

Discurso de apertura del XVI Congreso Mundial de Educación Comparada, Beijing, Agosto de 2016

Estado del arte en la Educación Comparada y el Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (CMSEC/WCCES) en la encrucijada del siglo XXI

Carlos Alberto Torres¹
Universidad de California, Los Angeles (UCLA)

Traducción por: Armando Alcántara, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

1. Preámbulo

La Educación Comparada surgió en el ocaso del siglo XIX y se consolidó como disciplina académica en el siglo XX. Sin embargo, a lo largo de ese siglo fue un campo relativamente marginal, oscuro y no convencional que adquirió un nuevo lustre y relevancia con el inicio de la globalización.

Este discurso ofrece un análisis de lo que son las contribuciones potenciales y los desafíos emergentes de la Educación Comparada. Este estado del arte de la disciplina confrontará los papeles potenciales del CMSEC/WCCES (World Council of Comparative Education Societies) para plantear estos retos en un mundo cada vez más interdependiente y en el contexto de un escenario profesional más complejo y diverso desde el punto de vista institucional.

2. De la Globalización a la Educación Comparada

La educación internacional y comparada es un campo en incesante transformación. Las múltiples globalizaciones han tenido un impacto muy fuerte en el campo y en su orientación. He escrito antes acerca de las diferentes fases de la globalización. Ésta toma formas diferentes y realmente deberíamos hablar de proceso de globalización en plural pues no existe una sola globalización que lo abarque todo sino múltiples globalizaciones y múltiples fases.

Queremos aquí llamar la atención a las formas predominantes de la globalización. Una forma que es vista como la “*globalización desde arriba*”, se enmarca en la ideología del neoliberalismo y convoca a la apertura de las fronteras, la creación de múltiples mercados regionales, la proliferación de acelerados intercambios económicos y financieros, y la presencia de sistemas de gobierno distintos a los estados-nación. Sin duda alguna, la forma dominante de

¹ Agradezco al Dr. Greg William Misiaszek, al Dr. Jason Dorio, Jiang Jia, y a el Dr. Robert Arnove por sus valiosos comentarios a la versión previa.

la globalización neoliberal ha afectado las “reformas basadas en la competencia”, transformando la política educativa en la educación básica y en la educación superior.

Otra forma de la globalización es una antítesis de la primera. Esta modalidad se describe con frecuencia como la “*globalización desde abajo*” o anti-globalización. Se manifiesta en gran medida en los individuos, instituciones y movimientos sociales que se oponen de manera activa a lo que se percibe como globalización corporativa. Para estos individuos y grupos su lema es “no hay globalización sin representación”. Existe una tercera forma de globalización que pertenece más a los derechos que a los mercados—la *globalización de los derechos humanos*. Hay también una cuarta manifestación de la globalización, que se extiende más allá de los mercados y que de alguna manera se opone a los derechos humanos. Es la *globalización de la guerra internacional contra el terrorismo*.

Una quinta forma de globalización consiste en la *creciente hibridación que atraviesa el mundo*. Otra modalidad es la que se observa en los *medios masivos de comunicación e información a nivel global*. Y finalmente existe una forma de globalización conectada con los principios de la sociedad del conocimiento y la sociedad red.

Todas estas modalidades de la globalización están afectando profundamente nuestra disciplina. No es de sorprender que la educación internacional y comparada esté experimentando lo que pudiera percibirse como una crisis de identidad. ¿Qué es en realidad la educación comparada? ¿Un campo de conocimiento especializado con un método científico comparado como el que alguno de nuestros predecesores en las primeras décadas trató de establecer con una orientación positivista? ¿Es un campo interesado en las implicaciones prácticas del pedir y tomar prestado en términos de las innovaciones entre sistemas educativos diversos? ¿Un campo comprometido con la internacionalización de la educación y las implicaciones de la educación global para la ciudadanía mundial? ¿Son “todos los anteriores”, como lo señalan algunas encuestas, una respuesta fácil que en realidad ayuda a evitar las cuestiones reales? Plantearé algunos de estos aspectos más adelante.

El campo ha evolucionado desde sus precarios inicios y para la mayor parte de los criterios de medición, ha progresado internacionalmente con un grado razonable de institucionalización y respetabilidad académicas. A pesar de ese progreso, algunas preguntas expresadas en forma permanente acerca de la identidad continúan acosando al campo y a muchos de sus practicantes. Si pudiera leer estas situaciones a través de los lentes de Marx, varias discusiones en la educación comparada mostrarían la “pobreza de la teoría” en este campo.

Más que mostrar los nuevos progresos teóricos y metodológicos, los debates sobre la teoría y el método dentro de la educación comparada subrayan, en última instancia, la necesidad de una mejor definición intelectual del campo y, particularmente, para lo que pudiera denominarse como los mejores modos de enseñar, investigar y elaborar políticas, no sólo en los intercambios sino también en el estado del arte de la educación internacional y comparada.

Las globalizaciones no nos proporcionarán respuestas a estas interrogantes. Más bien, la globalización destaca y desafía al campo a responder la cuestión de ¿cuál es la ventaja relativa de la educación comparada para entender el cambiante contexto social de la educación, y algunos de los seculares dilemas de equidad, igualdad y calidad de la educación alrededor del mundo? ¿Existe una renovada importancia de la educación internacional y comparada como campo de investigación e indagación con la creciente interconectividad del conjunto de las sociedades? Esto de ninguna manera implica que la globalización nos haya traído un mundo más homogéneo; lo contrario también puede ser verdad en varios aspectos. En resumen, si la globalización es en gran parte una expresión del capitalismo global que domina el mundo, hay espacio suficiente para disentir. Además, existe un fenómeno de diáspora de los movimientos

de gente y una renovación cultural que no pueden ser fácilmente forzados a entrar en un estilo de vida que sea igual para todos, especialmente cuando la globalización neoliberal, más que incorporar a la mayor parte de la población mundial en términos de igualdad, la margina y empobrece.

Si fuera un provocador podría preguntar si la educación comparada, como campo, está lista para dejar ese nicho cómodo e inconsciente que significa ser una categoría residual en la investigación que incorpora a académicos y tecnócratas provenientes de diversas disciplinas con una orientación internacional y comparada. ¿No es ya más la educación comparada un simple reflejo de la gente que no puede haber encontrado un mejor nicho profesional, académico o institucional en otro lugar (o que no fue lo suficientemente capaz para hacerlo en otros campos disciplinarios, particularmente en los inicios de la disciplina)? Aunque como lo dije en mi libro *Educación, Poder y Biografías Personales (Education, Power and Personal Biographies)*, si escarbamos en una teoría encontramos una biografía: las biografías de nuestros antecesores hicieron de la educación comparada una profesión, una disciplina y un campo establecido. No hay duda que los educadores comparativistas así como la mayor parte de las perspectivas críticas en educación tuvieron el apoyo del “boom” económico de los años 50 y 60, y de la consecuente estabilidad económica y la institucionalización académica de las sociedades capitalistas avanzadas. Estas circunstancias, junto con la continua construcción del conocimiento, más que la pura excelencia, ayudaron a convertir el campo en lo que es ahora.

Sin importar qué tan incómodas puedan ser, las cuestiones de igualdad, equidad y calidad de la educación son desafíos permanentes para la educación comparada porque constituyen aspectos de su identidad que nunca se alejarán. Debemos permanecer orientados y sensibles a las nuevas realidades de nuestro tiempo.

La interdisciplinariedad en la educación y en las ciencias sociales ha alcanzado un nivel nunca antes visto. Las contribuciones de la educación internacional y comparada se presentan como una precondition para cualquier análisis riguroso de la democracia, la ciudadanía y el multiculturalismo, sólo por citar tres temas clásicos que deberían ser parte, no solamente de nuestra caja de herramientas teóricas y metodológicas, sino de nuestras propias pasiones individuales si es que deseamos un mundo más humano, más justo, más ético y con mayor desarrollo sostenible.

Lo que parece ser novedoso hoy en día es que la globalización ha catapultado la preocupación por las dimensiones internacionales y comparadas de la educación, en la mayoría de las áreas de especialización, mucho más allá de la desbocada imaginación de los expertos, partidarios y practicantes. Sin embargo, esta conciencia de su importancia tiene un precio. El esfuerzo por conocer lo que son las múltiples globalizaciones y cuáles han sido sus orígenes e implicaciones para la educación, sólo para hablar de nuestro campo, revela una multitud de respuestas, aproximaciones y análisis. No obstante, este esfuerzo por entender carece hasta ahora de productos empíricos concretos en términos de la investigación internacional y comparada. En un mundo académico en el que hay cada vez menos dinero para la investigación, esto es preocupante.

De este modo llegamos a un círculo cerrado. Una teoría limitada y una investigación empírica limitada vencen el propósito de la educación comparada como campo intelectual para el análisis de la globalización y los movimientos en su contra. Más aún si se ignoran los movimientos en pro de la justicia social y la igualdad a nivel global. En tanto que la globalización es proclamada por el neoliberalismo como un nuevo modelo de relaciones sociales en todo el mundo, no todas las regiones del planeta ni las localidades en los países se están globalizando de la misma manera, intensidad y dirección. Además, algunas regiones (y diversos sistemas educativos) no se están globalizando en absoluto.

Pero por supuesto, la respuesta a las implicaciones de la globalización y los movimientos anti-globalizadores dependen siempre del marco teórico que usemos para analizarlos. Puedo imaginar que un experto del Banco Mundial o de la OCDE y un politizado campesino pobre del *Movimento dos Sem Terra* (Movimiento de los Sin Tierra) de Brasil, ven los procesos de globalización con diferentes lentes y teniendo de manera radical diferentes expectativas.

Es verdad que las macro-narrativas han sido muy afectadas por la tormenta postmodernista y, de acuerdo con algunos autores y críticos, de manera irreparable. Sin embargo, aceptar que la realidad es simplemente una construcción social, y que cada construcción social es tan buena como la siguiente, o lo que somos, hacemos y por lo que luchamos son simplemente narrativas construidas y marinadas en el giro lingüístico, podría verse como si nosotros, investigadores en educación hubiéramos aceptado la derrota de la Razón.

Las múltiples globalizaciones traen con su bagaje no sólo un nuevo desafío y una crisis para la educación comparada como campo. El debate sobre la globalización y la presencia de los movimientos anti-globalizadores se presentan ante nosotros como nuevas oportunidades para realizar investigaciones interculturales y comparativas serias acerca de la globalización en educación, y para afinar nuestras teorías y metodologías.

Al enfrentar estos retos seremos capaces de ofrecer una mejor respuesta a nuestra constante pregunta de quiénes somos y cuáles pueden ser nuestras contribuciones, la diferencia, por así decirlo, en el trabajo académico que los educadores comparativistas proporcionan para mejorar el mundo. Me temo que no se trata sólo de aprender las habilidades de investigar y enseñar. Una respuesta consistente a estas preguntas requiere, sobre todo, visión, sabiduría, generosidad y compasión.

Desafortunadamente, algunos estudiosos de nuestro campo, aún respaldan en sus textos, y curiosamente en muchas de sus declaraciones abiertas, las tradiciones colonialistas e imperialistas; y particularmente muchos gobiernos e instituciones internacionales y bilaterales, simplemente no tienen los recursos y valores para identificarlos o rechazarlos.

3. El trayecto de un teórico crítico como Presidente del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (CMSEC/WCCES)

Me gustaría hablarles hoy como Presidente del CMSEC/WCCES, habiendo sido electo democráticamente por dos tercios de las sociedades de educación comparada en julio de 2013, durante el XV Congreso Mundial de Educación Comparada realizado en Buenos Aires, Argentina, mi ciudad natal. Es un gran honor haber servido como Presidente, y en este discurso me gustaría compartir con ustedes algo de lo que he aprendido en el CMSEC/WCCES, así como durante los más de 40 años de trabajar en educación en distintas funciones y cargos. Este mensaje es también acerca de mi legado pero, mucho más importante es hablar acerca del futuro de la educación internacional y comparada y del CMSEC/WCCES.

Mientras investigaba el estado en que se encontraba el CMSEC/WCCES viajé muy extensamente, tal vez más que cualquier otro presidente lo haya hecho, visitando las sociedades que lo integran y ocasionalmente dando discursos en sus reuniones anuales. Viajé la mayor parte de las veces con los recursos que me otorgó la UCLA más que con los fondos del CMSEC/WCCES.

Visité 17 sociedades en seis continentes durante mi encargo. La cantidad de viajes como presidente y como académico equivalen a varios viajes alrededor del mundo, considerando que un vuelo redondo alrededor de la circunferencia de la Tierra equivale a 24901.55 millas o si uno considera que el planeta es una esferoide achatado, significa que la Tierra está aplastada

sobre el eje de polo a polo, de tal manera que existe una suerte de protuberancia alrededor del ecuador. Esta protuberancia es el resultado de la rotación terrestre, y provoca que el diámetro del ecuador sea 27 millas (43 km) más grande que el diámetro de polo a polo. Así que, dependiendo desde donde viajara, hubiera recorrido una diferente cantidad de millas, es decir, entre 24901.55 y 27000.

Hubo otra fuente de aprendizaje al trabajar con el Comité Ejecutivo y con el *Bureau*, y entendiendo los crecientes dolores que mis cambios provocaron en la institucionalización y la profesionalización del CMSEC/WCCES. La resolución de conflictos abre increíbles perspectivas y estimula la imaginación creativa.

Quiero hablar también desde toda una vida dedicada a trabajar en la educación comparada, habiéndome incorporado a la Sociedad de Educación Internacional y Comparada (CIES, por sus siglas en inglés) en 1980, cuando era estudiante de posgrado en la Universidad de Stanford. Llegué a ser presidente de la CIES a mitad de la década de los años 90, diez años después de haber obtenido mi doctorado.

Sin embargo, no he restringido mi trabajo solamente a la educación internacional y comparada, sino que he compartido mi trabajo académico con otros campos teóricos y empíricos tales como la sociología política de la educación que contribuí a formular en los 80, además de los estudios sobre la Pedagogía Crítica de Paulo Freire, así como la teoría crítica en educación *à la* Frankfurt, mi trabajo sobre multiculturalismo, globalización, el nuevo sentido común del neoliberalismo y la educación en América Latina.

Hablo también como Profesor Distinguido de Educación y Titular de la Cátedra UNESCO-UCLA en Aprendizaje Global y Educación para la Ciudadanía Global. Es un gran honor ser el titular de la primera Cátedra UNESCO en la historia del sistema de la Universidad de California. Es debido a la generosidad de los contribuyentes de California que he tenido acceso durante cada año de mi administración a cerca de 125 mil dólares de recursos institucionales de la UCLA, las cuales han facilitado mi dedicación como Presidente mientras enseño e investigo en la universidad. Este financiamiento contribuyó al salario de mi Asistente, el ahora doctor Jason Dorio a quien deben haber conocido por los múltiples mensajes que ha puesto en circulación en mi representación durante los últimos tres años.

Hablo como un prolífico autor en los campos de mi especialidad. Específicamente en nuestro campo, he tenido el honor de publicar como editor junto con Robert Arno, el libro *Educación Comparada: la Dialéctica de lo Global y lo Local (Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local)*, y ahora con Steven Franz en su cuarta edición con traducciones en español, portugués, chino y otros idiomas. Este libro, como lo indica el tema de este Congreso Mundial, es una referencia dentro de la disciplina.

También hablo como un intelectual público íntimamente ligado con la Teoría Crítica de la Sociedad, en el espíritu de la Escuela de Frankfurt, así como con la Pedagogía Crítica en el espíritu de Paulo Freire. Me imagino que las sociedades que me eligieron para presidir el CMSEC/WCCES sabían que en la administración de este Consejo, como Teórico Crítico aplicarían los principios de las teorías construidas en las luchas por la liberación.

Probablemente quienes han leído mi trabajo entenderán que como Teórico Crítico no se puede separar lo analítico de lo normativo. Por lo tanto, los académicos que siguen estas tradiciones no pueden ser espectadores (*voyeurs*) que observan la realidad con sarcasmo e ironía mientras disfrutan de sus propios privilegios, o tecnócratas que implacablemente implementan sus modelos de ingeniería social sin considerar el daño que pueden hacer a países, comunidades e individuos.

Permítanme decir que para los teóricos críticos de la sociedad, la contradicción nos lastima muy íntimamente, y que esta es la razón por la que enseñamos, hacemos investigación y aceptamos responsabilidades en la administración para cambiar el mundo, mejorándolo y no para reproducirlo. Desde esta plataforma institucional y desde mi propia voz quiero ofrecer una perspectiva histórica corta de la educación internacional y comparada, y después discutir el papel y las responsabilidades del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada para el futuro.

4. La Educación Internacional y Comparada: Una breve perspectiva histórica

Nuestros predecesores positivistas estaban obsesionados con el objetivo de desarrollar el método comparado y con la aplicación de leyes y generalizaciones para entender la educación. Aunque esta obsesión fue útil para establecer la disciplina e institucionalizar los cursos en las universidades, la mayoría fracasaron en el intento por vincular este campo emergente con las discusiones acerca de los fundamentos de la educación, especialmente durante el primer cuarto del siglo pasado, que vio las contribuciones de John Dewey, quien por cierto no está bien representado entre los fundadores de la disciplina.

Dewey pasó muchos años estudiando y participando de las transformaciones educativas de gran magnitud. Durante su larga y productiva carrera académica, estudió y atestiguó los grandes cambios educativos en la época de la revolución mexicana, la primera revolución social del siglo XX, así como las revoluciones soviética y china, entre otros procesos de transformación social.

Debo hacer notar que en mi querida Latinoamérica aún no se ha realizado un estudio sistemático de las contribuciones de Domingo Faustino Sarmiento quien, ya en la primera parte del siglo XIX había desarrollado contribuciones que pudieran bien calificarlo como uno de los precursores de la educación internacional y comparada a nivel mundial.

Sarmiento fue un hombre a la vez genial y controversial. Con la publicación de *Facundo* en 1845, inició una polémica pero fecunda tradición literaria que me atrevería a considerar como fundamental, no sólo en la literatura “gauchesca” (reflejando la mentalidad del gaucho, un equivalente al *cowboy* norteamericano), que surge parcialmente en respuesta a su argumento en torno a las tensiones entre la civilización y la barbarie, sino de la literatura argentina como tal.

Sarmiento fue un exiliado e inveterado viajero que conoció y aprendió de otros, actividades que alguna vez los griegos definieron como el papel del filósofo. El que viaja y aprende representa la esencia de la filosofía.

Entre 1845 y 1848 Sarmiento visitó Europa –que se hallaba en medio de las revoluciones sociales que Marx estudió en el 18 Brumario de Luis Bonaparte— y también la Unión Americana, donde visitó 21 de los estados y en Boston conoció a Horace Mann, por aquella época Superintendente de Instrucción Pública del Estado de Massachusetts. Fue él quien le presentó los principios del modelo de educación que buscaba. Sarmiento, quien eventualmente se convertiría en el séptimo presidente de Argentina fue un hombre que vino desde abajo y logró ser exitoso en la política. Era también un autodidacta que ansiaba contar con un modelo propio de educación para la nueva nación argentina, que emergía después de ser un estado post colonial.

Sarmiento visitó los Estados Unidos una vez más en 1865 como Ministro Plenipotenciario y Embajador Extraordinario en los EE UU, coincidiendo con el fin de la Guerra Civil y el asesinato de Lincoln. Aprendió en los Estados Unidos que la esclavitud era una atrocidad que

necesitaba ser eliminada de la faz de la tierra, y que la igualdad de género era indispensable de alcanzar mediante la educación para la construcción de la ciudadanía. Invitó a un gran número de maestras a enseñar en Argentina, a pesar del hecho de ser todas ellas protestantes y que muy probablemente no serían muy bien recibidas en el naciente país, predominantemente católico. Los viajes políticos y pedagógicos se llevaron a cabo en el ojo de la tormenta social y política de su tiempo.

Cuando Sarmiento publicó en 1849 los frutos de sus viajes en un libro intitulado *Educación Popular* e inventó la educación pública en América Latina, se convirtió en un practicante involuntario de una disciplina entonces inexistente: la educación internacional y comparada.

Para Sarmiento la educación pública es el camino ideal para educar a los ciudadanos que construirán el estado-nación. En el libro antes mencionado, Sarmiento escribe que la adopción de una política de igualdad es “la base de la organización social”. Más aún, como ha sido notado por varios observadores, Sarmiento siguió las líneas de las revoluciones democráticas ocurridas en diversos estados durante el siglo XIX, en cuanto a que “el deber de todo gobierno es ofrecer educación a las futuras generaciones porque no podemos imponer a todos los individuos de la generación actual el recibir la preparación intelectual que implica el ejercicio de los derechos que se atribuyen a la ciudadanía”.

Habiendo sufrido y observado el momento hegemónico y anti intelectual de manera inequívoca, señaló que “sin educar a las nuevas generaciones, todas las fallas y defectos que padece nuestra actual organización seguirán existiendo” (p. 26). Ricardo Piglia, en un hermoso texto intitulado *Notas sobre Facundo*, canonizó a Sarmiento como uno de los primeros intelectuales pioneros en la educación comparada. Para Sarmiento, “conocer es comparar. Todo tiene sentido si es posible reconstruir las analogías entre lo que deseas explicar y algo que ha sido ya juzgado y escrito”. (p. 17)

Les pido me disculpen por esta aparente digresión al mencionar a Sarmiento, pero me pareció relevante hacerlo en una reunión de especialistas en educación internacional y comparada, sobre todo cuando una gran parte de la historia de la educación comparada ha sido contada desde la perspectiva del Norte global y no desde la del Sur.

En una segunda etapa, digamos desde hace unos 50 o 65 años, la educación comparada se ha desarrollado junto con la visión que propone una relativamente nueva economía de la educación. Es esta disciplina la que ve a la educación no como un gasto sino como una inversión que redundará en la formación de capital humano.

Esta perspectiva coincide con el optimismo de haber vencido al nazismo y las nuevas perspectivas democráticas que podrían ser dominantes en las democracias avanzadas del sistema mundial expandiendo radicalmente las oportunidades educativas, el acceso y el financiamiento que impactan masivamente una gran parte de ese sistema mundial. La UNESCO emerge así como una institución que galvaniza la democracia y los derechos humanos, y promueve los componentes clave de la educación y la cultura. No es de sorprender que varios estudiosos de la educación comparada hayan conseguido puestos de trabajo en la UNESCO.

Esta generación de comparativistas se desarrolló en el contexto de las primeras etapas de la Guerra Fría y el final de la Segunda Guerra Mundial. Muchas de estas contribuciones están marcadas por la lucha entre el mundo capitalista occidental liderado por los Estados Unidos y los estados afiliados al bloque soviético comprometidos con el proyecto comunista. Hubo además una puja para confrontar el comunismo en el llamado Tercer Mundo, tomando en consideración el proceso de descolonización de Asia, África y Oceanía.

Debido a que el conocimiento no es unidireccional, hubo sin embargo importantes influencias del Tercer Mundo en estos debates, particularmente por lo que más tarde se conoció como la epistemología del Sur global. Un ejemplo fue el trabajo político y pedagógico de Ho Chi Minh, con sus aleccionadores pensamientos, entre los que puede mencionarse el siguiente: “Recuerda que la tormenta es una buena oportunidad para que el pino y el ciprés demuestren su fuerza y su estabilidad”. Confrontando la Pedagogía del Oprimido, las contribuciones de Paulo Freire llegaron a ser universales. El trabajo de Julius Nyerere de Tanzania, uno de las figuras más reconocidas de África, político de gran inteligencia y de principios muy sólidos, inspiró a generaciones de académicos --incluyéndome a mí mismo—en Argentina que miraban con mucha atención el proceso de post colonialismo en África. A Nyerere se le conocía también como *Mwalimu* o el maestro que tiene la visión de la educación como lógica de la posibilidad.

África también nos dio otras figuras icónicas en la educación y la liberación social como Nelson Mandela y Amílcar Cabral. Mandela, quien pasó más de dos décadas en prisión acusado de “terrorista”, una vez liberado fue el arquitecto de la reconciliación política en Sudáfrica. Amílcar Cabral con su libro *El Arma de la Teoría* fue también una influencia muy importante para toda mi generación de activistas y educadores argentinos.

Los nombres de Evita, una de las más notables luchadoras por la igualdad de las mujeres en América Latina, o Rosita Weinschebaum Ziperovich vienen a mi mente. Rosita Ziperovich trabajó como maestra rural y militante sindicalista durante más de 70 años. Fue despedida muchas veces de su trabajo como maestra y administradora, ya fuera porque era socialista o porque no estaba de acuerdo con el gobierno Peronista o simplemente porque era judía. A los 81 años de edad, en 1994 y a pesar de su frágil salud, trabajó como representante federal en la reforma de la constitución argentina, con especial interés en la ley de educación.

La lista de personas que han contribuido a la aventura educativa es muy larga. Particularmente de personas que lucharon por la transformación social y fueron asesinadas por las verdaderas fuerzas del terror, del terrorismo de estado. Como argentino, exiliado por una de las más sanguinarias dictaduras en la región, quiero honrar los nombres de los educadores invisibles que murieron por sus convicciones o por su práctica pedagógica. El invisible maestro que trabaja en las trincheras de los lugares más remotos y peligrosos de la tierra, y quien no podría ni en sueños venir a un congreso como este para involucrarse en discusiones críticas sobre educación. Ellos están haciendo de este mundo un mejor lugar y a sus estudiantes, mejores ciudadanos.

Además de sus extraordinarios líderes, el Tercer Mundo ha ofrecido también sistemas educativos que comenzaron a mostrar signos de autonomía para constituir sistemas nacionales de educación masivos en niveles sin precedente. La convergencia o el isomorfismo institucional en términos organizacionales llevó a varios analistas, especialmente a aquellos ligados al neo institucionalismo a hablar acerca de la cultura global.

Dentro del espíritu utópico de los años 60 surgió otra generación de comparativistas que buscaba crear una visión alternativa de la educación. Esto implicó una crítica a la tradición positivista de la disciplina. Significó también repensar las dimensiones de dicha disciplina en sus alcances dentro de las humanidades, las ciencias sociales, los estudios de área (“*area studies*”), las metodologías múltiples, y un gusto por el estudio de las lenguas vernáculas como condición *sine qua non* para el desarrollo de una ciencia comparada y comprensiva o más aún, para conducir investigación empírica. No está por demás decir que estos comparativistas social demócratas eran críticos del capitalismo desenfrenado.

Personalmente, nunca he considerado que la educación internacional y comparada sea una disciplina. La defino más bien como una especie de colcha o edredón interdisciplinaria, como un campo interdisciplinario.

En las décadas de los 60 y 70 muchos de los avances teóricos y metodológicos predominantes de las generaciones previas fueron muy criticados, incluyendo la crítica a las tasas de retorno en los estudios sobre educación (una verdadera obsesión para las generaciones de los 70, 80 y 90), y se defendieron nuevas opciones como la educación popular y no formal, la educación revolucionaria, el multiculturalismo emergente, y lo que para ponerlo en una frase parafraseada de Freire y Ricoer fue, la *epistemología de la sospecha*.

Este último tipo de epistemología plantea que es necesario sospechar que cualquier relación social involucra instancias de dominación, como lo demostró Freire en la *Pedagogía del Oprimido*, pero también Albert Memmi, Franz Fanon, el Movimiento de Conciencia Negra encabezado por Steve Biko y por supuesto el filósofo francés Paul Ricoer, profesor durante muchos años en la Universidad de Chicago.

Esta generación de críticos de la educación comparada nunca fue muy numerosa y ciertamente vivió en una creciente tensión con sus parientes disciplinarios, la generación tecnocrática que creció a la sombra de las instituciones del sistema global tales como el Banco Mundial, la OCDE, y de algunas unidades especializadas del sistema de las Naciones Unidas. Aunque estas instituciones ciertamente no inventaron el neoliberalismo, ayudaron a cobijarlo como la lógica hegemónica dentro de la política, la política económica, la cultura y particularmente en la educación.

Con la caída del Muro de Berlín la tecnocracia neoliberal ganó un lugar en las academias de ciencias y educación, convirtiéndose en el *modelo para armar*, como diría Cortázar. Es este un modelo que favorece de manera sistemática un movimiento de privatización y de elaboración y aplicación de pruebas estandarizadas con el corolario de un movimiento de rendición de cuentas y del estado evaluador.

La generación de los 60 está cercana a la jubilación o ya se ha retirado a comienzos del siglo. Sus carreras se vivieron en medio de dos grandes tensiones. Por un lado, creían en una ideología social-demócrata basada en el estado benefactor. En consecuencia, esta generación se convirtió en el diálogo de Pinocho con Pepe Grillo en términos culturales y educativos dentro de la educación comparada. Por el otro, desde los 80 la generación en cuestión experimentó una creciente ideología tecnocrática neoliberal que llegó a ser hegemónica, y que se vio reforzada por la globalización. Se trató de una extraña cohabitación ideológica porque aparte de la coexistencia de social demócratas y neoliberales, el campo congregó a una multitud de otras perspectivas incluyendo socialistas, marxistas, libertarios, pedagogos críticos, intelectuales ligados a la Teoría Crítica de la Sociedad y pedagogos orientados a hacer negocios.

La primera década y media del nuevo siglo nos ofrece un panorama muy complejo. La educación internacional y comparada se ha instalado dentro de las academias, especialmente en el mundo industrial avanzado, pero no se está desarrollando en las universidades. El crecimiento del empleo en este campo interdisciplinario no está en la academia sino en otras instituciones, incluidas las del sistema institucional global de las de carácter bilateral o multilateral, las agencias locales y regionales administradas por el estado encargadas de la investigación y la planeación educativas, los movimientos sociales transnacionales y las ONG nacionales y transnacionales.

No es este el momento de hacer un diagnóstico de la crisis de las civilizaciones que presenta una peligrosa encrucijada, ya anticipada en 1982 por Gabriel García Márquez en su discurso de aceptación del Premio Nobel de Literatura cuando afirmó:

En un día como el de hoy, mi maestro William Faulkner dijo en este lugar: ‘Me niego a admitir el fin del hombre’. No me sentiría digno de ocupar este sitio que fue suyo si no tuviera la conciencia plena de que por primera vez desde los orígenes de la humanidad, el desastre colosal que él se negaba a admitir hace 32 años es ahora nada más que una simple posibilidad científica. Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra.

Hago mías estas palabras de García Márquez y espero que su utopía sea el destino manifiesto de la utopía de la educación comparada.

¿Qué hemos aprendido de estos más de 100 años de la educación comparada? Mi colega y amigo Robert Arnove lo ha dicho muy bien en la introducción a nuestro libro *Educación Comparada: la Dialéctica de lo Global y lo Local*, que hemos aprendido a trabajar en tres grandes orientaciones que se complementan unas a otras.

En primer lugar, está la orientación científica, que contribuyó en gran medida a la construcción de teorías y a fortalecer las metodologías epistemológicas y científicas en la educación comparada. Este acercamiento inspirado en la educación transnacional (*cross-national education*) y una de sus implicaciones más obvias, la creación de bases de datos que ahora son llamadas con la grandilocuencia de nuestras profesiones, Grandes Datos (*Big Data*).

Existe una segunda dimensión que Arnove denomina pragmática. Es decir, ¿cómo podemos descubrir otras prácticas que puedan aplicarse a nuestros dominios? Lo que Philip Altbach llamó hace muchos años “prestar y pedir prestado”, en otras palabras, cuáles son las prácticas y técnicas que se prestan y cuáles las que se piden prestadas. Este concepto no es nuevo, tiene miles de años de existencia. Sólo que ahora podemos encapsular dicha idea en una de las dimensiones de nuestro crisol interdisciplinario. Junto con esto viene la idea de las “mejores prácticas” o las “buenas prácticas”, las cuales apropiadamente contextualizadas pueden resultar útiles para mejorar los sistemas en otros países o regiones.

Finalmente, hay una dimensión internacional de la educación, una dimensión que es eminentemente global. La internacionalización de las prácticas educativas se ha convertido en la respuesta a la globalización y una de sus más obvias prácticas institucionales. Es en esta dimensión de la internacionalización que uno puede aspirar a construir una conciencia global de la solidaridad y la paz.

Me gustaría creer que esta tercer perspectiva u orientación además de impulsar la transnacionalización de la educación, promueve el entendimiento mutuo y una mayor inteligibilidad entre sociedades, culturas y lenguas, y puede contribuir a salvaguardar la paz mundial, la educación para la sustentabilidad, y la educación para la ciudadanía global. Esta tercera orientación promueve el desarrollo de la conciencia global y el entendimiento.

Frente a estas tradiciones y aprendizajes, ¿cuál es el papel que juega el Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada?

5. La Educación Internacional y Comparada y el papel del CMSEC/WCCES

Tomando en consideración la evolución de la educación internacional y comparada en los últimos 50 años los invito a plantearnos la siguiente pregunta: ¿en qué medida el avance de nuestro campo interdisciplinario puede vincularse a la historia y al estado actual del CMSEC/WCCES?

Mi hipótesis de trabajo es que casi no hay una interconexión entre la historia, los trabajos y avances del CMSEC/WCCES y lo que acontece en la educación internacional y comparada como disciplina de disciplinas. Si existiera alguna intersección, como lo ha sugerido mi colega de la UCLA Kimberlé W. Crenshaw en la comprensión del estudio de las categorías analíticas dentro de las ciencias sociales, desafortunadamente dicha intersección entre el Consejo y la disciplina en el pasado pudo haber sido en el mejor de los casos, marginal o muy tenue.

La cuestión fundamental de este comparativo análisis del avance de la educación comparada y el desarrollo del Consejo debería ser, ¿cómo explicarnos el por qué aparentemente existen avances paralelos más que ricas intersecciones entre el trabajo del CMSEC/WCCES y el desarrollo de nuestro campo de estudio?

Por lo tanto, si esta hipótesis puede probarse de manera correcta, el objetivo central con nuestro nuevo liderazgo debería ser, ¿cómo podemos trabajar hacia un nuevo futuro en el que el CMSEC/WCCES haga contribuciones más pronunciadas, distintas y originales al desarrollo de la disciplina a la que se supone representamos, contribuimos y fortalecemos?

El nuevo liderazgo de la Dra. N'Dri Assie Lumumba como presidenta, la Dra. Lauren I. Misiaszek como secretaria y el Dr. Kanishka Bedi, como tesorero cuenta, como equipo, y también de manera individual, con brillantes recursos intelectuales, así como la sensibilidad cultural, étnica, racial y de género, al igual que la experiencia, diversidad lingüística y la visión postcolonial para garantizar que de manera consistente el CMSEC/WCCES se convierta en un jugador activo en la expansión, con nuevos y mayores niveles de excelencia, de la educación internacional y comparada en nuestro mundo global.

En estos términos, será un ejercicio esencial preguntarse por las contribuciones reales del CMSEC/WCCES a las sociedades que lo integran y a nuestro campo interdisciplinario en general, y cuáles deberían ser las nuevas iniciativas en la etapa de institucionalización, democratización y profesionalización del Consejo que me he esforzado en promover.

Estoy convencido que hasta ahora las mayores contribuciones de la educación internacional y comparada han tenido lugar en otros vecindarios y en otros contextos, y no en la esfera del CMSEC/WCCES. Mi propia institución una verdadera potencia en la educación internacional y comparada nos ofrece un ejemplo de ello.

Las destacadas contribuciones de profesores destacados de esta casa en la disciplina como Tom La Belle con sus estudios sobre la educación no formal y la educación en América Latina y a quien yo reemplacé como profesor cuando él se retiró, John Hawkins con su conocimiento de la educación superior, la internacionalización de la educación y la educación en Asia, Val Rust con sus estudios sobre Europa Occidental y del Este, así como del postmodernismo, el difunto Don Nakanishi con sus comparaciones entre Latinoamérica y Asia, y los nuevos integrantes de nuestra división de educación comparada, Edith Mukudi Omwami, especialista en educación africana y Richard Desjardins, un experto en economía de la educación, de Europa Occidental y de la educación no formal, en tanto han tomado la educación internacional y comparada en los Estados Unidos a nuevas alturas, con pocas excepciones, han tenido poca participación en los asuntos, reuniones y congresos mundiales del CMSEC/WCCES, aunque han aportado varios presidentes a la Sociedad de Educación Internacional y Comparada (CIES, por sus siglas en inglés).

Las contribuciones de nuestro campo interdisciplinario se han realizado a través de otras entidades institucionales y nacionales, especialmente en las sociedades asociadas con el Consejo, demostrando que las partes pueden ser mucho más importantes que el todo. Además de las sociedades académicas y profesionales, la educación comparada que se desarrolla en cursos, tesis doctorales e investigación científica, las fundaciones privadas como la Fundación Ford, la Fundación Spencer y otras agencias bilaterales o multilaterales como el Banco Mundial, la OCDE, las instituciones canadienses y escandinavas que promueven la ayuda internacional a la educación y las aportaciones de los Estados Unidos vía la USAID (Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional).

El CMSEC/WCCES ha tenido hasta ahora una contribución científica muy limitada en la investigación y las publicaciones científicas, in impacto débil en la vida de las universidades y tal vez en la vida de las sociedades que integran el propio Consejo. Esto representa un impacto prácticamente nulo en la construcción de políticas públicas globales en educación, y una presencia muy limitada en las instituciones del sistema de las Naciones Unidas, particularmente en la UNESCO, pese a que el CMSEC/WCCES es una ONG afiliada a ella.

6. Nuevos actores, nuevos conceptos, nuevos desafíos: *Quo Vadis?*

Permítanme concluir con algunas propuestas de adónde ir a partir de ahora.

El CMSEC/WCCES debería avalar y adoptar posiciones de avanzada del Foro Mundial de Educación que tuvo lugar en Incheon, República de Corea del 19 al 22 de mayo de 2015. El foro fue intitulado *Calidad de la educación equitativa e inclusiva y aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos en el 2030. Transformando vidas con la educación*. La mayoría de estas posiciones fueron adoptadas por la Asamblea General de la ONU en septiembre de 2015.

Debemos asumir también nuestro firme compromiso por la equidad transformacional y los proyectos cuyo objetivo sea terminar con la desigualdad (es decir, promover análisis en la línea del enfoque de las capacidades de Amartya Sen o de las muchas recomendaciones que emanan de la obra de Thomas Piketty *El Capital en el Siglo XXI*).

También merece atención la propuesta contenida en la encíclica *Laudato Si (Sobre el Cuidado de la Casa Común)* pronunciada por el Papa Francisco en defensa del medio ambiente. En este espíritu, el CMSEC/WCCES debería adoptar el paradigma de la eco-pedagogía relacionado con el trabajo de las pedagogías críticas y el concepto de educación para el desarrollo sostenible desarrollado como marco de acción para proteger el medio ambiente.

Entender también las transformaciones de la multipolaridad dentro del Sistema-Mundo en el contexto del nuevo modelo de globalización en el que la inmigración se convierte en una característica transformativa de las realidades sociales.

Se debe poner atención asimismo a las nuevas narrativas que están emergiendo en el marco del sistema global para desafiar las narrativas hegemónicas, particularmente las fuerzas en torno a idea de la educación para la ciudadanía global.

En el contexto de la actual crisis de la humanidad, es imperativo que el CMSEC/WCCES fortalezca una amplia conversación acerca de la educación para la paz dentro del propio Consejo. Permítanme volver al *Manifiesto por la Paz* que escribí después de los eventos de enero de 2015 en Francia y que fue el documento fundamental del *Grupo Especial del CMSEC/WCCES de Educación para la Paz* que coordinaron los profesores Lynette Schultz y Kanishka Bedi.

La Asamblea General de la ONU formuló en 2015 un consenso construido entre todas las naciones del globo. Como organismo no gubernamental (ONG) asociado a la UNESCO, necesitamos relacionar nuestro trabajo de manera más cercana a los modelos de las Naciones Unidas de educación para la paz, educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía global, reconociendo la importancia de la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que contiene 17 objetivos y 169 metas conexas e implementando sus cinco simbólicas dimensiones que incluyen la gente, el planeta, la prosperidad, la paz y la asociación.

Por lo tanto, propongo que el CMSEC/WCCES comience una gran conversación acerca de la educación para la paz en el contexto de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Para llevar a cabo esta conversación espero que podamos llegar a todas nuestras sociedades y a nuestra modesta estructura internacional así como a nuestros Comités Permanentes para llevar nuestro trabajo más cercanamente alineado a las políticas de la ONU y la UNESCO. Lo que sigue son algunos principios clave para la discusión.

En primer lugar, no debemos repetir los mismos errores del pasado. Tenemos que aprovechar esta oportunidad para mejorar el mundo con propuestas alternativas a la resolución de conflictos y a la paz. Aunque en ocasiones la guerra es inevitable (es después de todo una de las responsabilidades de los estados-nación, tal como lo define la filosofía política occidental), debemos organizarnos en contra y detener las posiciones de política exterior y economías que medran con la guerra. También hay que presionar a los gobiernos a buscar soluciones políticas y diplomáticas a los problemas globales. Si ideologías como el nazismo y el fascismo no pueden ser persuadidas de terminar con sus ambiciones globales, las democracias del mundo deberían organizar una respuesta razonable evitando tanto como sea posible las pérdidas humanas.

En segundo término, debemos apoyar y guiar la construcción de movimientos de solidaridad global que estén fundamentados en premisas que contrarresten el racismo, la islamofobia y las ideologías extremistas. Se necesitan crear grupos para educar a las comunidades en el respeto mutuo, la empatía, las historias de los grupos marginados así como del emprendedurismo comunitario y socialmente responsable.

En tercer lugar, debemos organizar un Foro Social Mundial en el norte de África y en el sudeste asiático que reúna a varios estudiosos de las religiones, organizaciones de la sociedad civil, líderes juveniles y activistas, y otras personas que planteen y creen de forma orgánica e inclusiva nuevas ideologías de paz así como políticas sociales que tengan impacto en las estructuras y creencias locales que se opongan a la violencia.

En cuarto término, hay que presionar a los gobiernos y a la ONU para perseguir los crímenes de guerra de los responsables de atrocidades, pertenecientes a todos los extremos del espectro político.

En quinto lugar, apoyar y construir espacios para quienes han sido privados de sus derechos y los jóvenes marginados de todo el mundo para escuchar sus quejas, animarlos para que tengan una mayor participación social, ofrecerles herramientas para la resolución de conflictos y que contribuyan al análisis de temas sociales. Asegurarnos de usar el poder de la razón y la educación para prevenir la radicalización de los jóvenes que persiguen posiciones religiosas y nacionalistas extremas que les dan sentido a sus vidas y que no lo podrían encontrar de otra manera. Pero más importante aún, deben llevarse a cabo intensas conversaciones acerca de las violentas interpretaciones del Islam en todo el mundo, dirigidas por estudiosos islámicos que deben responder a las interpretaciones radicales así como a las guerras intestinas entre grupos que profesan esa fe.

En sexto término, oponerse firmemente a los gobiernos que adoptan políticas neoliberales a fin de buscar alternativas que sean más inclusivas y menos destructivas de la sociedad y del medio ambiente.

En séptimo lugar, transmitir a la UNESCO la necesidad de redoblar sus esfuerzos para propiciar el diálogo para la resolución de conflictos y la paz en el Sistema-Mundo dentro de nuestros gobiernos, organizaciones comunitarias, movimientos sociales, partidos políticos y los ciudadanos de todo el planeta. El CMSEC/WCCES necesita tener mayor presencia en nuestros medios masivos de comunicación para alimentar los debates en torno a la paz, la ciudadanía global y la educación para el desarrollo sostenible. Debemos ofrecer nuestros servicios para promover la paz a cualquier costo. Sólo de esta manera seremos capaces de promover la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad. La paz es un tesoro de la humanidad que debemos preservar bajo cualquier circunstancia.

El octavo principio de la discusión es la búsqueda de estos objetivos, debemos comenzar de inmediato una conversación institucional entre nosotros acerca de cómo podemos contribuir a la promoción de la paz mundial.

El principio número nueve consiste en que, como miembros de la comunidad de CMSEC/WCCES, es nuestro deber ayudar a los educadores a complejizar su entendimiento de la diversidad y, de modo subsecuente a crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo para todos los estudiantes. Auxiliar a los educadores a expandir las perspectivas de sus estudiantes hacia un marco más global e interconectado resulta esencial en la deconstrucción de los discursos marginales que con frecuencia permean nuestras instituciones educativas.

Existen dos fuentes de legitimidad del CMSEC/WCCES las cuales pueden ser sus contribuciones más fundamentales a las múltiples especializaciones en el campo de la educación internacional y comparada: la organización cada tres años del Congreso Mundial de Educación Comparada y nuestra asociación con la UNESCO como ONG.

Para fortalecer nuestra legitimidad y estar mejor relacionados con los avances de la educación internacional y comparada, el CMSEC/WCCES debería ligarse más estrechamente a las transformaciones de las políticas educativas en el sistema internacional, jugando en particular un papel mayor y más serio en los Objetivos del Desarrollo Sostenible, una iniciativa lanzada por la ONU. Una asociación más activa y vital con la UNESCO facilitará ciertamente las acciones del CMSEC/WCCES en este sentido.

Permítanme insistir en que la contribución más importante del Consejo al avance de la educación internacional y comparada es la organización cada tres años del Congreso Mundial de Educación Comparada.

Después de la realización del Congreso Mundial de Beijing y de la organización de la nueva edición que tendrá lugar en Cancún, México, esperamos que los cambios que fueron promovidos bajo mi gestión buscando una mayor institucionalización, profesionalización, transparencia, deliberación democrática y evaluación, se continúen y fortalezcan. De particular importancia, me parece, es la función del *Bureau* que fue autorizado por el Comité Ejecutivo para reactivar al que había sido inoperable durante 15 años. Considero que ayudará a responder las preguntas que han guiado este discurso: ¿cuáles han sido las contribuciones del CMSEC/WCCES a un campo interdisciplinario como lo es el de la educación internacional y comparada? ¿De qué manera podría contribuir el CMSEC/WCCES a este campo interdisciplinario de una forma más efectiva, transformadora, así como de un modo más ético, intelectual y profesional? ¿Cuál debería de ser el papel del CMSEC/WCCES al plantear los multifacéticos problemas globales que el mundo enfrenta en la actualidad?

Muchas gracias por su atención.

- Arnové, R. F., Torres, C. A., & Franz, S. (2013). *Comparative education the dialectic of the global and local* (4th ed.). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Torres, C. A. (1998). *Education, power, and personal biography: Dialogues with critical educators*. New York: Routledge.
- Piglia, R. (1980). Notas sobre Facundo. *Punto de vista*, 3(8), 15-18.
- Cabral, A. (1976). *A arma da teoria : unidade e luta I*. Lisboa?: Seara Nova.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Sarmiento, D. F., Montt, M., & Chile. Ministerio de Instrucción Pública. (1849). *De la educación popular*. Santiago: Impr. de J. Belin i Cía.