticas y prioridades de la Educación Comparada:
 - la naturaleza y el impacto de la globalización.
 - El progreso y la crítica del modelo neoliberal de educación
 - La focalización en las temáticas de la cultura, identidad y aprendizaje en contextos diversos
 - Los estudios internacionales a favor o en contra del modelo de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), y de otras instancias internacionales.
 - El cambio de la naturaleza y el rol de los organismos internacionales y su implicación para la educación.
 - El impacto, potencial y dilemas de las tecnologías de la información y las comunicaciones.
 - Los estudios del poder, género y grupos marginales, como los refugiados, las personas con NN.EE. o los pequeños Estados.
 - La relación entre la educación y la pobreza en todos los niveles sociales.

5.4. Sobre la metodología de la Educación Comparada

Uno de los académicos que más atención ha prestado al ámbito metodológico de la Educación Comparada en el siglo XXI es el académico alemán Jürgen Schriewer. Resulta complejo resumir en unas líneas las propuestas metodológicas de Jürgen Schriewer en su obra *La formación del discurso en Educación Comparada*.

Básicamente lo que defiende Schriewer es que hay una íntima relación entre teorías y métodos y que los cambios teóricos que estamos atestiguando en la Educación Comparada –básicamente debidos al fenómeno de la globalización– tienen unas consecuencias metodológicas. Una de las principales consecuencias es que la Educación Comparada es, más que nunca, una “ciencia de la **complejidad**”. Esta **complejidad** se aprecia en dos niveles:

- La complejidad de la causalidad social
- La complejidad del propio objeto de la investigación comparativa.

Schriewer (2002) afirma que la complejidad de la causalidad social difiere mucho de las metodologías comparadas “simples”, basadas en “establecer relaciones entre hechos observables” derivadas de Durkheim e inspiradas en las ciencias naturales y en ciencias como la anatomía comparada. Este tipo de metodología, en variantes múltiples, proliferaron tras la Segunda Guerra Mundial, una de las más populares fue la divulgada por Bereday. Frente a estas metodologías, Schriewer afirma que para que la comparación pueda ser empleada como “método científico social” tiene que “establecer relaciones entre relaciones”. Schriewer hace, así, un cuestionamiento radical de las asunciones básicas teórico-metodológicas de la ciencia social comparada neopositivista.

Y lo hace desde los retos vinculados a los esquemas causales y desde los retos que han aparecido de la emergencia de la sociedad mundial.

Y lo hace:

- negando la validez de la forma universalista en que las teorías y modelos sociales han formulado sus reivindicaciones explicativas

- negando la estructura “exógena” de los modelos explicativos más usados comúnmente
- enfatizando la complejidad de las redes causales.

La Educación Comparada debe afrontar los retos de la perspectiva macro-histórica y, por ello, debe confiar en orientaciones teóricas capaces de incorporar un conjunto considerable de puntos de vista metodológicos.

Schriewer no proporciona unas fases o etapas de investigación comparativa, del modo que hizo Bereday, pero sí propone una serie de pistas de lo que debe integrar el método comparado en estos primeros años del siglo XXI:

1. El método comparado debe adoptar un modo razonamiento semejante al Derecho Comparado/Antropología Comparada (no a la Anatomía Comparada).
2. Debe basarse en la idea de equivalencia funcional y ya no en la de causalidad lineal
3. Debe combinar una perspectiva tanto funcional como histórica
4. Schriewer habla de distintas metodologías (no a un método único), y alude y pone como referencia los trabajos de Margaret Archer (RU), Edgar Morin (Francia) y Luhman (Alemania): basados en paradigmas postnewtonianos, en la teoría general de sistemas, la cibernética, la neurofisiología y la teoría de la comunicación).
5. Dada la específica configuración socio-histórica en la que se enmarca cada problemática, hay que reconocer la imposibilidad de transferir soluciones de problemas de un entorno a otro: la tarea de la investigación comparada sólo puede ser “informar la praxis social, no guiarla”.

6. Conclusiones

- La aparición del fenómeno de la globalización y de las propuestas epistemológicas del Postmodernismo han provocado que, desde el ámbito comparativo, muchos académicos demanden la introducción de modificaciones diversas en la disciplina de la Educación Comparada, particularmente en líneas de la reconceptualización de la misma, el diseño de nuevas agendas de investigación de la Educación Comparada, y la atención a nuevos retos en la Educación Comparada (Crossley y Watson, 2003: 116 y ss.).
- Diversos académicos han ratificado la pertenencia de la disciplina de la Educación Comparada al proyecto de la Modernidad (Kaloyannaki y Kazamias, 2009; Cowen, 1996). Desde Jullien de Paris, todo el patrimonio epistemológico de la Educación Comparada en los siglos XIX y XX revela rasgos marcadamente modernos y ha sido construido desde las pretensiones de la ciencia objetiva, la moralidad y la ley universales típicas de la Modernidad. Como afirma Cowen, “la Educación Comparada nunca ha superado del todo esta orientación” (1996: 152). Podemos, pues, afirmar, que gran parte de la Educación Comparada que se elabora a comienzos del siglo XXI tiene un marcado carácter moderno, no sólo porque los comparatistas procedemos de entornos políticos, sociales y culturales muy diversos (ie. sólo los países anglosajones tienen sistemas educativos “moderno-tardíos”) sino porque muchos de nosotros corroboramos la tesis de Habermas de que el proyecto de la Modernidad está aún incabado y queda aún mucho por hacer a ese respecto. Es decir, para muchos académicos, la crítica postmoderna (especialmente la relativa al Eurocentrismo y a la consideración “del otro”) supone un correctivo al proyecto de Modernidad que puede ser perfectamente incorporado a dicho proyecto, modificándolo, pero no invalidándolo ni sustituyéndolo. Con dichos correctivos, el proyecto de la Modernidad y muchas de sus metanarrativas, siguen siendo enteramente válidas. En todo caso, al Postmodernismo le falta tiempo y madurez para definir y enunciar su Proyecto.
- Sotelo señala la existencia de un amplio tramo de medio milenio en el cual oscilan los hitos que se han establecido para señalar el paso del ciclo antiguo al moderno (del año 313 al 800). Prueba de lo cuestionable de cada una de dichas fechas como de la complejidad del proceso. Si se han requerido cinco siglos para determinar el paso de la Antigüedad a la Modernidad, un proceso similar se requerirá para el tránsito, si llega a producirse, de la Modernidad al Postmodernismo. En todo caso, la Postmodernidad presenta un rasgo y una idea de ruptura que, epistemológicamente, son difíciles de aceptar. Es decir, las propuestas postmodernas deconstruyen y destruyen más que proponen alternativas a la Modernidad (ie. la muerte de la universidad, la muerte de Dios, la deconstrucción del arte, etc.). Y todo ello dentro de un relativismo epistemológico que no es muy aceptado por los académicos. La Modernidad tuvo una idea y una relación más equilibrada con su etapa histórica anterior. Fue una transición continuada, una relación renovada. El Postmodernismo, o la etapa histórica que sucediera a la Modernidad, debería guardar también este equilibrio con la Modernidad, pues es obvio que no todo el proyecto moderno es inválido. Habrá cosas muy válidas.
- Mi postura académica en relación a la Educación Comparada y el Postmodernismo es que éste no representa una ruptura drástica en la vida cultural y política occidental, sino un estilo de discurso y una orientación teórica adicionales, en competición con las restantes orientaciones teóricas existentes en el mundo moderno. Suscribo, en este sentido, la postura de Brian Holmes cuando afirma que “los cambios paradigmáticos en Ciencias Sociales rara vez implican el rechazo total de un paradigma existente. En las Ciencias Sociales lo que se produce es la coexistencia de paradigmas y la existencia de paradigmas en competición. Estos paradigmas pueden compartir algunos presupuestos y teorías, y diferir en otros” (Holmes, 1986: 181).

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

Referencias Bibliográficas

- Arnove, R. F. et al. (eds) (1992). *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*. Buffalo State: University of New York Press.
- Brickman, W. W. (1960). A historical introduction to comparative education. *Comparative Education Review*, 3, 3:1.
- Carnoy, M. (1999). Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación*, 318.
- Cowen, R. (1996). Comparative Education and Post-modernity. *Comparative Education (Special Number)*, 32, 2.
- Cowen, R. (2009a). On History and on The Creation of Comparative Education. En R. Cowen, R. y A. M. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*. London: Springer.
- Cowen, R. (2009b). Conclusion. En R. Cowen y A. M. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*. London: Springer.
- Crook, D. (2011). Standards in English Education – an Enduring Historical Issue. *Revista Española de Educación Comparada*, 18.
- Crossely, M. and Watson, K. (2003). *Comparative and International Research in Education. Globalisation, context and difference*. London: Routledge.
- Dale, R. (2001). Constructing a loong spoon for comparative education: charting the career of the “New Zealand model”. *Comparative Education*, 37, 4.
- Dale, R. (2007). Specifying Globalization Effects on National Policy. A focus on the Mechanisms. In B. Lingard & J. Ozga (Eds.), *The Routledge Reader in Education Policy and Politics*. London: Routledge.
- Filmer, P. (1997). Dissinterestedness and the Modern University. In A. Smith and F. Webster (eds), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- García Garrido, J. L. (1996). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson. 3ª edic.
- García Ruiz, M. J. y Gavari Starkie, E. (2009). *Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI*. Madrid: Ediasa.
- Gibbons, M. et al. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications.
- Giroux, H. A. (1988). Postmodernism and the Discourse of Educational Criticism. *Journal of Education*, 170, 5-30.
- Habermas, J. (1988). Modernidad versus Postmodernidad. En J. Picó J., *Modernidad y Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Basil Blackwell.
- Henry et.al. (2001). *The OECD, globalisation and education policy*. Oxford: Pergamon.
- Hobsbawm, E. J. (1994). *The Age of Extremes: The Short Twentieth Century, 1914-1991*. London: Abacus.
- Holmes, B. (1986). Paradigm Shifts in Comparative Education. En P. G. Altbach y G. P. Kelly, *New approaches to Comparative Education*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Holmes, B. (1990). L'Éducation Comparée en Europe Occidentale. En W. D. Halls (ed), *L'Éducation Comparée: questions et tendances contemporaines*. Paris: Unesco-Bureau International d'Éducation.
- Kaloyannaki, P. and Kazamias, A. M. (2009). The Modernist Beginnings of Comparative Education: The Proto-scientific and The Reformist-meliorist Administrative Motif. En R. Cowen y A. M. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*. London: Springer.
- Kazamias, A. M. (2009a). Forgotten Men, Forgotten Themes: The Historical-philosophical-cultural and Liberal Humanist Motif in Comparative Education. En R. Cowen y A. M. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*. London: Springer.
- Kazamias, A. M. (2009b). Comparative Education: Historical Reflections. En R. Cowen. y A. M. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*. London: Springer.
- Kazamias, A. M. (2009c). Reclaiming a Lost Legacy: The Historical Humanist Vision in Comparative Education. En R. Cowen. y A. M. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*. London: Springer.

- Kelly, G. P. (1992). Debates and trends in Comparative Education. In R. F. Arnove et al. (eds), *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*. Buffalo State: University of New York Press.
- Kempner, K. (1998). Post-modernizing education in the periphery and in the core. *International Review of Education*, 44, 5.
- Kotthoff, H-G. y Pereyra, M. A. (2009). La experiencia del PISA en Alemania: Recepción, Reformas Recientes y Reflexiones sobre un Sistema Educativo en Cambio. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13, 2, pp. 1-24.
- Liotard, J. F. (1979). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mallinson, V. (1975). *An Introduction to the Study of Comparative Education*. London: Heinemann.
- Pedró, F. (1993). Conceptos alternativos y debates teórico-metodológicos en Educación Comparada: una panorámica introductoria. En J. Schriewer y F. Pedró (Comp.), *Manual de Educación Comparada. Vol 2. Teorías, investigaciones, perspectivas*. Barcelona: PPU.
- Pereyra, M. A. (1993). La construcción de Educación Comparada como disciplina académica. En J. Schriewer. y F. Pedró (Comps.), *Manual de Educación Comparada. Vol 2. Teorías, investigaciones, perspectivas*. Barcelona: PPU.
- Peters, M. (2001). *Post-structuralism, Marxism and Neoliberalism. Between Theory and Politics*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Puelles, M. de (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.
- Räsänen, R. (2006). *Quality education – A small nation's investment for future*. Teaching material for teacher education. Faculty of Education: Oulu University. Documento no publicado.
- Raventós, F. (1991). *Metodología Comparativa y Pedagogía Comparada*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Rust, V. D. (1991). Postmodernism and its comparative education implications. *Comparative Education Review*, 35, 4, pp. 610-626.
- Rust, V. D., Johnstone, B. and Allaf, C. (2009). Reflections on the Development of Comparative Education. In R. Cowen and A. M. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*. London: Springer.
- Schriewer, J. and Holmes, B. (eds.) (1988). *Theories and Methods in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schriewer, J. y Pedró, F. (1993). *Manual de Educación Comparada. Vol 2. Teorías, investigaciones, perspectivas*. Barcelona: PPU.
- Schriewer, J. (2002). *Formación del discurso en la Educación Comparada*. Barcelona: Edic. Pomares.
- Scott, P. (1997). The Postmodern University?. In A. Smith and F. Webster (eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41, 4.
- Smith, A. and Webster, F. (eds.) (1997). *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Smith, R. & Wexler, P. (eds.) (1995). *After Postmodernism: education, politics and identity*. London: The Falmer Press.
- Sotelo Martínez, I. (2003). La invención de Europa: la realidad histórico-cultural de Europa. En AA.VV., *La formación de europeos*. Actas del Simposio de Barcelona. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Thomas, R. M. (ed.) (1990). *International Comparative Education. Practices, Issues and Prospects*. Oxford: Pergamon Press.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London: Routledge.

Datos de la autora

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