

UNR

UNIVERSIDAD NACIONAL de ROSARIO

Doctorado en humanidades y artes con mención en ciencias de la educación

Políticas y sistemas educativos en perspectiva histórico-comparada.

* * *

Meta-análisis de la comparación.

Apreciaciones para una revisión sistemática.

Mg. Claudio Altisen

claudioaltisen@gmail.com

Rosario, Septiembre de 2018

Escribo este texto argumentando en torno a las políticas y sistemas educativos considerados en perspectiva histórico-comparada. Para eso abordaré esta escritura al modo de una reflexión personal con eje en la noción de otredad. Al respecto, entonces, y sin ánimo de resultar exhaustivo, me atendré a los siguientes puntos para desarrollar aquí un meta-análisis de la comparación:

1. Comenzaré con una reflexión genérica sobre las lógicas de la comparación en la historia de la constitución del campo de la educación comparada.
2. Continuaré con una aproximación a la operatividad de la noción de otredad en las lógicas del campo de la educación comparada.
3. Proseguiré destacando las tensiones lógicas entre la dimensión global y local, con relación a la metodología de la comparatividad.
4. Concluiré reflexionando en torno a los usos y abusos de la comparación.

En fin, vamos de una buena vez a poner manos a la obra respecto de esos cuatro puntos, tratando de trazar en el manojito de páginas que siguen un borde escritural que, justo por ser “borde”, no obture los agujeros, sino que resguarde y de calce a lo que aún falta, a lo que por eso mismo es causa de lo deseado en el campo. Intentaré delinear al menos algo de ese borde litoraleño, orillando el voluminoso caudal de la educación comparada.

1.- Todos comparan... y también copian.

El psicoanálisis lacaniano nos ha permitido apreciar que un aspecto primordial en la estructuración de la subjetividad, consiste en enfatizar semejanzas a través del proceso de identificación. Dicho en otras palabras: cronológica y ontológicamente, los humanos “espejan”. En el sentido de que el sujeto se identifica en su sentimiento de sí, con la imagen del otro que le sirve de referencia comparativa “ideal”, para venir a ejercer control sobre sí adoptando como suyos los atributos del otro. Ahora bien, la comparación resulta culturalmente valiosa cuando en ella la identidad imaginaria funciona como punto de apoyo para acceder a la transformación de las imágenes en palabras, atravesando el plano de la identificación. Ese “atravesamiento” pasa por operar el “descentramiento” del Yo, poniendo en función al Otro.

Esta somera puntualización inicial nos parece relevante en orden a ir abriéndonos camino hacia la “otredad” con relación a los estudios comparativos.

*“La naturaleza de cualquier estudio comparado sobre educación depende por supuesto de sus propósitos y de la **identidad** de la(s) persona(s) que desarrollaron la investigación. [...] ...es esclarecedor notar las similitudes y diferencias entre los propósitos y enfoques de los académicos y otros grupos.”*
(Bray et al., 2010, p.3)

La dinámica temporal de la comparación (esto es: el hacerse presente del sujeto en la búsqueda de una relación de correspondencia identitaria entre un estado ideal futuro con una imagen ideal perdida) da cuenta de los peculiares modos de relacionarse con la realidad sin fragmentarse, poniendo en funcionamiento la otredad.

*“A veces las comparaciones se hacen **para inspirar decisiones futuras**, pero las comparaciones también se hacen, por lo común, **para justificar decisiones ya tomadas**. En el nivel mundial, diferentes **factores** culturales y políticos se hacen evidentes en las **maneras** en que los funcionarios técnicos hacen comparaciones.”*
(Bray et al., 2010, p.4)

A su vez, esto nos permite apreciar que si bien la mayoría de los investigadores hacen aporte a la cultura atravesando la identificación mediante la transformación de las imágenes de sí en palabras que dan cuenta (por vía de la conceptualización) de la existencia del Otro; sin embargo, no pocos permanecen en una regresiva y dependiente actitud mimética establecida en referencia a su propio imaginario.

*“La mayor parte del trabajo académico está referida a la conceptualización. [...] ...gran parte del campo de la educación comparada se ha preocupado por **copiar** modelos educativos. Los encargados de diseñar políticas públicas en un contexto generalmente buscan información sobre modelos foráneos, luego pueden decidir **imitar** esos modelos con o **sin** adaptación previa.”* (Bray et al., 2010, p.5)

No hay nada extraño en eso. Todos comparan y también copian. Veámoslo de este modo: los hijos están hechos del narcisismo de sus padres, y éstos eligen escuela para su prole comparando. No sólo comparan escuelas, sino lo que hacen sus vecinos para elegirirlas.

En una dimensión menos primaria de relaciones, lo mismo hacen los directivos y los docentes para ver cómo resuelven sus problemas a partir de comparar los suyos con los problemas de otros colegas y de otras escuelas. O sea, ellos también comparan. Y también los funcionarios y los académicos. Porque eso es lo que hacen los seres humanos para definirse a sí mismos: hacen lazo con lo otro de sí. Lo hacen imaginando lo real. Y ese es un nudo muy “consistente”, apretado y difícil de aflojar. Porque lo comparable establece vecindad, una continuidad que homogeneiza y clausura. Pero no hay completud que obture el agujero abierto por la inadecuación para con su imagen, en consecuencia, los sujetos se ven confrontados a reinventarse cada vez, relanzándose a la insistencia en lo simbólico como remedo del ideal.

En nuestra opinión, hay en esto una proyección espacial del sujeto “insuficiente” que se inscribe en el orden discursivo de la época, para buscar por ahí la estabilización de un “semblante” del Otro (mezcla de lo significativo y lo imaginario) que haga de pantalla de lo real, que le dé sentido... proponiendo significaciones estables que ordenen y regulen los lazos sociales, fomentando así la construcción de un Otro reparador de la inconsistencia, en la forma de solidaridad, soluciones y ayudas necesarias. Al respecto, resulta interesante observar por dónde pasan los intentos de inscripción de los sujetos, influenciados por el régimen discursivo (político) de su época.

*“Cuando quienes diseñan políticas públicas buscan identificar **modelos dignos de copiar**, primero tienen que decidir dónde buscar. Una revisión de **patrones** en todos los continentes revela **prejuicios** sobre los tipos de lugares que ameritan investigación. Una forma de influencia **surge de** funcionarios que **hablan** y leen inglés y tienden a comenzar con países anglófonos, otros que dominan el árabe tenderán a comenzar por aquellos países que utilizan el árabe, etc. Otro tipo de influencia **surge de lazos** políticos, por ejemplo dentro de la Unión Europea, la*

*Asociación de Naciones del Sudeste Asiático o la Comunidad del Caribe. Una tercera variante de influencia **surge de percepciones** sobre jerarquía: países menos desarrollados tienden a considerar aquellos con un mayor grado de desarrollo, y países que ya han alcanzado el desarrollo económico tienden a observar aquellos que han logrado un nivel similar de progreso. Funcionarios que diseñan políticas públicas en países industrializados **no buscan**, en general, ideas y modelos en países emergentes, aunque es debatible si no debieran hacerlo en ocasiones.” (Bray et al., 2010, p.5-6)*

Intentan inscribirse haciendo lazo con el discurso de cuyo influjo dependen, pero allí fallan en el encuentro con lo otro de sí.

*“Los catedráticos universitarios a veces **desestiman** mucho del trabajo comparativo de los funcionarios. Argumentan que el trabajo de los funcionarios está excesivamente manejado por su ideología, que es pobre en su diseño, ejecución e interpretación. Los funcionarios pueden estar igualmente **insatisfechos** con el trabajo de los académicos, especialmente cuando no conlleva recomendaciones claras provistas en tiempo y forma. Sin embargo, ambos grupos pueden aprender entre sí; y los organismos internacionales pueden ser un tercer grupo con enfoques a la vez diferentes e instructivos.” (Bray et al., 2010, p.13)*

Leyendo entre líneas, advertimos en esto yerro y errancia. Un cierto nomadismo. Una suerte de vagabundeo iniciático. Un deambular de la experiencia de encuentro con la alteridad en recorrido, que intenta reintegrar el pequeño yo individual al Yo global que lo envuelve y lo influye. Es que al romperse el enclaustramiento en la estabilidad de la identidad, se restaura y revitaliza la movilidad... No es casual, entonces, que los historiadores del comparativismo busquen el vigor instituyente del campo dirigiendo su mirada a los **itinerantes**.

En el estático mundo medieval, por ejemplo, los profesores universitarios itineraban. Se animaban a cruzar las fronteras del prejuicio, movidos por la esperanza de que en algún otro lugar habría quien los comprendiera... El siglo XIV llegó a ser un tan resonado hervidero de discusiones entre intelectuales, que pervivió entre los también itinerantes librepensadores renacentistas. E incluso en la muy disciplinada modernidad, los pedagogos y agentes del gobierno tampoco dejaron de itinerar.

*“La educación comparada cuenta con una larga tradición que se remonta a principios del siglo XIX. **Un extenso camino se ha recorrido desde los viajeros** que iban en búsqueda de experiencias educativas para transferir a sus lugares de origen, hasta los congresos y revistas especializadas que **circulan** en la actualidad.” (Ruiz y Acosta, 2017, p.59)*

Ahora bien, como ya señalamos, el imaginario es un nudo “consistente”, en el sentido de que afirma al yo mediante unos resortes agresivos, que se manifiestan en prácticas sociales ambiguamente destructivas y creativas. Pero que en su faz colonialista opera esa forma de absorción especular del Otro que denominamos “etnocentrismo”.

“Uno de los asuntos que más dificultades plantea el método comparado es el etnocentrismo. El etnocentrismo consiste en contemplar el mundo primariamente desde la perspectiva de la cultura y los valores del observador. [...] La proyección de nuestros problemas a otras situaciones entraña a menudo la exportación concomitante de nuestros conceptos, que son aplicados a realidades que no siempre se ajustan bien a ellos.” (Noah, 1990, p.188-189)

Como venimos viendo hasta aquí, la otredad no puede ser soslayada. Precisamente, si se mira bien se podrá apreciar que hay comparación porque no hay Uno, hay Otro. Es así, entonces, que la itinerante insistencia simbólica del sujeto (como extranjero de viaje en la comarca del Otro) puede estabilizar mas no encapsular lo imaginario porque, en realidad, nunca consiste, dado que siempre está “levantando campamento” para reiniciar el viaje.

2.- La incomparable singularidad.

La cuestión de la otredad estuvo presente desde los inicios mismos del comparativismo, pero fue siendo tratada de manera diferente *“en la medida en que la comparación internacional de las acciones, instituciones y prácticas educativas comenzaba a cobrar mayor presencia en los estudios pedagógicos”* (Ruiz y Acosta, 2017, p.59). En un largo período de doscientos años, se desarrolló un amplio rango en el que al otro se lo abordó y se lo fue poniendo en foco ya sea para medirlo (como forma de gobernanza internacional), para interpretarlo (en tanto que afectado por las luchas de poder) y para comprenderlo (como parte de procesos de colonización transnacional). Según Ruiz y Acosta (2017): *“la educación comparada como disciplina estuvo atravesada en su origen por lo menos por cuatro grandes preocupaciones, cuyo núcleo es el problema de la transferencia: la concepción de lo escolar como práctica transferible de un contexto a otro; la recurrencia al método comparativo como forma de validación científica de posibles transferencias; la tensión entre transferencia y entorno sociocultural; y la relación de transferencia entre el conocimiento producido a través de la comparación y el campo de la política educativa”* (p.60-61). Y según estos autores (Cfr. pág. 61), ese núcleo se desarrolló a lo largo de dos centurias al compás de gradaciones y cambios en la estructuración de la disciplina, identificables en cinco momentos principales; a saber:

1.- Un primer momento de aproximación al otro con nula estructuración del campo disciplinar. Se trató de un trabajo exploratorio hecho por pedagogos y agentes de gobierno recorriendo los Estados que ellos consideraban más avanzados, y guiados por su interés en la educación.

2.- Un segundo momento de carácter fundacional del campo disciplinar, a partir del metódico trabajo (“protopositivista”) realizado por Marc Antoine Jullien de Paris a principio del siglo XIX. Fue un tiempo en el que la mirada sobre el otro estaba orientada por la teoría de la modernización y los ideales del progreso.

3.- Un tercer momento de inclusión académica del campo disciplinar, desarrollado a comienzos del siglo XX a través de la creación de cátedras universitarias que no limitaron el método comparativo a la mera identificación de semejanzas y diferencias, sino que se aproximaron a la otredad haciendo uso analítico de los contextos sociales de unos y de otros.

4.- Un cuarto momento de consolidación del campo disciplinar, haciendo de la comparación educativa una disciplina científica. Esto sucedió hacia la mitad del siglo XX, a partir del uso de modelos cuasi experimentales bajo el principio de causalidad. La perspectiva “modélica” agudizó la transferencia de enfoques, formalizando la relación entre la educación comparada y la política educativa, pero al costo de desdibujar las especificidades construidas por la Academia en el momento anterior, y subsumiendo la otredad a la determinación de los modelos de corte positivista.

5.- Un quinto momento que los autores referidos dividen en dos partes:

5.a.- Desde finales de la década de 1970, cuando soplaron vientos de cambio en la educación comparada que enriquecieron los enfoques a partir de perspectivas más complejas para mirar a la otredad.

5.b.- Desde la década de 1990, cuando la globalización constituyó un momento de quiebre en el desarrollo conceptual de la disciplina. En efecto, la planetarización de los procesos políticos y sociales condujo a que la reflexión comience a girar en torno al problema de las interconexiones, lo cual dio lugar a importantes revisiones, reformulaciones y avances conceptuales. La cuestión de la otredad entró en juego esta vez a partir de considerar la transferencia ya no como un proceso lineal y unidireccional, sino circular y en cierta forma recíproco.

Observando el desarrollo de estos cinco momentos históricos, podríamos señalar a partir de la ordenada exposición de Ruiz y Acosta (2017, p.64-73) que la cuestión de la otredad fue abordada en la región latinoamericana según tres formas de circulación de la educación comparada:

1.- Como práctica de individuos (siglos XIX y XX). Refiere a dos grupos de actores:

1.a.- *Pedagogos viajeros o agentes de gobierno.*

Sobre el otro se despliega una mirada civilizatoria de cuño etnocentrista, considerándolo sujeto educable para el cambio y la modernización social, a partir del ideal epocal de progreso.

1.b.- *Académicos universitarios.*

Si bien el desarrollo teórico local fue exiguo en los primeros dos tercios del siglo XX, durante el último tercio se desplegó sobre el otro una mirada emancipatoria, a partir de la crítica a la situación de dependencia económica y cultural, y a problemas teórico-metodológicos de la disciplina.

2.- Como práctica de los gobiernos (desde mediados del siglo XX).

En los años 50 esta práctica iba de la mano con la creación de oficinas gubernamentales de planeamiento, inicialmente destinadas a la sistematización y análisis de las estadísticas en educación para la elaboración de diagnósticos de los sistemas y, posteriormente, en los 60, se desarrollaron estudios orientados a la proposición de políticas educativas. Esos estudios fueron reveladores sobre cómo estaba funcionando la escolarización, y el trabajo de las oficinas de planeamiento ganó en sistematización administrativa y experticia técnica. Apuntaban a promover una transformación total de la educación, y el otro quedó atrapado en la excesiva generalización y rigidez del planteo. Para mediados de los años 70, los nuevos estudios realizados daban cuenta del fracaso de aquellas políticas educativas, que no quedaron más que en formalidades.

3.- Como práctica de los organismos internacionales en la región (a partir de la década de 1980).

En un contexto de crisis económica regional y de recuperación de la institucionalidad democrática, comenzó un período de redefinición de los sistemas educativos latinoamericanos. Fue un tiempo caracterizado por profusos estudios que produjeron datos educativos comparados para proponer reformas e informar la toma de decisiones. Todo eso vinculado a la ejecución de políticas de austeridad, evidenciándose así la presencia cada vez más notoria de Organismos internacionales de financiamiento afectando a la educación en los países latinoamericanos con sus recomendaciones, realizadas a través de oficinas de cooperación técnica en diálogo con los Ministerios de Educación. El uso que se hizo de la comparación fue el promovido por esos Organismos. En la última década del siglo XX orientaron sus producciones hacia la comparación regional y el estudio de casos, con metodología preponderantemente cualitativa, pero persistiendo la orientación cuantitativa para la generación de datos e indicadores. En definitiva, se compararon indicadores y detectaron experiencias catalogadas como exitosas, lo cual vino a robustecer la información de manera más cercana a una educación comparada de soluciones. Es decir, tomando en cuenta la otredad en el preciso modo de reconocer la imposibilidad de transferir soluciones a problemas de un lado a otro, sin comprender la configuración socio-histórica en la que se enmarca cada problemática. Esa comprensión supone informar la praxis social en vez de guiarla.

Estamos hablando de la otredad, pero cabe señalar que los límites establecidos para la realización de este escrito nos dificultan precisar y explayar la distinción entre:

1.- El *pequeño “otro”* que no es realmente otro, sino un reflejo y proyección del Yo. Esto es, su semejante, su interlocutor, su imagen especular, totalmente inscrito en el orden imaginario y referido a las relaciones intersubjetivas.

2.- El *gran “Otro”* que designa la alteridad radical, la otredad que trasciende la otredad ilusoria de lo imaginario, porque no puede asimilarse mediante la identificación. El Otro está inscrito en el orden de lo simbólico. No es un sujeto, sino el lugar (lógico-discursivo) de articulación del lenguaje que nos sujeta.

Valga esta distinción para puntualizar que una cosa es comparar “imágenes” (semblantes) y otra es comparar “estructuras” (regímenes discursivos, “mundos”). Esta puntualización, aunque escueta, nos resulta relevante porque el desarrollo histórico de los estudios comparados tiende a profundizar analíticamente “la cuestión de la otredad”, como el principio mismo de donde parte y a donde apunta su trabajo intelectual... Ese es el cometido del comparativismo.

“El principio de la comparación es la cuestión del otro, el reconocimiento del otro y de sí mismo por el otro. (...) ¿Por qué comparar? (...) Para conocer a los otros.”
(Ciavatta Franco, 1992, p.12)

Ahora bien, más allá del pragmatismo urgente de los políticos que hace de la educación comparada un mero instrumento útil para el préstamo educativo (ya sea desde el tan reconfortante análisis de tendencias, como desde el clásico formato superficial del artículo comparativo)... más allá de esos “semblanteos”, conviene profundizar el análisis considerando como “*el primer paso, y el más importante, en la construcción de una buena educación comparada: ‘leer el mundo’, entendida esta expresión como la interpretación del mundo político, económico e histórico en que vivimos y en el cual se desarrolla la educación*” (Cowen, 2000, p.32). Esto es: leer la **estructura profunda de los discursos** que nos habitan. Para eso: “*Una buena educación comparada debería combinar la comprensión de la intersección entre las fuerzas de la historia, las estructuras sociales y la biografía individual*” (op.cit., p. 36). Lo cual supone, desde la perspectiva abierta por la teoría de la dependencia: “*Comprender y explicar las estructuras económicas y socio-políticas de los países (...) a partir de la ética de las sociedades dependientes, buscando develar la naturaleza, los orígenes y las manifestaciones de las relaciones de dominación...*” (Ciavatta Franco, 1992, p.22).

Es más, según Reijo Raviola (1990) la educación comparada debe “*demostrar la naturaleza etnocéntrica [es decir: dominante] de muchas generalizaciones*” (p.3), atendiendo a que “*la diferencia cultural entre los objetos comparados es demasiado grande, y no puede ser salvada por ninguna dimensión común de la comparación. [Porque] Los conceptos son generalizaciones (...) y sólo tienen un significado en el contexto de una teoría. [...] Las hipótesis no relacionan hechos, sino conceptos. [...] La formación de conceptos e incluso la comparación es un razonamiento. [Por consiguiente,] la similitud no es un componente intrínseco de una observación empírica, [sino] una relación entre el observador y los datos, algo que depende [como determinación estructural] del sistema conceptual del observador. [Así:] La preconcepción origina presunciones y suposiciones que dan lugar a hipótesis de investigación.*” (p.7-8). En tal sentido, la alteridad es concebida en el sujeto más que existente en el objeto de estudio. Lo cual viene a significar que la comparación pasa por **establecer una diferencia** (desmontar la “identificación” con lo Uno, para venir a captar la equivalencia funcional de las plurales singularidades) y eso se consigue poniendo en valor la comparación desde una “*perspectiva psicolingüística*” (p.9). Precisamente: “*El sistema educativo procesa a personas por mediación de otras. Comprender a los otros individuos difiere radicalmente del conocimiento de objetos o fenómenos, porque implica una relación personal entre dos sistemas de procesar información, una relación mediada en un grado importante por el lenguaje.*” (p.10).

En este sentido, “*las metanarrativas no tienen por qué ser ‘expresiones totalizadoras’ ni estar ancladas en una ‘filosofía esencialista’, sino que pueden ser un medio para comprender el yo y el otro*” (Ferrán Ferrer, 2002, p.34).

3.- Lo global y lo local.

La gobernanza¹ del mundo en general y de la educación en particular, está hecha de entes multinacionales con capacidad de presión y de influencia externa sobre los Estados-nación. No hay que desatender a esa externalidad, porque ellos encarnan la fuerza capitalista que domina el mundo de manera efectiva y por primera vez en la historia. De manera tal que tienen la capacidad de mercantilizar el mundo entero, incluso remercantilizando la asistencia social que el estado de bienestar había desmercantilizado. Se trata de un fenómeno supranacional que, a diferencia del colonialismo y del imperialismo (entendidos como fuerza de ocupación y opresión de una nación por otra), es “anacional” o “global”. En nuestra opinión, representa una

¹ “Gobernanza” significa que hay otros organismos que intervienen en el gobierno de la educación, más allá del estado nacional; por ejemplo: ministerios, bancos, organismos internacionales. Es un término que refiere a la educación como bien de mercado; es decir: mercancía. En otras palabras: la gobernanza es un modo camuflado de privatización.

suerte de neofeudalismo de empresas, sin correspondencia con la demarcación territorial de los Estados. En efecto, el argumento de la “globalización económica” es que la fortaleza y autonomía de las fuerzas económicas mundiales las sitúa fuera del control de los Estados-nación individuales o incluso de colectivos de Estados-nación. En tal sentido, y para lo que venimos tratando en este escrito, interesa destacar que se trata de una nueva retórica global basada en el neoliberalismo antipolítico. Esa retórica (productora de imágenes persuasivas) se enuncia como liberada de la política, permitiendo que en la economía globalizada las empresas se manejen sin la intervención estatal, pero haciendo de los Estados-nación apenas unas administraciones locales de sus intereses regionales (lo cual les resulta más conveniente que la homogeneización de otrora). En resumen: pasamos de un Estado del bienestar a un Estado de la competencia (de la *eudaimonía* a la *ananké*, diríamos echándole mano a los griegos). Y las decisiones en materia de políticas educativas tomadas por tales Estados, no van a la zaga de los intereses del Mercado (valga la mayúscula). “Competitividad” es el nuevo imperativo categórico (tan kantiano como sadeano) de la moral de la época. Es el nuevo nombre del mandato de Goce. O sea que las cadenas significantes que configuran el discurso que guía el cauce dentro del cual se definen las políticas a seguir (los términos y conceptos de lo que se considera aceptable de pensar y de hacer), propenden a la constitucionalización de lo neoliberal. Especificando así el imaginario de lo que denominamos “globalización”, como nueva *consistencia ideal* del mundo. Y, en consecuencia, “los yoes” dicen amén, votando con fascinación eso mismo que los sujetos críticos bregan por botar, desbaratar, alborotar. ¡Ay Narciso! Hoy en día, en “educación”, el término estrella brotado de la raíz cultural moderna es “capacidad”... y su frondosa familia de palabras nutridas del mismo abono; teniendo a las “competencias” como fruto a la sazón en el árbol genealógico conceptual de la escuela. No son términos inocuos, pues descentralizan la educación respecto del Estado y de las organizaciones de la comunidad, para centrarla en las exigencias del Mercado. En tal sentido, son términos que desalojan la subjetividad en pro del disciplinamiento. Y lo hacen desbancando el Estado burocrático en favor del Estado competitivo y también regulador. Clarísimo ejemplo es la gravitación gubernamental de la OCDE y sus tan afamadas pruebas PISA, con sus “rankings” a la mano del proclive imaginario de las masas formateadas mediante la eficaz, por fácil y fascinante, discursividad publicitaria. Ergo: en el vergel de los discursos, hay que ser muy prudentes al asumir la comparatividad educativa. Porque ese es un riesgo que viene de larga data en los estudios comparativos.

“En lugar de multiplicar las imágenes, de desplegarlas hasta el infinito, el catálogo [ranking] que se exhibe contribuye a hacer la escuela semejante en todo el mundo, y eso para jerarquizar a los países según un ‘imaginario de progreso’. (...) Se trata de múltiples imágenes que no sirvieron para marcar y valorizar la diferencia, sino para acentuar lógicas y procesos de homogeneización.” (Novoa, 2017, p.18)

Vale advertir que la Cosa no se domina por la identificación. Requiere una gestualidad problematizadora.

“Podemos incluso admitir que estamos cerca de un punto a partir del cual el exceso de datos y medidas se vuelve contraproducente. La luz ilumina y ayuda a ver, pero un foco permanente e intenso puede perturbar la mirada y paralizar la acción.

El trabajo comparado debe ser capaz de abrir problemáticas, sin reducirse a las métricas, debe promover enfoques científicos que favorezcan una apropiación del conocimiento por parte de los diferentes actores individuales y colectivos, reconociendo el papel de los especialistas, pero sin concederles un poder de decisión y de definición de las políticas educativas.

Hay tres gestos que son decisivos para la construcción de una educación comparada más problematizadora, que no transforme en ‘soluciones naturales’ lo que resulta de nuestros métodos y elecciones: el gesto del distanciamiento o, en otras palabras, la capacidad para desconocer, para nosotros alejarnos de lo que pensamos saber; abriéndonos a nuevas posibilidades de conocimiento; el gesto de la intercesión, es decir, la capacidad de percibir, como sugiere Gilles Deleuze (1990), la importancia del intercesor, una figura que no se limita a transportar, transponer o traducir ideas de un lugar a otro; y el gesto de la comunicación, en el sentido etimológico del término, ‘hacer común’, o, dicho de otro modo, la capacidad de trabajar en común a partir de nuestras diferentes posiciones y maneras de pensar. Para que estos gestos sean realizados, necesitamos una educación comparada menos preocupada con las cosas y más con problemas.” (Novoa, 2017, p.21)

Precisamente, la existencia de “*lo común*” no pasa por una “identidad” hecha de “identificación” (continuidad imaginaria), sino de “diferenciación” (disrupción simbólica).

*“Espacialidad. Temporalidad. Los diferenciales del espacio. Los diferenciales del tiempo. Sin nuevos entendimientos del espacio y del tiempo, de las relaciones espacio-tiempo, no seremos capaces de evitar las ilusiones y desilusiones de la educación comparada. No seremos capaces de problematizar los fenómenos educativos si nos cerramos en los espacios tradicionales de comparación. Dentro de cada país, hay muchos países, muchas realidades. Dentro de cada ciudad hay muchas ciudades. Dentro de cada barrio, dentro de cada lugar... Si no reconocemos las diferentes espacialidades que existen en el mismo espacio, las diferentes temporalidades que existen al mismo tiempo, difícilmente podremos avanzar hacia nuevas formas de pensar. (...) Más que una comparación país a país, centrada en la ‘transferencia educativa’, más que una visión macro, global, necesitamos percibir la **propagación de las políticas**, como ondas que vibran en diferentes espacios-tiempos, con movimientos en los dos sentidos, dando origen a combinaciones y composiciones que no son sólo lógicas de transferencia.”* (Novoa, 2017, p.25)

El desafío que se abre, entonces, es el de poner en juego y sostener un trabajo intelectual de resistencia al desmantelamiento simbólico, porque resulta **vital** resistir el arrasamiento subjetivo ocasionado en tiempos de inflación imaginaria de “los yoes”.

*“El Big Brother no existe. La red es el Big Brother. La red es el mensaje. El panóptico total, e irreversible, es un manto reticular tejido diariamente por nuestras propias manos, y siempre en nombre de nuestra libertad. Son las señales de nuestra abdicación completa por la **responsabilidad con relación a la vida**. Este es el problema. La sobreexposición espectacular de nuestras vidas parece traducirse en un retraining de nuestra responsabilidad social. [...] La educación comparada no debe contribuir a reforzar la **lógica sagrada de los especialistas**, sino a **organizar un espacio público de debates y decisiones**. Me refiero al trabajo de Giorgio Agamben y a su concepto de **profanación**, que significa ‘desacralizar, **devolver un objeto sagrado al uso profano**’. La construcción de una esfera pública **de acción** es, así, la respuesta al consumo y al espectáculo, potenciados por la revolución digital y por las redes sociales. Vale la pena afirmar con Agamben que ‘la profanación de lo improbable es la **tarea pública de la próxima generación**’. **Espacio público y espacio de producción de lo común**, he aquí las tareas necesarias para la educación comparada. [...] Según Agamben, **lo común no es un lugar de identidad, de similitud**, sino, por el contrario, **el trabajo y la reflexión en común a partir de nuestras diversidades y diferencias**. En este sentido, el concepto tiene ‘más afinidad con la **comunicabilidad** que con la comunidad’.”* (Novoa, 2017, p.26-27)

Es necesario, entonces, la realización de estudios que pongan en juego gestos de rescate de la comparación global referida a reajustes transnacionales de cuño neoliberal, en el preciso modo de profanar la sacralidad de ese extendido discurso... para devolver el uso de la educación comparada a la reconstrucción de un espacio público de discusión, deliberación y producción de lo común. Esa tarea pública es un cometido vital.

4.- Usos y abusos de la comparación.

¿Qué utilidad tiene esta disciplina?, se preguntaba Ángel Diego Márquez (1972) y citando a Michel Sadler respondía que: “*los estudios comparados pueden brindar una apreciable contribución a la reforma de los sistemas educativos y permiten evaluar la eficiencia de los sistemas propios de cada país*”, rematando con una referencia a Goethe: “*Para conocerte a ti mismo, compárate a los otros*”... pero mengua ese optimismo que tira para adelante, con una advertencia de Santayana: “*Aquellos que olvidan su pasado, están obligados a repetirlo*” (p.17). A renglón seguido sintetiza la tensión entre pasado y futuro de la disciplina, señalando que

“la educación comparada siempre ha sido intencional, dirigida hacia un fin; es decir, ha tenido un objetivo práctico, un sentido funcional” (p.18). La idea de Márquez es que las naciones necesitan ir conociéndose unas a otras, porque se le hace indudable que, mediante la comparación, un país puede adquirir más fácilmente conciencia de sus deficiencias o valorar sus logros, mediante la sana emulación. Y eso porque el autoconocimiento nacido de la percepción de los otros, es la mejor lección que la educación comparada puede ofrecer. Lo cual significa que es de necesidad ontológica el entender a los otros para entenderse a sí mismo. Sin embargo, según Harold Noah (1990) en la comparación no hay traducción directa ni solución rápida (Cfr. p.177). O sea, no hay *continuidad*, salvo en la demasía imaginaria. Es por eso que, según María Ciavatta Franco (1992) el riesgo de la comparación es que la experiencia de alteridad repose en esa demasía que se denomina “ego-centrismo”, y que consiste en identificar los propios valores como valores universales, con la convicción de que la imagen del mundo es una y la de uno mismo. En consecuencia, el riesgo es usar la comparación con la actitud de un coleccionista de curiosidades, carente de todo esfuerzo de comprensión (Cfr. p.14).

Desde la perspectiva de Gita Steiner-Khamsi (2011), se abusa del estudio comparado cuando se pretende transferir modelos educativos aislando a la educación de su contexto (Cfr. p.216). Y se pregunta: *“¿Qué justificación han aportado [los comparativistas] para la transferencia educativa de un contexto a otro? (...) Nada es comparable per se. A menos que el investigador identifique algo en común.”* (p.219-220). Al respecto, Steiner-Khamsi afirma que *“la teoría de la externalización de Jürgen Schriewer señala... un cambio radical de rumbo respecto de las investigaciones previas en materia de la transferencia educativa.”* (p.226-227). De lo que se trata es de explorar las dimensiones políticas de la transferencia educativa, tomando como base teórica la referencialidad (Luhmann: teoría de los sistemas autorreferenciales... distinguiendo los sistemas vivientes y los de sentido, y dentro de estos últimos, los psíquicos y los de comunicación). Este trabajo intelectual pasa por poner en consideración que las referencias internacionales permiten (en tanto que estrategia discursiva de construcción política) legitimar la introducción a nivel local de reformas que, de otro modo, se verían sujetas a discusión. Hoy en día, por ejemplo, proliferan las referencias externas a lo que Schriewer (2002) denomina: *“semántica de la globalización”*, para denotar la enorme presión política y económica que se ejerce sobre quienes toman las decisiones. Algo así como otrora sucedió con la semántica moderna de la civilización, el desarrollo, el progreso, la democratización. Y a esta nueva semántica (operación significativa productora de significados) no hay que perderla de vista, porque promueve implícitamente (dando forma al imaginario social) la desterritorialización y la descontextualización de las reformas. Lo que está en juego es el movimiento de *transición* que va de las autorreferencias a las referencias externas (transferencia) y en ese juego es posible distinguir tres fases del proceso (con mirada crítica): externalización, recontextualización, e internalización; es decir, arribando a la creación de nuevas referencias internas, que hacen hincapié en el relevamiento de las necesidades locales. Estratégicamente, este proceso está hecho de análisis crítico de las interacciones transnacionales y de los cambios introducidos desde el exterior, dándonos a decir algo de las alianzas y tensiones políticas a nivel local, así como también de la convergencia internacional en educación. Si se mira bien se podrá apreciar que es un planteo removedor, problematizador... que convoca y tracciona la investigación a fisurar el encierro en lo imaginario para venir a aprender del otro moviéndose en el territorio de la complejización y de la hibridación; es decir, en la interacción significativa que abre interrogantes capaces de poner de manifiesto una imagen del mundo más compleja, haciendo posible que aparezcan amalgamas de formaciones estructurales parcialmente contrarias, superpuestas o vinculadas entre sí... Conglomerados de entidades histórico-culturales, estructuras mundiales emergentes, configuraciones particulares, procesos globales de interpenetración cultural, o de hibridaciones y de mestizajes culturales. Lo cual da cuenta de la existencia de potenciales de diversificación y procesos de desarrollo, que desmienten que haya una evolución lineal, continua, hacia una meta o un ideal. En tal sentido, la educación comparada no se ha de reducir a la prueba de hipótesis macrosociales, ni a meras descripciones. Antes bien, ofrecerá soluciones nuevas *“desplegando la riqueza de posibilidades que tiene el mundo sociocultural del hombre en sus realizaciones históricas y estableciendo al mismo tiempo la lógica de estructuración sistémica que esas realizaciones han seguido”* (Cfr. Schriewer, 2002, p.31-34). Es decir que, en vez de engrosar lo imaginario, lo problematizará, fisurando consistencias discursivas, para habilitar, así, modos diversos de operar con lo simbólico en lo real.

5.- Bibliografía.

- Bray, M., Adamson, B. y M. Mason (eds.) (2010). *Educación Comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires: Granica; Capítulo 1.
- Ciavatta Franco, M. A. (1992). Estudios Comparados en Educación en América Latina. Una discusión teórico-metodológica a partir de la cuestión del otro. En Puiggros A. y otros (org.) *Estudios Comparados en Educación en América Latina*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Cowen, R. (2000). ¿Comparando futuros o comparando pasados? *Propuesta Educativa* Nro. 23. Buenos Aires: FLACSO - Novedades Educativas.
- Ferrán Ferrer, J. (2002). *La Educación comparada actual*. Barcelona: Ariel; Capítulo 2.
- Márquez, A. D. (1972). *Educación Comparada. Teoría y Metodología*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Noah, H. (1990). Usos y abusos de la educación comparada. En Altbach, P. y Kelly, G., *Nuevos Enfoques en Educación Comparada*. Madrid: Mondadori.
- Novoa, A. (2017). Ilusões e desilusões da educação comparada: política e conhecimento. *Revista Educacao, Sociedades & Culturas*, 51
https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51_Antonio.pdf
- Raivola, R. (1990). ¿Qué es la comparación? Consideraciones metodológicas y filosóficas. En P. Altbach y G. Kelly, *Nuevos Enfoques en Educación Comparada*. Madrid: Mondadori.
- Ruiz, G. y Acosta, F. (2017). La educación comparada en América Latina. Tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos contemporáneos de la comparación en los estudios pedagógicos. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 51; pp. 57-75.
https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51_Guillermo_etal.pdf
- Schriewer, J. (2002). Educación Comparada: un gran programa ante nuevos desafíos. En Schriewer, J. (comp.), *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Steiner-Khamsi, G. (2011). La reformulación de la transferencia educativa como estrategia política. En Caruso, M. y Tenorth, H.E. (comp.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica.

Sobre el autor: Claudio José María Altisen.

Prof. de Filosofía y Ciencias de la Educación; Lic. en Humanidades y Ciencias Sociales; Lic. en Psicología; Magister en Educación, Psicología e informática; Doctorando en Humanidades con mención en Ciencias de la Educación; Diseñador Gráfico; Mediador. **Contacto:** claudioaltisen@gmail.com