

Estat de la qüestió de l'educació comparada: paradigmes, avanços i impassos

António Nóvoa*

1. El retorn de l'educació comparada

Cap al final del segle XX, l'educació comparada ha estat rescatada d'un oblit que ha durat algunes dècades, i ha tornat a guanyar protagonisme en els debats polítics i científics. És una disciplina els orígens de la qual es remunten al període de consolidació dels sistemes nacionals d'ensenyament. La seva lògica fundacional es va situar a mig camí entre l'acció reformatora i la recerca científica; i és aquí on rau una gran part del seu interès i dels seus mals.

La consolidació de l'educació comparada a partir del 1945 té l'origen en la reconstrucció i l'expansió dels sistemes educatius. Els passos que segueix el comparatisme, basats en les teories de planificació, de modernització i de desenvolupament, van acompanyats d'una ideologia de progrés, que sosté els seus «esforços de millorament». El comparatisme en educació s'organitza a partir d'aquest impuls, del qual restarà presoner.

Hi ha dos processos simultanis que contribueixen a la consolidació del camp disciplinari. D'una banda, el treball que es duu a terme des de les organitzacions internacionals, sobretot en el que fa referència a l'esforç per dur a la pràctica uns dispositius estadístics i unes tipologies dels sistemes d'ensenyament (Boli i Thomas, 1999). Això origina l'elaboració de categories de pensament i d'acció política que funcionen com uns mecanismes de regulació en l'àmbit nacional i internacional. La lògica classificadora, l'establiment de jerarquies i l'obsessió de la mesura busquen construir uns cànons que cap país no pot ignorar. D'altra banda, hi ha el desig d'erigir una «ciència» de l'educació comparada, essencialment basada en uns cri-

* António Nóvoa és catedràtic d'Història de l'Educació de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat de Lisboa. Professor visitant a diferents universitats estrangeres, ha treballat amb el professor Th. S. Popkewitz. Dinamitzador de les trobades hispano-portugueses d'historiadors de l'educació, destaquen entre les seves publicacions els llibres *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991 i *Historie and Comparaison*. Lisbonne: Educa, 1998. Autor d'un gran nombre d'articles i treballs especialitzats, ha dirigit obres col·lectives com *A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

Adreça professional: Universidade de Lisboa. Alameda de Universidade. 1600 Lisboa (Portugal).

teris positivistes. La intenció de produir un saber objectiu, aplicat i generalitzable, és la imatge de marca dels autors que s'imposen en els anys seixanta: George Bereday, Brian Holmes, Edmund King, Harold Noah i Max Eckstein, entre tants d'altres.

Aquesta doble filiació, els «estudis internacionals» i les «recerques comparatives», crea una ambigüitat que explica la «mala reputació» de l'educació comparada. Titllada de disciplina híbrida, no ens estranyarà veure William Cummings adreçar-se amb aquests mots als membres de la *Comparative and International Education Society*: «Malgrat que els termes *comparatiu*, *internacional* i *educació* formen part del nom de la nostra associació, comparem molt de tant en tant; normalment, fem més sovint l'*estranger* que no pas recerca comparada o internacional, i donem més importància al context de l'educació que a l'educació mateixa» (1999, p. 413).

LA «NOVA» POPULARITAT DE L'EDUCACIÓ COMPARADA

Incapaç de resoldre les seves contradiccions internes, l'educació comparada va ser relegada a l'ostracisme, tant en l'àmbit polític, que la qualificava d'«inútil» com a guia de l'acció reformadora (Psacharopoulos, 1990), com en els cercles científics, que denunciaven les seves mancances teòriques i conceptuals. La disciplina es va transformar en una mena de «folklore acadèmic», en un camp fragmentat, deslligat de qualsevol projecte intel·lectual o acadèmic que pogués donar-li un sentit. La llista dels treballs de referència que es van fer entre el final dels anys seixanta i el començament dels noranta confirma clarament aquesta afirmació.

Però tanmateix, assistim des de fa alguns anys a un ressorgiment per l'interès envers el comparatisme, i en particular envers el comparatisme en educació. Historiadors, sociòlegs, pedagogs, fins i tot filòsofs, tradicionalment tan crítics pel que fa a la temptació d'«igualar les coses inigualables i d'inigualar les coses iguals», es bolquen al joc de la comparació, intenten construir observatoris i grups internacionals de recerca, i integrar en els seus treballs els elements típics d'un raonament comparatiu. Així mateix, les instàncies supranacionals (organitzacions governamentals i no governamentals, agències de finançament) reconeixen la importància de crear uns instruments que depassin les fronteres nacionals per ajudar a comprendre els problemes educacionals i el que se'n deriva (ocupació, qualificació professional, mercat de treball...).

Yasemin Soysal clarifica aquest enfocament en la seva obra *Limits of Citizenship* (1994), on explica el naixement d'un nou concepte de ciutadania, que basa els seus principis d'organització i de legitimació més aviat en les característiques universals de la persona que no pas en el fet de pertànyer a una nació. Independentment de saber si l'argument és el sa-

ber, la ciutadania o el mercat, el que realment és important és retenir aquesta «desnacionalització», que tanca una era de l'educació comparada definida pels límits de l'estat nació, i que dóna lloc a tota una sèrie de perspectives i de punts de vista nous.

L'èxit recent del comparatisme planteja, però, alguns problemes. Diversos autors ja ho han predit, i han manifestat les seves preocupacions per la popularitat de certes formes de comparació i de difusió dels resultats de la recerca:

«L'educació comparada està vivint un moment perillós. Hi ha una certa educació comparada que és massa popular. S'ha integrat en els discursos polítics, com a forma de pressió, l'ús d'exemples de pràctiques educacionals d'altres països. Aquesta manera d'enfocar l'educació comparada és freqüent en la televisió i en els mitjans de comunicació, en les declaracions dels partits polítics i dels seus líders, i en les recomanacions d'un gran nombre d'experts i de consultors. (...) Al Regne Unit s'ha estès la idea que les escoles estan en crisi, que el nivell és baix i que una part significativa del professorat és incompetent. (...) Aquesta convicció s'ha consolidat amb la publicació dels resultats d'exàmens internacionals, sobretot en l'àrea de matemàtiques» (Cowan, 1999, p. 73).

Peter Robinson (1999) ha alertat contra la «tirania dels nivells internacionals», basats en una correspondència entre èxits escolars i resultats econòmics, que empobreixen els debats educacionals, assetjats per les falses evidències de les xifres, els percentatges i les classificacions. No és aquest el lloc apropiat per criticar, teòricament i metodològicament, aquests «exàmens internacionals», fets majoritàriament sota els auspicis de l'OCDE; però sí cal remarcar la difusió i la recepció d'aquests resultats a cada país, i la manera com s'han utilitzat en les guerres (disciplinàries, polítiques, econòmiques) pel control d'un dels grans «mercats» del segle XXI: el mercat de l'educació i de la formació.

Però la qüestió és més àmplia. Avui, sembla que el terreny és favorable a l'aparició d'una mena de «pensament mundial», que s'organitza gràcies a la integració de l'*altre* i a la reducció a una matriu única de dades obtingudes en diversos països. La raó actual està fundada sobre una gràfica de «l'espai-món», de manera que no es pot traspasar aquesta referència. Si, en el passat, la presència de l'*altre* es justificava per la seva exemplaritat (a imitar o a bandejar), actualment es defineix per la capacitat d'organitzar i de transformar una massa considerable d'elements i d'informacions, que integren en un mateix espai el *jo* i l'*altre*. El procés d'inclusió és també un procés de discriminació, a causa de la frontera dels rangs i les jerarquies que separen els diferents móns que formen part del món.

Si identifiquem els nous «consumidors» de l'educació comparada se'n confirma la popularitat de la disciplina. S'hi troben, costat per costat, pla-

nificadors, experts, agències de finançament, organitzacions no governamentals, estudiants i professors universitaris, empreses, polítics, els mitjans de comunicació i el públic en general (Thomas, 1990). Però els uns i els altres no busquen el mateix en les aproximacions comparatives, tot i que hi ha un rerefons comú en les raons que els porten cap a aquesta direcció. N'hi ha tres que es mereixen ser esmentades: la reorganització de l'espai mundial, la recomposició dels sistemes educatius i la reestructuració del treball científic.

LA REORGANITZACIÓ DE L'ESPAI MUNDIAL

L'espai mundial es defineix mitjançant una xarxa d'interdependències i identitats, en la qual no tenen cabuda els conceptes tradicionals. John Boli i George Thomas (1999) constaten que l'edificació d'una «cultura mundial» produeix dos efectes: d'una banda, l'existència de definicions, de principis i de maneres de pensar que es construeixen, des del punt de vista cognitiu, d'una manera similar a través del món; d'altra banda, l'aplicació simultània d'aquesta cultura, fins i tot si es poden admetre «adaptacions», sempre que no posin en dubte els «models generals».

No es tracta de reprendre el tema de la «globalització», en el sentit d'una cultura uniforme o homogènia, sinó més aviat de comprendre com les diferents «comunitats interpretatives» s'apropien d'aquest procés i el transformen en un instrument d'identitat. El concepte de *globalització*, proposat per Roland Robertson (1992), és molt útil per comprendre les relacions entre el global i el local, ja que mostra com aquests dos moviments formen part d'un mateix fenomen. L'escriptor portuguès Miguel Torga ja ho havia dit, a la seva manera: «L'universal és el local menys els murs». Avui, l'individu –Zaki Laïdi ho ha plantejat molt bé– no busca tant conquerir el món per construir la seva identitat, sinó afirmar o reconstruir la seva particularitat en un món que se li imposa: «És a dir, no busca tant desprendre's sinó arrelar-se» (1999, p. 19).

El treball de Benedict Anderson permet allargar encara aquest debat, sobretot quan defineix la nació com una comunitat política imaginada: «És *imaginada* perquè fins i tot els membres de les nacions més petites no coneixeran, no trobaran i no sentiran mai a parlar dels seus compatriotes, encara que en la seva ment viuen en comunió» (1991, p. 6). La tesi segons la qual totes les comunitats són «imaginades» fa repensar l'espai mundial i els processos de construcció de les diferents filiacions. Les lògiques de «desterritorialització» porten a valorar no només els contextos fixos (espacials) d'identitat, sinó també els sentits imaginats (construïts) per les diferents comunitats. Heus aquí el que ens convida a posar en pràctica noves pautes de lectura i d'interpretació del món.

Avui, el paper d'homogeneïtzació cultural de la nació, abans vocació i patrimoni de l'escola pública, està en procés de redefinició. L'explosió dels processos identitaris tradicionals provoca un canvi en la missió de l'escola, que passa d'un lligam al *nacional* a un vaivé entre el *més petit* i el *més gran* (Arnové i Torres, 1999). El marc nacional ja no és la referència essencial de les polítiques educatives, que tendeixen a organitzar-se a través de les regulacions globals i de les decisions que prenen les escoles i les comunitats locals. Els debats centralització-descentralització, el fet de tornar a posar en dubte les formes d'intervenció de l'Estat o la privatització de l'ensenyament són la part visible d'una crisi profunda del «model escolar» tal com es va consolidar al segle XIX.

L'expressió «educació-formació», que forma part obligatòriament del lèxic polític i de les relacions internacionals, il·lustra molt bé aquest canvi. És per això que Nikolás Rose afirma que l'educació ja no està confinada a l'escolarització:

«L'individualització i la normalització disciplinària de l'escola buscaven instaurar, d'una vegada per totes, les capacitats i les competències per a l'exercici de la ciutadania social. Però assistim a l'aparició d'un nou conjunt d'obligacions educacionals, que no s'organitzen de la mateixa manera en l'espai i el temps. El nou ciutadà s'ha de comprometre amb un treball incessant de formació i reformació, d'adquisició i readquisició de competències, d'augment dels certificats i de preparació per a la tasca permanent de recerca d'una feina: la vida s'està convertint en una capitalització econòmica contínua del self» (1999, pp. 160-161).

La recomposició actual dels sistemes educatius no és purament «organitzacional»; toca el cor mateix del projecte històric de l'escola. L'expressió «educació-formació», amb les seves recaigudes econòmiques, sovint s'acompanya de la frase «al llarg de la vida». Som davant d'un procés perpetu, en el qual la responsabilitat incumbeix a cadascú, en la seva afirmació com a ciutadà «responsable» i «raonable», és a dir, ben integrat en els mercats de treball i de consum. Les tendències de privatització de l'educació –basades en el pla d'escollir les escoles, de la seva administració i funcionament, de l'estatut del professorat, etc.– dupliquen la capitalització del *self* d'una regulació del mercat que accentua la necessitat d'un control que es duu a terme a través dels «criteris» i dels «estàndards» imaginats a nivell mundial.

Cal comprendre bé com alguns «sabers» són disponibles en l'àmbit mundial, i funcionen com una mena de «models de referència», dels quals s'apropien els diferents grups i individus, i els transformen en pràctiques locals d'acció. Importa ben poc si aquests models sovint són «imaginats», ja que la seva força va lligada als grups que els produeixen i als seus pro-

cessos de difusió. Això no vol dir que les tendències principals vagin cap a la uniformització. Al contrari, «el món postmodern és, a la vegada, més divers i més homogeni que la modernitat» (Green, 1997, p. 185). Però això significa que hi ha *models de referència* que tendeixen a construir-se gràcies als lligams, les xarxes i les filiacions que depassen les fronteres tradicionals.

LA REESTRUCTURACIÓ DEL TREBALL CIENTÍFIC

El món científic es caracteritza, des de fa alguns anys, per la recerca de racionalitats alternatives, que sovint es designen precidides del prefix «post». És difícil identificar-ne un denominador comú, excèpte aquest sentiment difós d'insatisfacció envers les teories i els procediments científics habituals. Aquesta definició en negatiu es completa amb el reconeixement que res no es pot conèixer amb seguretat i amb el rebuig d'una idea de progrés continu i inexorable. En un llibre recent, *Beyond the Cultural Turn* (1999), Victoria Bonnell i Lynn Hunt demostren molt bé el col·lapse dels paradigmes d'explicació científica i la necessitat de tornar a ordenar les disciplines. Amb aquest propòsit, és útil insistir en el sentit *inevitablement* comparat de tota recerca, però també en el fet que només un comparatisme sistemàtic i teòricament fundat pot eixamplar el camp del coneixement.

L'objectiu de l'educació comparada ja no és afirmar-se en tant que ciència social, sinó més aviat buscar respostes a la crisi dels postulats d'aquestes ciències. La reconstrucció d'un sentit pel treball comparatiu no passa per un esforç unitari, sinó, al contrari, per una inversió plural de les diferents comunitats interpretatives. Respecte a això, assenyalem la importància d'articular la *comparació* amb aproximacions històriques i teòriques: «aïtal reconciliació no designa només la convergència de la comparació intercultural i de l'anàlisi històrica sota la forma d'una recerca historico-comparativa sobre l'educació. Implica també una temporalització notable dels conceptes explicatius (com ara situacions d'acció, definició de problemes, variables contextuais, configuracions causals, etc.) i dels models analítics en joc» (Schriewer, 1997, p. 20).

El projecte de passar de l'anàlisi dels «fets» a l'anàlisi del «sentit dels fets» origina una nova epistemologia del coneixement, que defineix les perspectives de treball centrades no només en la *materiaialitat* dels fets educatius, sinó també en les comunitats discursives que les descriuen, les interpreten i les localitzen en un espai-temps determinat. I tanmateix, l'educació comparada ha de ser capaç de criticar (teòricament) sense dimitir (socialment). Així doncs, estarà en situació d'adoptar un nou paradigma, que no serà únicament científic (*el paradigma d'un coneixement prudent*), sinó que també serà social (*el paradigma d'una vida decent*) (Santos, 1987). Retrobem, per mitjà d'això, una de les lògiques fundacionals de la disciplina, aquesta vegada depurada de la contradicció recerca científica *versus* reflexió reformadora, i reconstruïda sobre la base del compromís social de la ciència.

Heus aquí tres raons la reorganització de l'espai mundial, la recomposició dels sistemes educatius i la reestructuració del treball científic que en part expliquen el retorn actual de l'educació comparada. És a partir d'aquests *motius* que és possible imaginar-se noves aproximacions comparatives que estiguin en condicions: analitzar els fenòmens educatius en un vaivé entre els processos de globalització i de localització, i no únicament a partir dels marcs nacionals; comprendre els canvis decisius, que tenen lloc davant dels nostres ulls, dels sistemes i les pràctiques d'educació i de formació; reconèixer les tensions per què passa el treball científic, descartant que la fragmentació metodològica i conceptual sigui un impediment, sinó considerant-la com un triomf de cara a la redefinició del camp de l'educació comparada.

2. Cap a una redefinició de l'educació comparada

L'any 1999 va ser molt ric en la producció de treballs que intenten redefinir el camp de l'educació comparada. Només cal recordar les obres coordinades per Robert Arnove i Carlos Alberto Torres (*Comparative Education - The Dialectic of the Global and the Local*), per Robin Alexander, Patricia Broadfoot i David Phillips (*Learning from Comparing - New directions in comparative educational research*) o per Jürgen Schriewer (*Discourse Formation in Comparative Education*). I ja no parlem de la producció de l'equip de Stanford (John Meyer, Francisco Ramirez...) o dels treballs de Thomas Popkewitz (p. ex. *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*), que contenen una reflexió essencial per a la recerca comparada. Aquestes referències, tanmateix força incompletes, mostren bé l'abast dels interrogants epistemològics, teòrics i metodològics, que mobilitzen els comparatistes. És difícil identificar un temps més prolífic en la història de l'educació comparada.

No tinc de cap manera la pretensió d'identificar un *centre*, que, efectivament, no existeix, en aquesta revisió de l'educació comparada. Però d'altra banda és impossible ignorar l'esclat d'una definició matricial de l'espai-temps que condiciona, d'una manera o d'una altra, el conjunt d'aquests treballs. Una definició *física* de l'espai, centrada en la geografia de l'Estat nacional, no serveix per als objectius de la recerca comparativa. Una definició *cronològica* del temps no és capaç de donar compte dels processos històrics, i de la manera com són apropiats per a les persones i els grups. D'aquí ve la necessitat de prestar una nova atenció a les pràctiques discursives dels diferents agents, sobretot a la reorganització dels espais de pertinença que provoquen i a la reconstrucció de noves intencionalitats educatives.

Zaki Laïdi parla, justament, d'aquesta fluïdesa de les situacions, els comportaments i les estratègies, que incitarà a una renegociació col·lectiva de la nostra relació amb l'espai i el temps: «Un espai que s'allargarà i un temps que s'accelerará» (1999, p. 10). D'aquí ve la seva crítica de la tirania de la urgència, que ha esdevingut una nova mesura que sobrecarrega el temps d'exigències inscrites en la immediatitat absoluta: «És per això que, per no pensar en el futur, la urgència contribueix a destruir-lo» (1999, p. 27). Però també podem parlar d'una compressió de l'espai i del temps: un món que és a l'abast de cadascú; un present dramatitzat fins a tal punt que buida el passat i el futur (Santos, 1998). Michel Foucault ho havia presentit en una conferència que va fer el 1967:

«L'època actual seria potser més aviat l'època de l'espai. Som a l'època del simultani, som a l'època de la juxtaposició, a l'època del proper i el llunyà, del costat a costat, del dispers. (...) Avui dia, l'emplaçament ocupa l'extensió que substituïa la localització. L'emplaçament es defineix per les relacions de veïnatge entre punts o elements; formalment, les podem descriure com unes sèries, uns arbres, unes quadrícules» (1994, vol. IV, pp. 752-753).

El projecte històric del segle XIX defensava una idea d'espai estabilitzat, de manera que el *temps* esdevenia l'element central del canvi. I a l'invers, Thomas Popkewitz ens ha mostrat molt bé que en la literatura «post-moderna» els conceptes temporals tendeixen a ser substituïts per referències espacials, «a través de mots com ara cartes, camps discursius, regionalitat, localitats, terreny, comunitats imaginades, i geografies institucionals, espai ideològic i topografies de la persona» (1999, p. 27). No esperem que l'educació comparada contribueixi a amalgamar l'espai-temps. Ben al contrari, esperem que es doti amb les eines conceptuals que li permetin desmultiplicar l'espai (*els espais*) i desdoblar el temps (*els temps*).

Tenint com a marc de fons aquesta nova manera d'entendre l'espai-temps, és possible identificar algunes tendències que estan seguint els comparatistes en educació. L'inventari és forçosament irrefecte i molt incomplet. Però no pretenc establir l'estat de l'art. El meu únic propòsit és il·lustrar orientacions que, segons el meu punt de vista personal, es presenten fructuoses pel futur de l'educació comparada. Ho faré a través de *quatre punts* que adapto d'un text sobre la «nova» història de l'educació (Nóvoa, 1998): els sistemes a les escoles; les estructures en els agents; les idees en els discursos; els fets en la política.

ELS SISTEMES A LES ESCOLES

La identificació de l'*escola* en tant que espai pertinent de reflexió és el fruit d'un canvi important –que seria erroni de veure com un simple canvi d'escala– que ha tingut lloc, primer, en els cercles sociològics amb l'adopció d'un *mesonivell* d'anàlisi i, després, en els mitjans històrics, sobre-

tot copiant els instruments de l'etnografia i de la microhistòria. Robin Alexander explica aquesta mateixa evolució en la recerca comparada:

«No es tracta només de reconèixer que els comparatistes tenen tendència a concentrar-se en la política i els sistemes nacionals i que, d'ara endavant, cal parar més atenció als processos que es desenvolupen a les escoles i a les aules. També es tracta de comprendre que ja no es poden seguir ignorant els moviments que prenen més i més importància una mica arreu» (1999, p. 109).

L'organització escolar ens és propera en tant que lloc social i simbòlic en el qual es duen a terme els projectes dels diferents grups socials i dels individus, es concreten els processos de producció i de reproducció social i s'organitzen les pràctiques d'emancipació (mobilitat social) i de regulació (control social). En lloc d'enquestes llargues i de mirades «deterministes» sobre l'evolució dels sistemes escolars, ens fixem cap a les anàlisis més detallades, localitzades en la vida i en el funcionament de les escoles.

La presa de distància enfront de les explicacions «sistèmiques» es nota, molt clarament, en el camp de l'educació comparada. La disciplina, que s'organitza per definició sobre la base d'una comparació entre diferents sistemes educatius, busca novament un marc que li permeti aconseguir una interpretació més elaborada i complexa. Som davant d'una ruptura conceptual, que implica recórrer a instruments teòrics i metodològics més sofisticats.

Avui, diversos comparatistes s'esforcen a explicar el treball dut a terme en el si de les institucions escolars: el desenvolupament del currículum, la construcció del coneixement, el funcionament de les escoles, la quotidianitat dels alumnes i els professors, entre tants altres temes, atreuen el seu interès. Comentaré dos exemples: d'una banda, l'anàlisi del procés d'elaboració i de difusió del currículum, que permet aclarir les raons de la tria i de l'exclusió de certes formes de coneixement, així com evidenciar els dispositius d'apropiació nacional i local de «models» que estan disponibles a nivell mundial (Meyer, 1999); d'altra banda, l'estudi comparat de l'aula, pel que fa tant a la quotidianitat dels alumnes i els professors com a l'ús dels mètodes i les tècniques pedagògiques, que contribueixen així a trencar el «silenci» sobre les vivències i les pràctiques escolars (Grosvenor, Lawn i Rousmaniere, 1999). Si allunyem la disciplina de la tradicional comparació entre sistemes nacionals, el desplaçament *dels sistemes a les escoles* porta conseqüències no negligibles en la manera de concebre i de concretar la investigació comparada en educació.

LES ESTRUCTURES EN ELS AGENTS

L'esforç de passar dels sistemes globals d'interpretació basats en les estructures cap a la valoració de les singularitats individuals i col·lectives

dóna una nova dimensió als treballs que se centren en els agents educatius. El «retorn de l'individu» reforça les aproximacions d'experiències que tendeixen a substituir una visió del món de l'educació com una «estructura». Les *persones* retroben el seu lloc en la recerca en educació.

Després d'haver analitzat essencialment els contextos escolars, la recerca comparativa tendeix a inclinar-se cap a les *individualitats*, i mira de donar compte de l'experiència dels individus i dels individus integrats en les seves comunitats de pertinença i de mostrar com viuen la seva trajectòria educativa. La reconstrucció de les identitats personals és al centre d'aquestes perspectives basades en l'experiència, les quals suggereixen una nova visió dels diferents agents educatius (infants/alumnes, professors, dones...). Els estudis feministes i l'afirmació de la individualitat com a espai de coneixement permeten comprendre la importància d'aquestes aproximacions en les renovades ciències socials i humanes. El concepte d'experiència, en tant que apropiació personal dels esdeveniments viscuts (o en tant que procés de construcció d'identitat), marca un gir en el treball comparatiu.

El debat és molt complex, encara que doni una falsa impressió de facilitat. Els autors del «canvi lingüístic» són els que més hi han aprofundit. S'han inspirat en Michel Foucault. I ningú no se sorprendrà de veure quina és la idea més citada: «El poder només s'exerceix sobre *individus lliures*, i en tant que són *lliures*» (1994, vol. IV, p. 237). Retinguem el punt de vista de Nikolas Rose, que clarifica aquesta qüestió:

«La individualització no s'ha d'enfocar localitzant-la en un univers de sentit o en un context interaccional de narratives, sinó més aviat ir serint-la en un complex d'aparells, de pràctiques, de dispositius i d'unions al si dels quals s'ha fabricat l'ésser humà, la qual cosa implica mantenir relacions molt particulars amb nosaltres mateixos» (1998, p. 10).

El pas d'una mirada centrada en les estructures cap a una mirada centrada en els agents és un projecte essencialment polític. No es tracta d'evitar les qüestions del «poder», sinó de comprendre bé com les llengües i els silencis treballen les vides personals i professionals, reconstruint les individualitats i els processos de filiació i d'afiliació. L'educació comparada, que tradicionalment s'ha centrat en les *estructures*, es veu obligada a redefinir el seu projecte científic a fi d'acollir les referències a l'*individu* i a la seva experiència.

LES IDEES EN ELS DISCURSOS

Durant molt de temps les *idees* han constituït el corpus de referència del treball comparatiu. L'inacabable recerca dels orígens i de les influències ha marcat l'esforç per interpretar els sistemes educatius. Avui, les mirades se centren cap a la construcció, la difusió i la recepció dels *discursos* en diferents espais i temps. La reflexió ja no perd el temps desvelant

les idees, sinó que més aviat busca comprendre com cada època i cada lloc construeixen els seus «autors» i s'aproprien de les seves pràctiques discursives. A través de recórrer a les eines conceptuals de la sociologia del coneixement, ens preguntem com els discursos pedagògics defineixen i redefeixen les individualitats, les identitats col·lectives i els sabers.

La producció i la difusió d'un *discurs expert* en el camp de l'educació esdevé una qüestió central per a la recerca comparativa. Això és el que explica les conclusions dels estudis que ha dut a terme l'equip de Stanford:

«Els principals canvis que s'observen en el currículum a nivell mundial els han estructurat les concepcions dels educadors professionals i els investigadors. (...) Cadascun d'aquests canvis –les innovacions en l'ensenyament de llengües, l'expansió de les ciències i les matemàtiques, la reorganització de l'ensenyament de ciències socials, el llançament de l'educació física i estètica, etc. – l'ha motivat una teorització educacional força elaborada. (...) És molt important comprendre que aquests grups (d'experts) –que actuen en el seu terreny com a agents de les «grans veritats» científiques, agafades en sentit universalista– integren i representen forces culturals mundials, de les quals agafen la seva legitimitat i autoritat» (Meyer, Kamens i Benavot, 1992, p. 175).

Aquest exèrcit d'«experts de l'ànima» té un paper essencial en el «govern» de les persones i de les pràctiques pedagògiques: «El poder d'aquest coneixement especialitzat no és degut únicament al fet que es tracta d'un coneixement. Les idees defineixen i formen les nostres pròpies maneres d'integrar-nos i de participar com uns individus actius i responsables» (Popkewitz, 1998, p. 5). *L'ull de la raó* també és *l'ull de l'ànima*. La pedagogia ha estat una de les disciplines que ha produït i fabricat el *ciutadà* del segle XX. Ignorada per la investigació després de la reinvençió de les «ciències de l'educació», la pedagogia entra en les nostres preocupacions intel·lectuals; aquesta vegada, no només en la interioritat dels debats tècnics o metodològics, sinó també en l'exterioritat de les seves conseqüències polítiques i socials.

L'anàlisi del naixement i de la consolidació d'un discurs científic en educació esdevé un objecte molt important per al treball comparatiu. Ens permet copsar la circulació dels discursos i la legitimació d'algunes maneres de pensar i de parlar de l'educació. L'atenció que es presta als discursos i a la manera com construeixen les realitats educatives és, sens dubte, un dels elements centrals del vessant actual de l'educació comparada.

ELS FETS EN LA POLÍTICA

Thomas Popkewitz és un dels autors que persegueix un esforç d'anàlisi (comparativa) de les reformes educatives. Des dels seus treballs pioners fins al seu últim article, «The Denial of Change in Educational Change: Systems of Ideas in the Construction of National Policy and Evaluation», mostra la impossibilitat

de comparar els fets, tot insistint en la importància de copsar els «sistemes d'idees» que construeix la política. La seva reflexió posa en dubte els llocs comuns que habiten l'espai dels nostres pensaments:

«La seducció retòrica de les reformes contemporànies es desenvolupa utilitzant els conceptes de participació, col·laboració i democratització. Els discursos reformadors atorguen una certa estabilitat i universalitat al concepte de participació, així com als temes de la col·laboració i de la capacitat de decisió a nivell local de l'escola o de l'aula. (...) La perspectiva de les reformes actuals d'afavorir un major accés i més participació de la gent és prou seductora; però aquesta retòrica no es pot acceptar sense un esforç de problematització i d'historització» (2000, p.17-29).

Ens trobem davant la necessitat de comprendre els diferents significats donats al mot *reforma*, enfocant el canvi com un problema d'epistemologia social. És la qüestió de les llengües reformadores, en tant que teories i ideologies reguladores de la vida social, que es planteja com un problema de la investigació comparada. A *Tinkering toward Utopia*, David Tyack i Larry Cuban suggereixen una reflexió *política* sobre les relacions entre les intencions reformadores i les conseqüències que se'n deriven en les pràctiques i les institucions escolars. Avancen la hipòtesi segons la qual els canvis intervenen més aviat a l'exterior que no pas a l'interior del nucli de l'ensenyament:

«Durant el segle passat, observem una gran continuïtat en l'estructura, les regles i les pràctiques que organitzen el treball d'instrucció. Aquestes regularitats organitzacionals la gramàtica de l'escola comporten pràctiques familiars com ara l'agrupació dels alumnes per edats, la divisió dels coneixements en disciplines escolars i l'adjudicació d'una classe a un sol professor. En el nucli de l'escola els canvis han estat lents. Les reformes han tingut loc, essencialment, a l'exterior d'aquest nucli » (1995, p. 9).

Expliquen com els processos històrics han format unes creences personals, unes llengües col·lectives i unes pràctiques institucionals que s'han mobilitzat en el moment de la presa de decisió política en educació. Ara bé, no són els «fets» sinó justament les «polítiques», tant en la manera com s'han formulat com en la manera de concretitzar-les, el que es pot erigir com a objecte de comparació. No hi ha anàlisis simples en un món complex. La primacia d'allò que és *polític* és la conseqüència d'una reflexió que no es pot parcel·lar en talls culturals, socials, econòmics, o altres. La comprensió global dels problemes, no pas en un sentit unitari, sinó en la perspectiva d'una reconstrucció dels sentits múltiples de l'acció reformadora, és un dels reptes amb què es troba l'educació comparada.

Els quatre *punts que acabem de comentar* obren un seguit de noves possibilitats. És inútil subratllar que no esgoten les vies de desenvolupament de l'educació comparada. Però, posant en dubte algunes de les seves lògiques fundacionals, constitueixen il·lustracions del procés de renova-

ció que s'està duent a terme. Ningú no dubta de la feina que encara cal fer per treure el comparatisme del folklore acadèmic i del terreny pantanós en termes de política en què ha caigut durant les últimes dècades. I malgrat tot, seria insensat no reconèixer les enormes possibilitats de l'ambient intel·lectual que es respira avui en els cercles científics de l'educació comparada.

3. Conclusió: una addenda sobre Europa

Avui en dia, Europa representa una de les realitats polítiques més interessants per al treball de comparació. En aquesta regió del món, els processos de *glocalització* neixen d'un projecte d'integració econòmica i política realment original. Podem afirmar que el projecte de la Unió Europea conté una lògica d'enfortiment continu en detriment dels estats, dels estats administracions i també dels estats polítics (Schnapper, 1994); però igualment podem afirmar que la construcció europea ha rescatat l'estat nació en tant que concepte organitzacional, i ha reafirmat el seu paper polític posant de relleu una estructura supranacional de decisió (Milward, 1992).

Una cosa és del tot certa: la Unió Europea constitueix la forma legal més elaborada de definició d'una *ciutadania postnacional* (Soysal, 1994). Situats entre les pressions des de baix apunten cap a la diversitat ètnica i cultural i les pressions que postulen des de dalt la integració econòmica i política, de vegades els europeus reaccionen amb por i es reclouen dins dels límits nacionals (Carnoy, 1993). L'anàlisi d'Anthony Giddens pot ser útil per concebre Europa, sobretot quan fa referència a una intensificació mundial de les relacions socials, de manera que els esdeveniments que ocorren a una gran distància influeixen en els fets locals, i viceversa: «una de les característiques centrals del període actual és la complexitat dels lligams entre el global i el local, un *local* que no inclou només les dimensions regionals, sinó també uns aspectes íntims de les nostres vides personals» (1994, p. 12).

L'anàlisi de les polítiques educatives de la Unió Europea no és una tasca fàcil. D'una banda, tenim un discurs *oficial*, a Brussel·les i en cada un dels diferents estats membres, segons el qual l'educació ha estat en el passat, i continuarà sent en el futur, un domini de la competència de cada estat membre, la qual cosa exclou d'entrada tot esforç per harmonitzar les lleis o per dur a terme una política comuna. Amb tot, assistim, d'una manera regular, a l'adopció de tota una sèrie d'actes comunitaris (decisiones, recomanacions, resolucions, etc.) que, per bé que no tenen valor jurídic constrenyedor, tenen una influència directa o indirecta sobre els afers educatius. Finalment, cal tenir en compte tota una retòrica proeuropea, produïda en els cercles de decisió política i en els mitjans científics, que constitueix una referència obligatòria de l'acció comunitària en educació.

Sostinc que els sistemes educatius europeus pateixen, avui, una sèrie d'influències que els empenyen cap a evolucions semblants, almenys pel que fa a les seves configuracions institucionals, les seves modalitats organitzacionals i les seves estratègies de desenvolupament. Això no es contradiu amb el manteniment, a l'interior de les fronteres de cada estat membre, de marges relativament importants d'autonomia, molt més evidents en tot allò que està relacionat amb la producció d'un discurs de legitimitat nacional que no pas amb la formulació de polítiques alternatives.

Aquesta «tensió» és molt curiosa, ja que dóna lloc a unes interpretacions, a primer cop d'ull contradictòries, a uns processos de reestructuració de l'espai europeu de l'educació (Nóvoa, 2000). En alguns casos, tendim a valorar «Europa» com un criteri d'explicació; en altres casos, sembla que tot s'esdevé com si «Europa» no tingués cap poder interpretatiu. En un estudi recent de recerca sobre el «govern de l'educació» i els problemes de la integració i de l'exclusió social, l'argument *Europa* pren una importància gens negligible (Lindblad i Popkewitz, 1999). Un altre estudi, sobre la convergència i la divergència dels sistemes europeus d'educació i formació, arriba a la conclusió que, malgrat que hi ha unes finalitats i uns objectius semblants, els sistemes educatius dels països europeus són, en molts aspectes, molt més diferents els uns dels altres que no ho eren fa dues dècades (Green, Wolf i Leney, 1999).

Aquesta paradoxa aparent no ens ha d'estranyar. Un llibre com el que s'acaba de publicar sota la direcció de Thomas Popkewitz, *Educational Knowledge* (2000), il·lustra bé la pluralitat de les línies de raonament que podem tenir en l'anàlisi comparada de les reformes educatives en el món. La justificació es troba en l'adopció de models teòrics i conceptuals força diferents. L'esbós del camp disciplinari de l'educació comparada mostra l'existència d'una gran diversitat teòrica i metodològica. D'entre els diferents corrents, n'hi ha dos que semblen particularment atractius per definir l'educació a Europa: *l'enfocament del sistema mundial* i *l'enfocament sociohistòric* (Nóvoa, 1998). A títol purament indicatiu, faré algunes pinzellades sobre la pertinència d'aquestes aproximacions en l'estudi del procés de reestructuració de l'espai europeu de l'educació.

L'enfocament del sistema mundial. Una de les tendències més fructuoses –i més polèmiques– de la recerca comparada la representen, avui dia, els autors que treballen segons *l'enfocament del sistema mundial* (John Meyer, Francisco Ramírez, John Boli, etc.). Posant en dubte la creença fundacional de l'educació comparada –el món està format per una multitud de societats nacionals que tenen una autonomia pròpia i històries diferents– aquests autors agafen el món com a unitat d'anàlisi. Podem sostenir, tal com fa Jürgen Schriewer (2000), que actualment ens trobem davant d'un *sistema mundial d'ensenyament*, que té l'origen en l'expansió educacional de la postguerra, en l'estandardització de models institucionalitzats d'escola, en la difusió mundial d'una ideologia educacional basa-

da en els principis de desenvolupament i de progrés, i en un sistema internacional de comunicació i de publicació.

En les seves obres, mostren bé el caràcter transnacional del fenomen *escola*, que ens havíem acostumat a llegir només a partir de criteris nacionals. Pel que fa a «l'escola de masses», per exemple, suggereixen que ens trobem davant d'una institució mundial, ja sigui com a principi normatiu o com a realitat organitzacional:

«Les anàlisis sociològiques de l'educació han tingut la tendència de tractar l'escolarització com un procés funcionalment integrat amb les estructures econòmiques, polítiques i socials. Donat que les societats difereixen enormement en el món, a nivell de recursos econòmics i de manifestacions culturals, els sistemes educatius haurien de variar de la mateixa manera. De fet, hem rebut amb sorpresa els resultats de les recerques que s'han dut a terme en les últimes dècades, els quals revelen l'existència d'importants similituds (i de canvis isomorfs) en l'expansió, els curricula i l'estructura de l'educació. Sembla que més aviat són les societats imaginades i no pas les societats reals les que construeixen els sistemes educatius. I les formes imaginades de progrés són idèntiques una mica per tot arreu del món» (Meyer, 1999).

Aquesta reflexió és molt important, ja que permet considerar Europa com una «regió món» que es defineix per referència a unes xarxes complexes pel que fa al *nacional*, el *local*, el *regional* i el *global* (Lechner i Boli, 2000). Ara bé, l'escola té un paper primordial en la producció de «sistemes de govern» que relacionen aquests diferents nivells a través dels coneixements i les pràctiques pedagògiques: «L'escola no construeix només els imaginaris nacionals que consoliden la idea de ciutadania nacional. També construeix les imatges de les subjectivitats cosmopolites travessant les múltiples fronteres que conformen el món de l'economia, de la política i de la cultura» (Popkewitz, 2000, p. 5).

Els processos de *globalització* afecten l'escola per tota una sèrie de raons diferents, sobretot: econòmiques, a causa de la redefinició del lligam entre l'educació i l'ocupació; polítiques, ja que hi ha una reconfiguració dels poders i del concepte tradicional de sobirania; i culturals, perquè cal tenir en compte un conjunt més ampli i diversificat d'històries i de sistemes de creença. A Europa, s'està posant profundament en dubte la missió històrica de l'escola, encara que sembla que les seves «formes exteriors» es perpetuïn. Hi ha un model imaginat –global i europeu– que funciona com a ideal regulador de les polítiques nacionals. És per això que, en lloc de la tradicional comparació interpaïsos, ens calen eines d'anàlisi que ens permetin aclarir: d'una banda, el paper dels diferents països i de les diferents «comunitats de sentit» en l'elaboració d'aquest model imaginat; i, d'altra banda, la manera com aquest ideal regulador és apropiat a l'interior de cada univers nacional.

Es veu clarament el canvi d'actitud i de perspectiva comparada a què ens invita l'*enfocament del sistema mundial*, tot estimant que l'estat nació

deriva de models mundials construïts i difosos a través dels processos culturals i associacionistes globals (Meyer, Boli, Thomas i Ramírez, 1997). Són punts de vista que poden equilibrar les explicacions exclusivament centrades sobre el criteri nacional. Tant de bo estiguem en condicions d'evitar les desviacions «deterministes» que, en lloc d'enriquir el debat, el tanca-rien en un cercle viciós d'una pura confirmació de les premisses que hem plantejat al principi.

L'enfocament sociohistòric. Un segon corrent de recerca, que té punts de contacte amb l'anterior, adopta algunes de les idees clau del «trecament postmodern». Aquests autors consagren una nova epistemologia del coneixement, que defineix les perspectives de treball centrades en les comunitats discursives, és a dir, en la manera com es produeixen i es difonen els discursos, imposant-se com uns sabers legítims i com unes maneres de concebre l'educació. És l'anàlisi del discurs en la seva modalitat d'*arxiu* –l'existència acumulada dels discursos (per utilitzar les paraules de Michel Foucault)–, que ens fa més fàcil, per exemple, comprendre l'«èxit» de conceptes com ara innovació, recerca-acció o professor reflexiu, entre tants d'altres que han esdevingut ineludibles en el pensament educacional.

Aquest corrent, que segueix el projecte de considerar el món com un *text*, mira de comprendre com els discursos formen part dels poders que parteixen i divideixen els homes i les societats, que confirmen situacions de dependència i lògiques de discriminació. Les qüestions de la *identitat* són el centre de les seves preocupacions, la qual cosa els porta a tractar uns temes com ara la construcció del currículum, la formació de les disciplines escolars, les noves regulacions polítiques i socials –les relacions en el poder o la consolidació de formes «legítimes» de coneixement escolar (Popkewitz, 2000).

Aquest enfocament és molt estimulant per pensar en possibles noves formes de «governabilitat» en l'espai europeu. Les racionalitats que organitzen els discursos elaborats al si de la Unió Europea originen tecnologies socials –i tecnologies del *self*– que es tradueixen en mesures en el camp educatiu corresponent, per exemple, formar el professorat, desenvolupar un currículum europeu, introduir noves tecnologies d'informació o posar en pràctica dispositius comuns de recollida de dades i de control de la «qualitat» de l'ensenyament (Whitty, Gewirtz i Edwards, 2000). Aquests discursos també funcionen com a pràctiques de regulació política, i és per això que són essencials per a l'estudi comparat dels sistemes educatius europeus. Som molt lluny de la comparació cas a cas o de l'esforç per construir uns dispositius pertinents de comparació. El problema rau en la manera com les pràctiques discursives defineixen els sabers i els comportaments legítims/il·legítims.

Simultàniament, obren la porta a la reconsideració del paper colonial i postcolonial d'Europa, com per exemple en el treball de Gayatri Spivak (1999). Ara bé, l'educació i la cultura són uns elements crucials d'aquest procés, tal com demostra Benedict Anderson en el seu últim llibre, *The*

Spectre of Comparisons (1998). Fins i tot hi ha autors que sostenen l'argument segons el qual la «construcció europea», per fer servir aquesta metàfora brussel·lenca, s'ha de concebre com una resposta a la pèrdua d'influència d'Europa en el context internacional després dels moviments de descolonització. Efectivament, la qüestió colonial és al centre de l'espai polític i cultural europeu. La famosa «unitat civilitzadora» d'Europa s'ha format, en gran part, gràcies a les colònies. Aquesta ironia, que explica la «unitat» dels colonitzadors a través de la imatge reflectida en el mirall dels colonitzats, només es pot expressar gràcies a l'escola i als múltiples sentits que produeix i difon al «centre» i a les «perifèries».

És per això que Thomas Popkewitz i Marie Brennan mantenen la importància de l'epistemologia social i de les teories elaborades després del «tomb lingüístic» en l'anàlisi de les qüestions del poder, de la discriminació i de la dominació: «Cal reconèixer els canvis que han tingut lloc en els terrenys de les lluites polítiques, ben il·lustrats per les anàlisis dels processos d'identitat i per les teories socials postmodernes tal com s'expressen, per exemple, en la literatura feminista o postcolonial» (1998, p. 29). Avui, l'educació constitueix un dels punts en què s'està redefinint la idea d'Europa, pel que són les seves referències internes i també les seves relacions externes.

He volgut centrar l'atenció en la complexitat dels debats actuals que tracten de l'educació europea. També he insistit en la manera com Europa funciona com a *ideal regulador* de les polítiques educatives dels diferents estats membres. Però, per tal que l'educació estigui a l'altura de preparar uns ciutadans que no coincideixen, exclusivament, amb les fronteres nacionals, per tal que les polítiques educatives siguin susceptibles d'integrar les referències globals i locals (és a dir, d'expressar-se a una i altra banda de l'estat nació), calen uns grans canvis que tornin a posar en dubte l'estructura mateixa dels sistemes nacionals d'ensenyament.

No hi ha respostes simples: Europa no és obligatòriament una referència «progressista» de les polítiques educatives; en educació, el nacionalisme no és necessàriament «conservador» i «retrògrad» (Miller, 1994); l'espai local no és automàticament el lloc més «innovador» del discurs escolar (Pereyra, 1993). Concebre l'educació a Europa és una tasca difícil, i, amb tot, indispensable. Cal encoratjar una discussió més oberta, més participativa, sobre els problemes educatius en el context europeu. És cert que les instàncies comunitàries sovint reconeixen que «la dimensió europea és cosa de tots, i no pas només dels polítics europeus»; però aquesta crida es basa més aviat en una lògica d'experts la famosa «sinergia d'experts» que no pas en la mobilització i la participació de les diferents comunitats científiques.

Per part meua, sostinc que cal produir una educació comparada crítica i teòrica, i no pas una mena de reflexió esmorteïda des del punt de vista conceptual; una educació comparada que no renunciï a un compromís amb la realitat quotidiana, però que no accepti la missió de simple relleu

dels poders polítics; una educació comparada que no es tanqui en models de descripció i prescripció, sinó que assumeixi la seva pròpia historicitat i que defensi l'elaboració d'aproximacions comprensives. En tant que punt de referència dels processos identitaris, l'anàlisi comparada de l'educació exigeix que es presti més atenció a la història i a la teoria en detriment d'una pura descripció, als continguts de l'educació i no només als seus resultats, als mètodes qualitius i etnogràfics en lloc d'un recurs exclusiu per a la quantificació i les dades estadístiques.

Coneixem els debats apassionants, de vegades fins i tot apassionats, que ha suscitat el llibre de Francis Fukuyama, una obra que ens pot enganyar per l'aparent simplicitat del títol: *La fi de la Història*. Només faré dos comentaris arran d'això:

«Fukuyama ens diu que el final de la guerra freda és el final de la història. Tot al contrari! Els conflictes profunds només acaben de començar. Els propers cinquanta anys seran el període d'una transformació profunda del sistema món en el qual ens trobem, i al voltant de la qual hi haurà una lluita permanent, sens dubte sagnant, i d'un acabament incert» (Wallerstein, 1999, p. 5).

«De vegades hem mirat de ridiculitzar Francis Fukuyama, que havia parlat del final de la història. Ens hem equivocat. Certament, l'autor demostra, en certes ocasions, que és desconcertantment naïf. Però la seva intuïció filosòfica –agafada de Hegel via Kojève– era bona. La caiguda del mur de Berlín ha posat fi no a la història en tant que procés de transformació de les societats, sinó a la història teleològica, és a dir, a una història que creu que té un sentit si se n'hi dóna un. Avui, totes les societats continuen tenint la seva pròpia història. Però cap no creu que aquesta història té necessàriament un sentit» (Laïdi, 1999, p. 20).

Cal un altre exemple per mostrar la complexitat de què es revesteixen aquestes ganes d'*escriure el món*? Cal un altre exemple per mostrar la il·lusió d'establir una *veritat* única, ja que ens trobem cada dia davant de narratives competitives (White, 1999)? Cal un altre exemple per marcar els dilemes del treball científic, i la pluralitat de sentits que travessen les nostres maneres de pensar i de sentir? Cal un altre exemple per dir que el *final* és sempre un canvi, del qual se suposa que podem donar raó mitjançant la nostra interrogació intel·lectual?

Heus aquí les declaracions, les polèmiques i les conclusions provisionals sobre l'educació comparada. Avui, el debat metodològic és molt intens al si dels cercles científics. Hi ha una forta consciència dels *limits* de les interpretacions i de les fragilitats dels nostres enquadraments teòrics i conceptuals. En un món que, malgrat la recrudescència dels nacionalismes, ja no s'imagina únicament a l'interior de les fronteres nacionals, és útil concebre una educació comparada que es projecti en una pluralitat d'espais i de raons per tenir-la en consideració.

Referències bibliogràfiques

- ALEXANDER, R., a ALEXANDER, R., BROADFOOT, P. i PHILLIPS, D. (Eds.): *Learning from Comparing - New directions in comparative educational research*. Oxford: Symposium Books, 1999, pp. 109-111.
- ALEXANDER, R.; BROADFOOT, P. i PHILLIPS, D. (Eds.): *Learning from Comparing - New directions in comparative educational research*. Oxford: Symposium Books, 1999.
- ANDERSON, B.: *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres i Nova York: Verso, 1991.
- ANDERSON, B.: *The Spectre of Comparisons*. Londres i Nova York: Verso, 1998.
- ARNOVE, R. i TORRES, C. (Eds.): *Comparative Education - The Dialectic of the Global and the Local*. Londres: Rowman & Littlefield Publishers, 1999.
- BOLI, J. i THOMAS, G. (Eds.): *Constructing World Culture - International Non-governmental Organizations since 1875*. Stanford: Stanford University Press, 1999.
- BONNELL, V. i HUNT, L. (Eds.): *Beyond the Cultural Turn*. Berkeley: University of California Press, 1999.
- BOURDIEU, P. i PASSERON, J.-C.: «La comparabilité des systèmes d'enseignement», a Castel, R. i Passeron, J.-C. (Eds.): *Éducation, Développement et Démocratie*. Paris: Mouton, 1967, pp. 21-58.
- CARNOY, M. et al.: *The New Global Economy in the Information Age. Reflections on our Changing World*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 1993.
- COWEN, R.: «Late Modernity and the Rules of Chaos: an initial note on transiologies and rims», a Alexander, R.; Broadfoot, P. i Phillips, D. (Eds.): *Learning from Comparing - New directions in comparative educational research*. Oxford: Symposium Books, 1999, pp. 73-88.
- CUMMINGS, W.: «The Institutions of Education: Compare, Compare, Compare», a *Comparative Education Review*, vol. 43, nº 4, 1999, pp. 413-437.
- FOUCAULT, M.: *Dits et Écrits 1954-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 4 vols., 1994.
- GIDDENS, A.: «Foreword», a Friedland, R. i Boden, D. (Eds.): *NowHere - Space, Time and Modernity*. Berkeley: University of California Press, 1994.
- GREEN, A.: *Education, Globalization, and the Nation-State*. Londres: Macmillan Press, 1997.
- GREEN, A.; WOLF, A. i LENEY, T.: *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. Londres: Institute of Education - University of London, 1999.
- GROSVENOR, I.; LAWN, M. i ROUSMANIERE, K. (Eds.): *Silences & Images - The social history of classroom*. Nova York: Peter Lang, 1999.
- THE HOLMES GROUP: *Tomorrow's Schools of Education*. East Lansing: The Holmes Group, 1995.
- LAÏDI, Z.: *La tyrannie de l'urgence*. Montréal: Éditions Fides, 1999.

- LECHNER, F. I BOLI, J. (Eds.): *The Globalization Reader*. Oxford: Blackwell Publishers, 2000.
- LINDBLAD, S. i POPKEWITZ, T. (Eds.): *Education governance and social integration and exclusion: National cases of educational systems and recent reforms*. Uppsala: Uppsala Reports on Education 34, 1999.
- MEYER, J.: *Globalization and the Curriculum: Problems for Theory in the Sociology of Education*. Lisboa. Article presentat al International Symposium «The Worldwide Diffusion of Mass Schooling», 1999.
- MEYER, J.; BOLI, J.; THOMAS, G. i RAMIREZ, F.: «World Society and the Nation-State», a *American Journal of Sociology*, vol. 103, nº 1, 1997, pp. 144-181.
- MEYER, J.; KAMENS, D. i BENAÏOT, A.: *School Knowledge for the Masses - World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Washington i Londres: The Falmer Press, 1992
- MILLER, D.: «The nation-state: a modest defence», a Brown C. (Ed.): *Political restructuring in Europe*. Londres i Nova York: Routledge, 1994, pp. 137-162.
- MILWARD, A.: *The European Rescue of the Nation-State*: Berkeley: University of California Press, 1992.
- NÓVOA, A.: *Histoire & Comparaison*. Lisbonne: Educa, 1998.
- NÓVOA, A.: «The Restructuring of the European Educational Space - Changing Relationships among States, Citizens and Educational Communities», a POPKEWITZ, T. (Ed.): *Educational Knowledge - Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. Nova York: State University of New York Press, 2000, pp. 31-57.
- PEREYRA, M.: «La construcción de la educación comparada como disciplina académica», a SCHRIEWER, J. i PEDRÓ, F. (Eds.): *Manual de Educación Comparada*. Barcelona: PPU, 1993, pp. 255-323.
- POPKEWITZ, T.: *Struggling for the Soul - The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. Nova York i Londres: Teachers College Press, 1998.
- POPKEWITZ, T. (Ed.): *Educational Knowledge - Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. Nova York: State University of New York Press, 2000.
- POPKEWITZ, T.: «The Denial of Change in Educational Change: Systems of Ideas in the Construction of National Policy and Evaluation», a *Educational Researcher*, vol. 29, nº 1, 2000, pp. 17-29.
- POPKEWITZ, T. i BRENNAN, M. (Eds.): *Foucault's Challenge - Discourse, Knowledge, and Power in Education*. Nova York i Londres: Teachers College Press, 1998.
- POPKEWITZ, T. i FENDLER, L. (Eds.): *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. Nova York i Londres: Routledge, 1999.
- POPKEWITZ, G. : «Comparative Education: From Theory to Practice, or Are You A\neo.* or B*\ist ?», a *Comparative Education Review*, vol. 34, nº 3, 1990, pp. 369-380.
- ROBERTSON, R. : *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Londres : Sage, 1992.

- ROBINSON, P.: «The Tyranny of League Tables: international comparisons of educational attainment and economic performance», a ALEXANDER, R.; BROADFOOT, P. i PHILLIPS, D. (Eds.): *Learning from Comparing - New directions in comparative educational research*. Oxford: Symposium Books, 1999, pp. 217-235.
- ROSE, N.: *Inventing Our Selves - Psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- ROSE, N.: *Powers of Freedom - Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- SANTOS, B.: *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1987.
- SANTOS, B.: «No Verão com exposcópio», a *Visão*, agost 1998.
- SCHNAPPER, D.: *La communauté des citoyens - Sur l'idée moderne de nation*. Paris: Gallimard, 1994.
- SCHRIEWER, J.: «L'éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche», a *Revue Française de Pédagogie*, nº 121, 1997, pp. 9-27.
- SCHRIEWER, J. (Ed.): *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt: Peter Lang, 1999/2000.
- SCHRIEWER, J.: «World System and Interrelationships Networks - The Internationalization of Education and the Role of Comparative Inquiry», a POPKEWITZ, T. (Ed.): *Educational Knowledge - Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. Nova York: State University of New York Press, 2000, pp. 305-343.
- SOYSAL, Y.: *Limits of Citizenship - Migrants and Postnational Membership in Europe*. Chicago i Londres: The University of Chicago, 1994.
- SPIVAK, G.: *A Critique of Postcolonial Reason - Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- THOMAS, M. (Ed.): *International comparative education: practices, issues and prospects*. Oxford i Nova York: Pergamon Press, 1990.
- TYACK, D. i CUBAN, L.: *Tinkering toward Utopia: A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press, 1995.
- WALLERSTEIN, I.: *L'histoire continue*. La Tour d'aigües: Éditions de l'Aube, 1999.
- WHITE, H.: *Figural Realism - Studies in the Mimesis Effect*. Baltimore i Londres: The John Hopkins University Press, 1999.
- WHITTY, G.; GEWIRTZ, S. i EDWARDS, T.: «New Schools for New Times? Notes toward a Sociology of Recent Education Reform», a POPKEWITZ, T. (Ed.): *Educational Knowledge - Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. Nova York: State University of New York Press, 2000, pp. 111-129.

Paraules clau

Pedagogia comparada

Educació comparada

Epistemologia

Teoria de l'Educació

Sistemes educatius

Abstracts

Este artículo propone embastar una reflexión acerca del estado de la cuestión de la educación comparada. No pretende más que desarrollar un conjunto de perplejidades, de preocupaciones e interrogantes relacionados con la tarea comparativa en educación. De hecho, se organiza en tres partes, apenas vinculadas, que intentan aportar diferentes soluciones. La primera parte se consagra a la identificación de las razones de base por las cuales la educación comparada ha adquirido una nueva popularidad, ya en los círculos políticos ya en los medios científicos, y señala la importancia y los peligros de este fenómeno. La segunda se centra en el esfuerzo de comprensión de los elementos que aparecen en la obra dentro de la redefinición del campo de la educación comparada, y toma como referencia cuatro puntos: los sistemas en las escuelas; las estructuras en los agentes; las ideas en los discursos; y los hechos en la política. Finalmente, la tercera parte es un apéndice, en el cual la única intención es enmarcar algunas de las reflexiones anteriores dentro del ámbito europeo, e intentar mostrar el interés de Europa como objeto del comparativismo en educación.

Cet article tente de bâtir une réflexion sur l'état de la question de l'éducation comparée. L'auteur se propose seulement de développer un ensemble d'incertitudes, de préoccupations et d'interrogations liées à la tâche comparative en éducation. En fait, l'article se divise en trois parties, à peine liées entre elles, qui tentent d'apporter différentes solutions. La première partie est consacrée à l'identification des raisons fondamentales pour lesquelles l'éducation comparée jouit d'une nouvelle popularité, que ce soit dans les milieux politiques ou scientifiques, et souligne l'importance et les dangers de ce phénomène. La deuxième partie se centre sur l'effort de compréhension des éléments qui émergent dans l'oeuvre au sein de la redéfinition du domaine de l'éducation comparée, et prend comme point de référence les quatre points suivants: les systèmes dans les écoles; les structures des agents; les idées dans les discours; et les faits politiques. Finalement, la troisième partie est un appendice qui a pour seule et unique intention d'appliquer certaines des réflexions antérieures au niveau Européen et qui tente de montrer l'intérêt d'une Europe en tant qu'objet de comparatisme en éducation.

This article reflects on the current condition of comparative education. In so doing, it seeks no more than to examine a number of concerns and questions related to the comparative task as applied to education. The article is divided in three, loosely connected, sections that seek to offer different solutions. The first section attempts to identify the underlying reasons as to why comparative education has acquired new levels of popularity, both in political circles and in the scientific media, and while recognising the importance of this warns against the dangers. The second section attempts to understand the elements that appear in the literature, a body of work that has redefined the field of comparative education, and by way of example examines four points: the systems in the schools; the structures in the agents; the ideas in the discourse; and facts in politics. Finally, the third section is an appendix, in which the sole aim is to place some of the thoughts discussed earlier in the article within an European framework, and to show the interest for Europe as an object of comparative study in education.