

Las “dos culturas” en la Educación Comparada: ¿Un diálogo (im)posible?

António Teodoro¹

El presente capítulo, en su primera parte, analiza la forma en que la Educación Comparada se ha convertido en un campo de estudio privilegiado de la afirmación y expansión del modelo escolar; en la segunda parte, se desarrolla un conjunto de argumentos sobre las maneras en que los principales proyectos estadísticos internacionales han construido nuevas formas de regulación transnacional de las políticas educativas. Para finalizar, se presenta una propuesta con el fin de poner en escena el diálogo de las “dos culturas” de la Educación Comparada: una, de carácter académico, firmemente comprensiva y localizada, y la otra, que prevalece en organizaciones internacionales, con vasta información estadística, pero que inexorablemente conduce siempre a las mismas propuestas y soluciones descontextualizadas.

Pese a las muchas dificultades prácticas y diferentes ritmos de expansión, la escuela se asumió, desde una etapa temprana, como un fenómeno global que, en la perspectiva neoinstitucionalista, se desarrolló por *isomorfismo* en el mundo moderno (ver, por ejemplo, Meyer & Ramírez, 2000). Al igual que cualquier fenómeno global, la escuela de hoy tiene una raíz local, siendo un modelo construido en el contexto europeo, que sólo se universalizó posterior y progresivamente a medida que se integraban los diferentes espacios en la economía capitalista mundial.²

La consolidación del modelo escolar entre los siglos XVI y XVIII, en detrimento de las antiguas formas de aprendizaje, es fruto de un largo proceso producido en un complejo

¹ Director del Instituto de Educação e do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento. Universidad Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. CE: teodoro.antonio@gmail.com

² El presente capítulo corresponde a la versión escrita de la presentación realizada, originalmente en inglés, en el Panel *Perspectivas actuales y futuras de la Educación Comparada en América Latina. Visiones desde dentro y fuera de la región*, XVI Congreso Mundial de las Sociedades de Educación Comparada, Beijing, 22-26 de Agosto de 2016. El capítulo retoma algunas ideas defendidas por el Autor en otras ocasiones, en particular en la Conferencia que pronunció en el Seminario Internacional *Repensando a Universidade comparativamente entre países: Brasil, Rússia, Índia e China*, organizado por la Fundação Capes, en asocio con el Centro Lemann de la Universidad de Standford y la UNESCO, y realizado en Brasilia el 9 de diciembre de 2015.

juego de relaciones sociales y modificaciones de las representaciones y orientaciones normativas en relación con el mundo y los hombres, como señala António Nóvoa (1994), comprensible en un marco en el que paralelamente (i) emerge el desarrollo de una *nueva concepción de la infancia*, (ii) se instaura una *civilización de las costumbres*, que impone un ideal de un adulto civilizado como contrapunto a la condición *natural* del niño, (iii) se establece una ética protestante del trabajo, y (iv) se implanta una *sociedad disciplinaria* que tiene por resultado el confinamiento de los niños a sus propios espacios.

Bajo la sombra tutelar de la Iglesia, el modelo de la escuela se perfecciona durante estos tres siglos, fuertemente influenciado por la Reforma y la Contrarreforma. Pero el siglo XVIII, o siglo de la Ilustración, con sus profundas dimensiones económicas, sociales y políticas, demanda grandes rupturas en el campo educativo y en la organización de la vida social.³ En muchos países, el Estado toma el lugar de la Iglesia en el control de la educación, a través de procesos no siempre pacíficos, convirtiéndose en el agente de expansión más importante de la institución escolar.

A lo largo del siglo XIX, la escuela es transformada en un elemento central de la homogeneización lingüística y cultural, de invento de la ciudadanía nacional, en suma, de la afirmación del Estado-Nación. Como no cesan de resaltar los autores que describen la perspectiva del sistema moderno mundial, la expansión de la escuela está estrechamente vinculada a la construcción de esta realidad imprescindible en la nueva etapa de la economía mundial capitalista: el Estado-Nación.

La expansión progresiva de la escuela a todas las clases y grupos sociales llevó a la consolidación de modelos de organización escolar y pedagógica capaces de abarcar un creciente número de estudiantes. Con este objetivo, desde el siglo XIX se ha venido desarrollando una *gramática escolar*,⁴ capaz de responder al desafío de *enseñar a muchos como si fuera a sólo uno* (Barroso, 1995).

El modelo escolar desarrollado inicialmente en Europa se convertirá no sólo en el universal, sino casi en el único posible o incluso imaginable (Nóvoa, 1998). El análisis de cómo este modelo de escuela se ha afirmado y consolidado en los diferentes espacios mundiales ha constituido el campo de estudio privilegiado de la Educación Comparada. Siendo una disciplina de las Ciencias de la Educación que puede remontarse a principios del siglo XIX,⁵ fue sólo después de la Segunda Guerra Mundial que la Educación Comparada tuvo un gran desarrollo y una expresión significativa en el conjunto de las Ciencias de la Educación.

3 La mayor de las cuales es, seguramente, protagonizada por la Revolución Francesa de 1789. Sobre sus consecuencias en el plano ideológico, con el surgimiento del *liberalismo* mientras el cimiento ideológico de la economía mundo capitalista, y con la afirmación, en el plano del poder, del *pueblo que se vuelve soberano* (ver, por ejemplo, Wallerstein, 2011).

4 David Tyack y Larry Cuban (1995) definen *gramática de la escuela* (“grammar schooling”) como el conjunto persistente de características organizacionales y de estructuras que, más allá de todas las reformas y cambios, se va manteniendo como características del modelo escolar.

5 Los estudios comparativos en diversos campos científicos, particularmente en el seno de las ciencias biológicas, aunque también en los campos de Derecho, Lingüística o Pedagogía, tuvieron un fuerte impulso al inicio del siglo XIX. En Pedagogía, el impulso iniciador de lo que pasó a constituir el campo de la Educación Comparada se debe a Marc-Antoine Julien de Paris, y a su *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, publicado en Paris en 1817.

La creación de un vasto sistema de organizaciones internacionales intergubernamentales, a nivel de las Naciones Unidas (por ejemplo, la UNESCO en los campos de educación, ciencia y cultura), o el FMI y el Banco Mundial, en el campo financiero y de *ayuda al desarrollo*, o la OCDE, en el campo de la cooperación económica para un espacio geográfico determinado, dio un fuerte impulso a la internacionalización de los problemas educativos.⁶

La formulación de las políticas educativas, particularmente en los países periféricos (y de la semiperiferia) del sistema mundial, ha pasado a depender cada vez más de la legitimación y la *asistencia técnica* de las organizaciones internacionales, lo cual, en la década de 1960, permitió la rápida difusión de las teorías del capital humano y la planificación educativa, núcleo duro de las teorías de la modernización, tan de moda en este período de *euforia* en el que la educación pasó a ser un instrumento obligatorio de *autorrealización individual, progreso social y prosperidad económica* (Husen, 1979). El esfuerzo por establecer una racionalidad científica que permitiera la formulación de *leyes generales* con el fin de orientar la reforma en el campo de la educación en cada país fue el centro de numerosas iniciativas (seminarios, congresos, talleres, estudios, exámenes) realizadas por todas estas organizaciones internacionales, facilitando la creación de vastas redes de contactos, financiamiento e intercambio de información y conocimiento entre autoridades político-administrativas nacionales, actores sociales, especialistas e investigadores universitarios.

El desarrollo de estas redes se fundamentó en un concepto de Educación Comparada que, según António Nóvoa (1998: 62-65), está centrado en torno a cuatro aspectos esenciales: la *ideología del progreso*, un *concepto de ciencia*, la *idea del Estado-Nación* y la *definición del método comparativo*. El primer aspecto, la *ideología del progreso*, se pone de manifiesto en la ecuación *educación = desarrollo*, es decir, en la convicción de que la ampliación y la mejoría de los sistemas educativos garantizan inevitablemente el desarrollo socioeconómico. El segundo aspecto, un *concepto de ciencia*, se basa en el paradigma positivista de las ciencias sociales construidas a partir de la segunda mitad del siglo XIX, que atribuye a la ciencia – en este caso, la Educación Comparada, el papel de establecer leyes generales sobre el funcionamiento de los sistemas educativos, legitimando la retórica de la racionalización de la educación y la eficacia de las políticas educativas, señaladas como el núcleo de toda acción de reforma. El tercer aspecto, la *idea del Estado-Nación*, deriva de la suposición de la *nación* como comunidad privilegiada de análisis, lo que conduce, de manera general, a estudios que principalmente buscan realzar las diferencias y similitudes entre dos o más países. El cuarto y último aspecto, la definición del *método comparativo*, tiene su principal dimensión en la retórica de la objetividad y la cuantificación, que plantea el problema de la recogida y análisis de datos y rara vez (o nunca) aquella otra cuestión, más decisiva, que es la construcción real de los datos y los marcos teóricos que los sustentan.

Quizás debido a su origen, la Educación Comparada, en su paradigma extendido por la mayoría de las organizaciones internacionales, produjo un conocimiento muy limitado, sirviendo principalmente a las autoridades nacionales para legitimar sus políticas. Prevalece ahí un *positivismo instrumental*, que lleva a lo que Thomas Popkewitz y Miguel A. Pereyra (1994) denominan de *falacias epistemológicas* de la investigación comparativa.

6 Ver el capítulo imprescindible de Joel Samoff, Institucionalizar la influencia internacional, en Arnove, Torres y Franz (Eds.), (2016), pp. 115-150.

En esta perspectiva, el recurso a lo *extranjero* funcionó (y funciona), en general, como un elemento de *legitimación* de las opciones asumidas en el plano nacional, y muy poco como un esfuerzo serio de un conocimiento contextualizado de otras experiencias y otras realidades. Dicho de otra manera no tan radical, esta relación refleja siempre “una alianza tácita o explícita entre (algunas) fuerzas internas y (algunas) fuerzas externas”.⁷

Pero, simétricamente, también se puede considerar que las constantes iniciativas, estudios y publicaciones de las organizaciones internacionales desempeñan un papel decisivo en la *normalización* de las políticas educativas nacionales, estableciendo una *agenda* que determina no sólo prioridades, sino también la manera como los problemas se plantean y se equiparan, y que constituyen una forma de establecer un *mandato* más o menos explícito según la centralidad de los países. Jürgen Schriewer (1997) denomina a esta forma de mandato, difusa pero presente, como la *construcción semántica de la sociedad mundial*.

Posiblemente, este carácter híbrido, entre la justificación de una actividad reformadora vinculada fundamentalmente a la exportación del concepto de desarrollo y un método comparativo unido a las formulaciones positivistas, engendró una *mala reputación* de la Educación Comparada (Nóvoa, 2005), particularmente en los años 1970 y la primera mitad de la década de 1980. Esa *vieille damme compassée* (“señorona sofocada”), como lo expresa Regina Sirota (2001), dará lugar a una nueva *popularidad* de la Educación Comparada que, en opinión de António Nóvoa, se basa en tres razones principales: la reorganización del espacio mundial, la recomposición de los sistemas educativos y la reestructuración del trabajo científico (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2005).

Sin deseo de desarrollar en este momento la tercera razón señalada por Nóvoa (*la reestructuración del trabajo científico*), me centraré, pues, en las dos primeras razones (*la reorganización del espacio mundial y la recomposición de los sistemas educativos*), con el fin de presentar a continuación los argumentos que he estado elaborando sobre la manera en que, en estos tiempos de globalización (hegemónicamente neoliberal), los grandes estudios estadísticos realizados por organizaciones transnacionales de naturaleza gubernamental, especialmente la OCDE, se han convertido en el instrumento más poderoso para regular las políticas de educación pública. Y es a partir de estos argumentos que he defendido que esta forma de «gobernar por números» empobrece el debate público democrático y oscurece otros modos de regulación que serían más propicios para apoyar la innovación de las respuestas educativas, una condición para la construcción de una escuela exigente y radicalmente democrática.

El nuevo proyecto de desarrollo generado por la globalización hegemónica puso en primer plano una estrategia de liberalización de los mercados globales, haciendo que el axioma de ventajas competitivas pase a ser el centro de este proyecto y, así, a la recuperación de la teoría neoclásica del capital humano. Por lo tanto, no es de extrañar que se argumente que los efectos más claros de la globalización en las políticas educativas son una consecuencia de la reorganización de los estados para ser más competitivos, particularmente con el fin de atraer inversiones de empresas transnacionales a sus territorios.

En el proyecto desarrollista anterior, las relaciones entre los planes nacionales e internacionales en la definición de las políticas educativas nacionales se procesaban en un

⁷ Esta es una formulación de Joel Samoff, presentada en una reunión-debate con el autor de este capítulo, en el ámbito de una invitación dirigida por la Red Iberoamericana de Investigación de Políticas de Educación (RIAPE), en la ciudad de México el 22 de noviembre de 2007.

registro doble: por un lado, las autoridades nacionales buscaban (y buscan) activamente la asistencia técnica de las organizaciones internacionales, sobretodo como medio de *legitimación* de las opciones internas no obstante asumidas; por otro lado, las constantes iniciativas (seminarios, conferencias, talleres), estudios y publicaciones de las organizaciones internacionales desempeñan un papel decisivo en la normalización de las políticas educativas nacionales, estableciendo una agenda que dispone no sólo las prioridades sino también las maneras en que se plantean y equiparan los problemas, y que constituyen una forma de mandato más o menos explícito según la centralidad de los países.⁸

En el proyecto de la globalización —y esta es la hipótesis que he defendido desde 2001 (Teodoro 2001, 2003a, 2003b, 2007, 2011)—, estas relaciones se establecen sobre todo teniendo los principales proyectos estadísticos internacionales como su centro neurálgico, y en particular el proyecto INES,⁹ del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la OCDE. En estos proyectos estadísticos, la *elección de indicadores* es la cuestión clave para establecer una agenda global para la educación,¹⁰ con un gran impacto en las políticas educativas de los países centrales, pero también en los países ubicados en la semiperiferia de los espacios centrales.

Desde su inicio, el proyecto INES estuvo marcado por una fuerte controversia y amplia oposición interna en el seno de la OCDE (Henry, Lingard, Rizvi & Taylor, 2001).¹¹ Teniendo como la expresión pública más conocida la publicación anual de *Education at a Glance*, este emprendimiento de la OCDE se decidió después de una conferencia celebrada en Washington en 1987 por iniciativa e invitación del gobierno de Estados Unidos y la Secretaría de la OCDE, a la que asistieron representantes de 22 países, así como varios expertos y observadores invitados. En ese momento, el tema principal de la agenda de la OCDE en el campo de la educación era la *calidad de la educación*, que sirvió como punto de partida para el lanzamiento del proyecto INES, posiblemente la actividad más significativa e importante de esta organización internacional a lo largo de la década de 1990.

Reconociendo que el problema más complejo no era tanto el cálculo de indicadores válidos sino la clasificación de conceptos, los representantes de los países miembros de la OCDE y los expertos invitados examinaron un conjunto de más de 50 posibles indicadores nacionales, que finalmente agruparon en cuatro categorías: (i) los indicadores de entrada (*input*), (ii) los indicadores de resultados (*output*), (iii) los indicadores de proceso, y (iv) los indicadores de recursos humanos y financieros (Bottani & Walberg, 1992).

8 Por ejemplo, para el caso de Portugal, y para el período comprendido entre el final de la 2ª Guerra Mundial y la adhesión a la entonces Comunidad Económica Europea (CEE) en 1986, ver Teodoro, 2001.

9 Indicators of Educational Systems (Indicadores de los Sistemas Educativos).

10 Como explicaré más adelante, la influencia de esos grandes proyectos estadísticos va mucho más allá del mero establecimiento de la ‘agenda global de la educación’.

11 Tuve la oportunidad de confirmar esta afirmación con María do Carmo Clímaco, que representó a Portugal en las reuniones de preparación para el lanzamiento del proyecto, así como con Ana Benavente que, a finales de los años 1990 e inicio del 2000, representó a Portugal en el Comité Directivo de la OCDE (cf. memorando del taller de trabajo “Organizaciones internacionales y regulación transnacional de las políticas educativas: los indicadores de comparación internacional y la construcción de una agenda global de educación”, realizada el 22 de marzo de 2007 en Lisboa, en el ámbito de la Red Iberoamericana de Investigación para Políticas de Educación, RIAIPE).

La concretización de este proyecto permitió a la OCDE establecer una importante base de datos de indicadores nacionales de enseñanza, que, desde 1992, alimenta la publicación de *Education at a Glance*. Bajo esta perspectiva, además de los indicadores tradicionales, sean estos las diferentes tasas de escolarización, los diversos índices de acceso a la educación, el gasto en educación, o las calificaciones del personal docente, figura también un conjunto de nuevos indicadores que tienen profundas consecuencias, *ex ante*, en la formulación de las políticas de educación en el plano nacional.¹² Los más importantes derivan de la definición del concepto de *alfabetización* y de la elección de la lengua materna, de las matemáticas y de las ciencias como áreas de operacionalización de este concepto.

Los efectos prácticos de este proyecto se encuentran muy presentes en las políticas educativas adoptadas en los diferentes Estados miembros (o asociados) de la OCDE desde la década de 1990, generalmente pertenecientes a espacios centrales o en la semiperiferia de estos espacios centrales. Una influencia que se manifiesta no por un mandato explícito,¹³ sino más bien por la necesidad de responder a una agenda global basada en la comparación y, sobre todo, en la competición de *performances* de los sistemas educativos. Como afirma Andy Green (2002), la obsesión con la medida de los resultados y *performances* hace a los gobiernos (y demás actores políticos, en particular aquellos con acceso privilegiado a los medios de comunicación social de masas) prisioneros de una especie de Juegos Olímpicos de naciones, en el que se somete a los sistemas educativos a una forma de *ranking* según su eficacia.

Muchos son los trabajos conocidos que muestran los límites y la fragilidad de los fundamentos técnicos y científicos, así como los problemas epistemológicos, de las comparaciones internacionales de resultados (ver, por ejemplo, Afonso & St. Aubyn, 2006; Bautier, Crinon, Rayou & Rochex, 2006; Broadfoot, Osborn, Planel & Sharpe, 2000; Normand, 2003, 2004). Uno de los más ilustres comparatistas mundiales, Martin Carnoy, publicó en octubre de 2015, en la Universidad de Stanford, el interesante informe *International Test Score Comparisons and Educational Policy. A review of critiques* (Carnoy, 2015), en el que presenta, de manera sistemática, el conjunto de críticas a este modo de gobernar, dedicando especial atención a las presentadas en el contexto norteamericano.

Pero la cuestión central está en el hecho de que este tipo de comparación se convierte en un arma muy poderosa para quien controla los ‘significados’ de lo que se compara. Eso mismo es reconocido por un antiguo administrador principal del CERI-OCDE:

12 Ver, por ejemplo, los dos campos privilegiados por la OCDE a finales de la década de 1990: la evaluación del funcionamiento de las escuelas y la evaluación externa de los aprendizajes.

13 Se aclara nuevamente que esta afirmación se refiere a los países centrales o de la semiperiferia de los espacios centrales, así como a los llamados países emergentes, que actualmente integran o son miembros asociados de la OCDE. Para los países del llamado Tercer Mundo, en la periferia del sistema mundial, son otras las relaciones de fuerza que se establecen, por ejemplo, entre instituciones financieras como el Banco Mundial o el FMI y los gobiernos nacionales.

Los estudios comparados funcionan como palancas que permiten hacer saltar las resistencias, independientemente del nivel en que se encuentren, ya sea a nivel de la investigación o a nivel político. La comparación se convierte en un arma en el conflicto sobre la organización de la enseñanza. Permite sobre todo implementar estrategias de información nuevas sobre los procesos educativos, y traer informaciones que estimulan y debilitan las posiciones de los oponentes. (Bottani, 2001: 75).¹⁴

Como señala Romuald Normand (2003), esta obsesión por los resultados y por la comparación internacional de *performances* se basa en el doble propósito de, por un lado, ‘moldear’ un modelo político para la educación y, por otro, institucionalizar un modo de gobernanza que tiende a secuestrar el debate democrático y a impedir una reflexión sobre el proyecto político de la escuela.

En este contexto, el poder de las organizaciones internacionales en los tiempos actuales va más allá del ya importante papel de establecimiento de la agenda global sobre la educación. Mediante una analogía con la distinción que Basil Bernstein hace entre *reconocimiento* (‘recognition’) y *consecución* (‘realisation’),¹⁵ Roger Dale defiende que la influencia de las organizaciones internacionales (de entre las cuales destaco a la OCDE por considerar que constituye, por lo menos en el campo de educación, el principal *think tank* mundial de la globalización hegemónica¹⁶), se sitúa no sólo en la segunda dimensión de poder de Steven Lukes, “poder como definición de agenda”, sino, principalmente, en su tercera dimensión, “poder de moldear y controlar las reglas del juego y de formatear las preferencias” (Dale, 2008: 3.)¹⁷ Por eso también la convicción de Roger Dale de que el papel de las organizaciones internacionales ha ido cambiando, asumiéndose cada vez más como *definidores de problemas* (‘problem definers’) y menos como *proveedores de soluciones* (‘solution providers’).

14 Cabe destacar que, en la ocasión en que la afirmación fue escrita, N. Bottani aún desempeñaba sus funciones como administrador principal del CERI-OCDE.

15 “La regla del reconocimiento permite, esencialmente, la apropiación de realizaciones para que sean colocadas en conjunto. La regla de la consecución determina cómo colocamos significados en conjunto y los hacemos públicos. La regla de la consecución es necesaria para producir el texto legitimado. De esta manera, diferentes valores de marco actúan selectivamente en las reglas de consecución y en la producción de diferentes textos. De manera simple, las reglas de reconocimiento regulan los significados que son relevantes y las reglas de consecución la manera en que los significados son colocados en conjunto para crear el texto legitimado” (Basil Bernstein, cit. por Dale, 2008: 3).

16 Esta es mi posición, defendida a partir de la publicación del artículo “Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional ou uma globalização de baixa intensidade” (Teodoro, 2001), y corroborada por Henry, Lingard, Rizvi y Taylor (2001).

17 Dale se refiere al libro de Steven Lukes, *Power, a Radical View* (London, Macmillan, 1ª ed. 1974; 2ª ed., 2005).

Los grandes estudios de investigación internacionales, tales como el TIMSS,¹⁸ el PISA,¹⁹ el PIRLS²⁰ o el TALIS²¹ (y, en algunos países, replicados a nivel nacional), y su permanente comparación de informes y estudios internacionales (y nacionales), poco (o nada) preocupados con los contextos socio-históricos generadores de estos resultados, se convirtieron en una de las principales tecnologías de gobernanza. Su papel es de aportar las *evidencias* para la acción política gubernamental (*'evidence-based policy'*), relegando a segundo plano la contextualización de los procesos de aprendizaje, así como la participación y el debate democráticos sobre las dimensiones políticas de la educación.

Este es el paraíso de la gobernanza neoliberal: una acción política basada en *evidencias* indicadas por la *expertise* de los técnicos y científicos, en lugar de la participación de los movimientos sociales y de la sociedad civil organizada, asociada a la libre y democrática afirmación y competencia de proyectos políticos contrastantes. En suma, es el viejo sueño conservador de *hacer políticas sin política*, de un gobierno de *sabios* que conoce los caminos y las soluciones para hacer feliz al 'pueblo'²²

Para concluir, una propuesta y un desafío

En los últimos años, algunas agencias gubernamentales, tal como la Fundación CAPES de Brasil, han demostrado una inusual preocupación por la Educación Comparada, facilitando la traducción a idiomas ibéricos y la difusión de importantes obras de este campo

18 Third/Trends in International Mathematics and Science Study. Publicado en 1995, con la designación de Third, pasó a llamarse de Trends a partir de 1999. Realizados por la International Association for the Evaluation of the Educational Achievement (IEA), a la fecha se han realizado las ediciones de 1995, 1999, 2003, 2007, 2011 y 2015. Se puede encontrar la información relevante a este estudio en <http://timssandpirls.bc.edu>

19 Program for International Student Assessment. Este estudio fue lanzado por la OCDE en 1997 y a la fecha ha tenido tres ciclos. El primero, que tuvo lugar en 2000, tuvo como principal dominio de evaluación la alfabetización en contexto de lectura e implicó a unos 265 000 alumnos de 15 años, provenientes de 32 países. En el segundo ciclo, realizado en 2003, participaron 41 países, contando con más de 250 000 alumnos de 15 años, dando un mayor énfasis a la alfabetización matemática y tuvo como dominios secundarios la alfabetización de lectura y científica, así como la resolución de problemas. En el tercer ciclo, que tuvo lugar en 2006, se dio preponderancia a la alfabetización científica y contó con la participación de cerca de 60 países, con más de 200 000 alumnos de 7 000 escuelas. Otras ediciones se realizaron en 2011 y 2016. El sitio oficial del PISA se encuentra en <http://www.oecd.org/pisa/home/>.

20 Progress in International Reading Literacy Study. Este proyecto, conducido por la International Association for the Evaluation of the Educational Achievement (IEA), ha realizado dos ciclos de recogida de datos. En el primero, denominado PIRLS 2001, participaron cerca de 150.000 alumnos del 4º año de escolaridad en 35 países. En el segundo, PIRLS 2006, participaron niños del 4º año de 45 sistemas escolares, abarcando un mínimo de 150 escuelas, con un total de 4.500 a 5.000 alumnos evaluados en cada uno de los sistemas escolares participantes. Se puede encontrar la información relevante a este estudio en <http://timssandpirls.bc.edu>.

21 Teaching and Learning International Survey. En septiembre de 2007 participaron en 24 países. Este proyecto es presentado como el primer survey internacional, donde el foco principal se sitúa en el contexto de aprendizaje y en las condiciones de trabajo de los profesores en las escuelas. En 2013 se realizó un nuevo survey. Se pueden consultar sus resultados en <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>.

22 Aunque, a menudo, sus mentores no tienen condiciones para explicar este punto de vista, la *política basada en evidencias* tiene sin embargo consecuencias claras: operar, simultáneamente, como legitimación de las políticas adoptadas y descalificación de políticas alternativas, señaladas como resultado de intereses particulares que no tienen soporte técnico-científico ni responden al interés general.

científico. Me refiero, por ejemplo, a los 2 volúmenes de *Educación Comparada. Panorama internacional y perspectiva*, organizados por Robert Cowen y Andreas Kazamias (con la colaboración de Elaine Unterhalter) traducidos al portugués en Brasil, o la traducción al castellano de la recopilación organizada por Robert F. Arnove, Carlos Alberto Torres y Stephen Franz, *Educación comparada. La dialéctica de lo global y lo local* (Arnové, Torres y Franz, 2012/2016).

En el volumen 2 de *Educación Comparada*, organizado por Cowen y Kazamias (con Unterhalter), figuran dos interesantes capítulos de naturaleza prospectiva: uno de Patricia Broadfoot, influyente y conocida comparatista británica, y el otro de Robert Cowen, uno de los organizadores de la recopilación y también conocido e influyente comparatista.

En su capítulo ¿Tiempos de revolución científica? De la Educación Comparada a la Ciencia Comparada del Aprendizaje (pp. 717-738, de la edición brasilera), Patricia Broadfoot presenta una implacable crítica al modelo dominante de Educación Comparada basada en los grandes estudios estadísticos normalizados internacionales (y nacionales). Dice que “es un proyecto que se basa en un modelo de educación que asume el formato de talla única”, por lo cual, “evidentemente, se trata de un modelo imperfecto, no sólo por no tomar en consideración diferencias contextuales importantes entre los países involucrados, sino también por no cuestionar las estructuras y la provisión aceptadas de la educación formal, tal como ésta educación evolucionó a lo largo del último siglo” (p. 724). Añade que: “Cuanto más se esfuerzan los países por hacer comparaciones entre sí mediante estos criterios comunes, más improbable se vuelve la posibilidad de buscar otros tipos de resultados de aprendizaje menos susceptibles a la evaluación formal, aunque puedan ser más importantes” (p. 724).

En otro capítulo, titulado *Antes y ahora: ideas-unidad y Educación Comparada*, Robert Cowen defiende que existen diversas educaciones comparadas: “Por ejemplo, aun tenemos una educación comparada de soluciones ofrecidas por agencias como la OCDE o el Banco Mundial; una educación comparada de evaluaciones internacionales – los estudios IEA y Pisa, y el movimiento eficiente y eficaz de las escuelas, que aún está vivo; una educación comparada de las dicotomías políticamente santificadas o políticamente correctas (tradicional / moderno; desarrollado / en desarrollo; capitalista / socialista; Oriente / Occidente; Norte / Sur); y una literatura de educación superior comparada especializada y de buena calidad” (p. 759).

Estas “educaciones comparadas” diferentes producen discursos paralelos que raramente se encuentran o se cruzan. Por ejemplo, existe en el plano nacional e internacional abundante literatura a partir del PISA y de las muchas pruebas estandarizadas que la OCDE realiza, que son (casi) totalmente ignorados por la comunidad de las Ciencias de la Educación (y las Ciencias Sociales). También, simétricamente, la producción científica salida da comunidad universitaria, de las centenas de programas de doctorado y máster, de los proyectos de investigación y desarrollo financiados por agencias del sistema científico y tecnológico, tienen poco o ningún reconocimiento en el momento de la formulación de políticas públicas. Son dos mundos que se ignoran majestuosamente.

En este contexto, termino el capítulo con una propuesta. Las organizaciones de carácter gubernamental responsables de la política científica, generalmente con fuerte participación de la comunidad científica, están en excelentes condiciones para liderar el proceso que permita que estos discursos paralelos, estas “dos culturas”, se crucen y dialoguen. Y que,

al cruzarse y dialogar, creen condiciones para una Educación Comparada, o una Ciencia Comparada del Aprendizaje, como defiende Broadfoot, que esté atenta a la innovación, a la experimentación, a nuevas *gramáticas* de la organización de la escuela y la universidad, a la capacidad de construir en las políticas (y prácticas) de educación pública aquello que Paulo Freire denomina *inéditos viables*. Y es que la educación y las sociedades necesitan este esfuerzo: la escuela se está volviendo intolerable para millones de niños y jóvenes, incluso entre aquellos que provienen de estratos cercanos a la cultura escolar.

Nota: Este trabajo fue financiado por fondos nacionales por medio de la FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., en el marco del proyecto FCT UID-CED-04114-2016. Traducción al Español de Ellyde Maestre.

Bibliografía

- Afonso, A. & St. Aubyn, M. (2006). *Cross-country efficiency of secondary education provision: A semi-parametric analysis with non-discretionary inputs*. *Economic Modelling*, 23, 476– 491.
- Arnone, R. F., Torres, C. A. & Franz, S. (Ed.). (2012, 4ª Ed.). *Comparative Education. The dialect the global and the local*. Nueva York: Roman & Littlefield. Traducción española: *Educación Comparada. La dialéctica de lo global y lo local*, Valencia: Tirant Humanidades, 2016.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. 2 vols. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Bautier, É., Crinon, J., Rayou, P. & Rochex, J.-Y. (2006). *Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000*. *Révue Française de Pédagogie*, 157, 85-101.
- Bottani, N. (2001). *Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre politique*. In R. Sirota (Ed.). *Autour du Comparatisme en Education* (pp. 71-76). Paris: PUF.
- Bottani, N. & Walberg, H. J. (1992). *À quoi servent les indicateurs internationaux de l'enseignement?* En CERI, L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. *Uncadre d'analyse* (pp. 7-13). Paris: OECD/OCDE.
- Broadfoot, P. (2012). *Tempos de revolução científica? Da educação comparada à ciência comparada da aprendizagem*. In R. Cowen, A. M. Kazamias (& E. Unterhalter). *Educação Comparada. Panorama internacional e perspectivas*. Vol. 2 (pp. 717-738). Brasília: Unesco Brasil / Fundação CAPES.
- Broadfoot, P., Osborn, M., Planel, C. & Sharpe, K. (2000) *Promoting Quality in Learning: Does England Have the Answer?* Londres: Cassell.
- Carnoy, M. (2015). *International Test Score Comparisons and Educational Policy. A Review of the Critics*. National Education Policy Center, Stanford University, Palo Alto. Disponible en <http://nepc.colorado.edu/publication/international-test-scores>. Accedido el 17/04/2016.

- Cowen, R. (2012). *Antes e agora: ideias-unidade e educação comparada*. In R. Cowen, A. M. Kazamias (& E. Unterhalter). *Educação Comparada. Panorama internacional e perspectivas*. Vol. 2 (pp. 749-770). Brasília: Unesco Brasil / Fundação CAPES.
- Cowen, R., Kazamias, A. (&Unterhalter, E.) (Ed.) (2012). *Educação Comparada. Panorama internacional e perspectivas*. 2 Vols. Brasília: Unesco Brasil / Fundação CAPES.
- Dale, R. (2008). *Brief Critical Commentary on CWEC and GSAE 8 Years on*. Documento presentado en la 52a Conferencia de la Sociedad de Educación Comparada e Internacional (CIES), Teachers College, Universidad de Columbia, Nueva York, 17-21 Marzo 2008.
- Green, A. (2002). *Education, globalization and the role of comparative research*. London: Institute of Education / University of London.
- Henry, M., Lindgard, B., Rizvi, F. & Taylor, S. (2001). *The OECD, Globalisation and Education Policy*. Amsterdam: Pergamon & Elsevier Science.
- Husén, T. (1979). *L'école en question*. Bruselas: Pierre Mardaga.
- Meyer, J. W. & Ramirez, F. O. (2000). *The World Institutionalization of Education*. In J. Schriewer (Ed.) *Discourse Formation in Comparative Education* (pp. 111-132). Frankfurt: Peter Lang.
- Normand, R. (2003). *Les comparaisons internationales de résultats : problèmes épistemologiques et questions de justice*. *Éducation et Sociétés*, 12, 73-89.
- Normand, R. (2004). *La formation tout au long de la vie et son double*. Contribution à une critique de l'économie politique de l'efficacité dans l'éducation. *Éducation et Sociétés*, 13, 103-118.
- Nóvoa, A. (1994). *História da Educação. Provas de agregação não publicadas*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison* (Essais sur l'Éducation. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (con la colaboración de T. Yariv-Mashal) (2005). *Vers un Comparatisme Critique. Regards sur l'éducation*. Cadernos Prestige 24. Lisboa: Educa.
- Popkewitz, T. S. & Pereyra, M. A. (1994). *Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa*. En T. S. Popkewitz (Comp.). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado* (pp. 15-91). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Samoff, J. (2016). *Institucionalizar la influencia internacional*. In R. F. Arnove, C. A. Torres & S. Franz (Eds) *Educación Comparada. La dialéctica de lo global y lo local* (pp. 115-150). Valencia: Tirant Humanidades.
- Schriewer, J. (1997). *L'éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche*. *Révue Française de Pédagogie*, 121, 9-27.
- Sirota, R. (2001), *Introduction. Autour du comparatisme*. En R. Sirota (dir.) *Autour du comparatisme en éducation* (pp. 1-18). Paris: PUF.

- Teodoro, A. (2001). *Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional ou uma globalização de baixa intensidade*. In S. R. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (orgs.). *Da Crise da Educação à “Educação” da Crise: Educação e a Transnacionalização dos Mecanismos de Regulação Social* (pp. 125-161). Oporto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2003a). *Educational Policies and New Ways of Governance in a Transnationazation Period*. In C. A. Torres & A. Antikainen (Ed.). *The International Handbook on the Sociology of Education. An International Assessment of New Research and Theory* (pp. 183-210). Lanham, MA: Rowman & Littlefield.
- Teodoro, A. (2003b). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Oporto: Edições Afrontamento. [Ed. Portuguesa]
- Teodoro, A. (2007). *Nouvelles modalités de régulation transnationale des politiques éducatives. Évidences et possibilités*. *Carrefours de l'éducation*, 24, 201-215.
- Teodoro, A. (2011). *A educação em tempos de globalização neoliberal. Os novos modos de regulação transnacional*. Brasília: Liber Livro.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallerstein, I. (2011). *The Modern World-System IV Centrist Liberalism Triumphant, 1789-1914*. Berkely / Los Angeles / London: University California Press.