

Perspectivismo y Cartografía Social: aportes a la educación comparada

Jorge M. Gorostiaga^{1, II, III}

¹Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
(CONICET), Buenos Aires/Bs. As. – Argentina

^{II}Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), San Martín/Bs. As. – Argentina

^{III}Universidad Torcuato di Tella (UTDT), Buenos Aires/Bs. As. – Argentina

RESUMEN – Perspectivismo y Cartografía Social: aportes a la educación comparada. Este artículo argumenta que un enfoque perspectivista provee una forma de comparación (el análisis de semejanzas, diferencias e interrelaciones entre distintas perspectivas) que aporta una herramienta valiosa para el estudio de problemas de la educación. En particular, se discuten las características metodológicas de la cartografía social y cómo se inscribe en los debates del campo de la educación comparada. Además, se ilustra su aplicación a problemas de política educativa desde una perspectiva comparada y en el contexto latinoamericano, haciendo foco en una investigación que analizó el debate intertextual sobre la relación entre globalización y reforma educativa en la región en el período 1996-2008.

Palabras-clave: **Perspectivismo. Cartografía Social. Educación Comparada.**

ABSTRACT – Perspectivism and Social Cartography: contributions to comparative education. This article argues that a perspectivist approach provides a form of comparison (the analysis of similarities, differences and inter-relationships between different perspectives) that contributes as a valuable tool for the study of educational problems. In particular, it discusses methodological features of social cartography and how it falls within the debates of the field of comparative education. In addition, it illustrates its application to education policy problems from a comparative perspective in the Latin American context, focusing on a study that analyzed the intertextual debate on globalization and education reform in the region during the 1996-2008 period.

Keywords: **Perspectivism. Social Cartography. Comparative Education.**

Introducción

Como otros campos científicos, la definición de la educación comparada se construye tanto por discursos epistemológicos como por estructuras sociales y disposiciones e intereses subjetivos (Manzon, 2011). Siendo un campo cuya identidad permanece *en crisis* desde la década de 1960 debido a la falta de acuerdo sobre su objeto de estudio y sobre cuáles serían las metodologías apropiadas a emplear, la educación comparada ha visto intensificado estos debates a partir de la década de 1990 con la emergencia de un momento post-paradigmático (Usarralde, 2006).

Este artículo argumenta que una metodología perspectivista provee una forma de comparación (el análisis de semejanzas, diferencias e interrelaciones entre distintas perspectivas) que aporta una herramienta valiosa para el estudio de problemas de la educación. Se analiza el enfoque de la cartografía social como un ejemplo de metodología perspectivista que ha sido utilizado en algunas investigaciones sobre educación comparada. El mapeo de perspectivas que este enfoque propone, contribuye a entender la profusión e interrelación de puntos de vista que se da a distintos niveles de la realidad educativa, desde los enfoques epistemológicos, teóricos e ideológicos de una comunidad académica, pasando por los posicionamientos de las políticas públicas, hasta las prácticas a nivel de las aulas y las instituciones. Con un carácter eminentemente interpretativo, la cartografía social ofrece herramientas para la construcción de representaciones provisionales que den cuenta de la multiplicidad y abran el diálogo entre perspectivas diversas (Liebman; Paulston, 1994).

El artículo se organiza en dos partes. La primera aborda en forma sintética el debate metodológico del campo de la educación comparada a nivel global y en referencia a América Latina. La segunda sección, en tanto, presenta el enfoque perspectivista, discute la metodología de la cartografía social e ilustra su aplicación a problemas de política educativa desde una perspectiva comparada y en el contexto latinoamericano. Una tercera sección describe, a manera de ejemplo, un estudio que empleó la cartografía social para analizar el debate intertextual sobre la relación entre globalización y reforma educativa en América Latina en el período 1996-2008.

Apuntes sobre la Discusión Metodológica en el Campo de la Educación Comparada

La institucionalización de la educación comparada en cátedras universitarias y centros de investigación y a través de sociedades y revistas científicas no ha implicado consensos sobre su estatus epistemológico (disciplina, campo multidisciplinario, método, enfoque) o sobre su propia definición (Manzon, 2011). Los límites de este campo de estudio son difusos y permeables, y se encuentran en constante redefinición (Cook; Hite; Epstein, 2004; Tikly; Crossley, 2001). Un relativamente amplio espectro de los académicos de la educación comparada la con-

cibe como un campo de estudio donde confluyen múltiples disciplinas y enfoques (Altbach, 1990; Crossley; Watson, 2009; Manzon, 2011; Nóvoa, 1998). Lo específico de este campo de estudios, a su vez, no estaría dado por una metodología en particular, ya que no hay acuerdo sobre qué implica comparar en términos metodológicos (Epstein, 1983; Rust et al., 1999) ni es evidente que la comparación sea una metodología muy extendida entre los propios integrantes de esta comunidad académica¹. Sin embargo, las posiciones al respecto varían desde un polo en el que se defiende una ciencia de la comparación educativa que consiste en la aplicación de un método comparativo aplicado a cualquier problema educativo, a otro polo en el que se postula el estudio de los fenómenos educativos transnacionales sin necesidad de que exista un enfoque comparado explícito (Ferrer, 2002; Manzon, 2011)

La pluralidad de enfoques o paradigmas teórico-metodológicos puede remontarse al siglo XIX a través de los trabajos de algunos pioneros de los estudios comparados en los que se contraponen la visión positivista de búsqueda de leyes universales con un enfoque que enfatiza el carácter ideográfico del estudio de los sistemas educativos (Manzon, 2011). Mientras que – siguiendo ese segundo enfoque – la primera parte del siglo XX vio un dominio de la filosofía y la historia como disciplinas base, a partir de la década de 1950² la educación comparada se nutre más fuertemente del conjunto de las ciencias sociales, donde la sociología y la economía sobresalen en un primer momento. Así, el desarrollo y la aplicación de las tesis del capital humano, ligadas a los procesos de planificación educativa y a la acción de los nuevos organismos multilaterales, se convierte en uno de sus focos (Nóvoa, 1998). En este contexto, se consolida una cierta ortodoxia de la educación comparada en base a la idea de un método científico de tipo positivista y con predominio de métodos cuantitativos (Cowen, 1996; Nóvoa, 1998), dentro de un paradigma *de equilibrio* (Paulston, 1977), o también denominada funcionalista³, y siguiendo mayoritariamente la teoría de la modernización que prescribía el modelo del capitalismo democrático para los países *subdesarrollados*.

A pesar del predominio de un enfoque positivista, en el campo de la educación comparada se mantuvo vivo el debate entre la investigación cuantitativa aplicada a un conjunto de países y los estudios de caso históricos (Silova, 2009; véase también Broadfoot, 1999). De acuerdo con Silova (2009), la discusión giraba alrededor de la pregunta sobre la existencia de un método propio de la educación comparada, que la distinguiera de otras disciplinas de las ciencias sociales. Aun cuando ambos enfoques adoptaran al Estado-nación como la unidad de análisis privilegiada, los estudios de caso apuntaban a una comprensión amplia y profunda de los procesos educativos y sus contextos, empleando un análisis histórico y/o filosófico que identificara lo distintivo de cada sistema educativo, mientras que los estudios basados en teorías y métodos de la economía o la sociología estructural-funcionalista realizaban mediciones de diferentes aspectos educativos en una multiplicidad de sistemas educativos con el fin de extraer generalizaciones. Schriewer (2001 p. 14) hace referencia a estas dos tradiciones como una orienta-

ción de “[...] observancia historicista y pragmática” y otra de “[...] observancia empírico-analítica”, respectivamente. A la vez, el debate entre las dos tradiciones también puede ser visto a la luz de la tensión entre *contexto* (cuyo análisis era privilegiado por la primera) y *transferencia* (como objetivo final de la segunda) como dos de los conceptos clave en la historia del campo (Cowen, 2006).

La polarización que generó el debate entre esas dos tradiciones no impidió el surgimiento de enfoques que buscaban alguna forma de síntesis. Uno de ellos, por caso, defendía la posibilidad de realizar generalizaciones a partir del método histórico, valorando también los aportes de la sociología al desarrollo de la educación comparada (Kazamias; Schwartz, 1977). Otro fue el del análisis de múltiples estudios de caso, el cual proponía el uso de métodos de las ciencias sociales para una comparación de un número relativamente pequeño de casos que tuviera en cuenta el contexto histórico de cada uno (Silova, 2009). Más recientemente, Schriewer (2001) ha señalado que la necesidad de una *reconciliación de la historia y de la comparación*, o entre los procedimientos comparativos de las dos tradiciones (historicista y empírico-analítica), surge tanto de la afirmación de una ciencia de la educación comparada que supere las limitaciones de los enfoques científicos tradicionales frente a la complejidad de las relaciones causales, como por la transformación de su ambiente de estudio (la disolución del Estado-nación como única o principal unidad de análisis).

Ya en la década de 1970 la discusión teórica y metodológica dentro del campo de la educación comparada había comenzado a complejizarse con la aparición de planteos neo-marxistas e interpretivistas, a los que se sumarían más tarde los enfoques post-estructuralistas y post-modernistas. Paulston (1977), por ejemplo, da cuenta de dos grandes paradigmas dentro del campo, cada uno incluyendo cuatro teorías: el de equilibrio, que incluye la teoría evolucionista, la neo-evolucionista, la estructural-funcionalista y la de sistemas; y el de conflicto, que incluye la teoría marxiana, neo-marxiana, de la revitalización cultural y la utopía anarquista. Kazamias y Schwartz (1977) mencionaban, además de los modelos de conflicto, la aparición de enfoques antropológicos y de otros basados en la *nueva sociología de la educación*. Epstein (1983), por su parte, describía tres perspectivas epistemológicas como aquellas que eran características del campo: positivismo, relativismo (estudios de caso de tipo histórico, no generalizables) y marxismo (a través de la aplicación de la teoría de la dependencia).

Hacia mediados de la década de 1980 se planteaba que el tradicional foco en los Estados-nación iba ampliándose y que iban ganando espacio problemáticas como las de género, la interculturalidad o el funcionamiento interno de las escuelas (Bray; Adamson; Mason, 2010; Ferrer, 2002). La discusión a partir de los años noventa va a reflejar un momento post-paradigmático, de creciente heterogeneidad teórica-metodológica (Usarralde, 2006; Ninnes; Mehta, 2004), sumado a los desafíos que el fenómeno de la globalización implica en términos de replantear las unidades de análisis y el objeto de estudio en la inves-

tigación comparada (Arnové, 2011; Marginson; Mollis, 2001), incluyendo los discursos que se construyen en o sobre los sistemas educativos como objeto de estudio (Ferrer, 2002). En particular, se ha señalado el surgimiento de perspectivas posmodernas y post-estructuralistas que aportan la atención a las mininarrativas – ignoradas en la modernidad por los grandes relatos y las visiones binarias- una mayor reflexividad del campo y la posibilidad de construir un conocimiento más situado y menos etnocéntrico (Usarralde, 2006; Rust, 1996), elementos que, como estos autores reconocen, se expresan en el enfoque de la cartografía social desarrollado desde comienzos de la década de 1990 (Liebman; Paulston, 1994; Paulston, 1995).

Para el caso de América Latina, se ha señalado una tradicional debilidad del campo (Lamarra; Mollis; Rubio, 2005). Es posible identificar algunas similitudes en la evolución de la educación comparada en América Latina respecto a los países centrales, incluyendo el caso de los viajeros del siglo XIX que buscaban prácticas para transferir (como Andrés Bello en Venezuela, Domingo Faustino Sarmiento en Argentina o José Pedro Varela en Uruguay), e intentos de *cientifización* de la comparación en el momento de conformación de los sistemas educativos (Acosta, 2011). Sin embargo, la región mostró una producción teórica y empírica muy escasa entre las décadas de 1940 y 1980 – en particular desde perspectivas críticas (Krawczyk, 2013) –, con la excepción de algunos pocos trabajos destacados (Lamarra; Mollis; Rubio, 2005). Esta relativa ausencia de producción académica comenzó a revertirse de la mano de los procesos de reforma educativa y de revitalización de los debates académicos en educación y otras áreas de las ciencias sociales que tuvieron lugar en la región desde fines de los ochenta. Una de sus manifestaciones es el (re)surgimiento de varias sociedades nacionales de educación comparada, incluyendo la argentina, brasileña y mexicana, así como, más recientemente, la aparición en 2010 de la *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* y la creación de una sociedad iberoamericana en 2014.

En términos de las características que adopta la investigación en educación comparada en la región, Lamarra, Mollis y Rubio (2005) señalan la influencia de los enfoques hegemónicos a nivel global y la necesidad de evitar adoptarlos en forma acrítica y desvinculados de la realidad (periférica y subordinada) de las sociedades latinoamericanas. Al mismo tiempo, coincidiendo con Acosta (2011) y Krawczyk (2013), llaman la atención sobre la importante producción de los organismos internacionales a partir de la década de 1990, producción que tiende a adoptar enfoques funcionalistas y una visión homogénea de la realidad latinoamericana (Krawczyk, 2013).

Acosta (2011), a su vez, analizó las ponencias presentadas en tres congresos latinoamericanos organizados por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación en los años 2005, 2007 y 2009, de acuerdo con su distribución por temas, foco del objeto de estudio, alcance de la comparación y tipo de metodología. Una de sus conclusiones es una leve preminencia de estudios de caso sobre estudios com-

parativos y una fuerte preferencia por los enfoques cualitativos sobre los cuantitativos. No está claro, sin embargo, cuán representativa del campo es esa muestra de ponencias, sobre todo porque no es posible determinar si se utilizó algún parámetro que responda a una determinada definición de educación comparada para la aceptación de trabajos a dichos congresos. Por otra parte, un rastreo no exhaustivo de estudios comparados sobre las reformas educativas en la región publicados durante la década de 2000 (Gorostiaga, 2013) muestra que se han empleado distintos enfoques teórico-metodológicos derivados, entre otros, del funcionalismo, la sociología política crítica y el neo-institucionalismo.

El Enfoque Perspectivista y la Cartografía Social

El perspectivismo filosófico (con antecedentes en Leibniz, Kant, Nietzsche y Ricoeur) y científico (véase Giere, 2010) postula que todo intento de explicación o interpretación de la realidad es parcial. Su principal supuesto epistemológico es que ninguna perspectiva sobre el mundo o sus objetos puede ser exhaustiva o definitiva (Marcelo, 2014). El acercamiento a una comprensión más acabada de la realidad requeriría la complementación y contrastación de las diversas visiones existentes, aunque ese ejercicio sería en sí mismo la construcción de una nueva perspectiva sin pretensión de totalidad o síntesis. El perspectivismo difiere del relativismo, en tanto no considera que todas las perspectivas posibles tengan necesariamente la misma legitimidad (Giere, 2010) y en cuanto permite establecer criterios por los cuales algunas perspectivas son consideradas mejores o con mayor validez que otras (Marcelo, 2014). En esta misma línea, un enfoque fenomenográfico – definido como “[...] el estudio empírico de las diferentes y limitadas formas cualitativas en las cuales varios fenómenos y aspectos del mundo a nuestro alrededor son experimentados, conceptualizados, entendidos, percibidos y aprehendidos” (Marton, 1994, p. 4424)¹ – ha sido aplicado al análisis de distintos aspectos de la educación, incluyendo problema de políticas educativas (Tan, 2009).

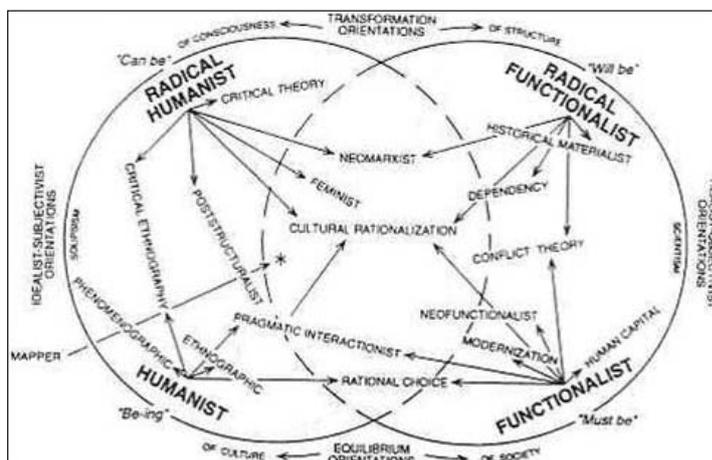
La cartografía social (CS) es un enfoque metodológico basado en el análisis textual y en la representación de fenómenos sociales a través de mapas que reinscriben y estructuran una multiplicidad de perspectivas o formas de ver estos fenómenos. Tiene su origen y desarrollo en el campo de la educación comparada – aunque puede ser aplicable a otras áreas del conocimiento – a partir de los trabajos de Rolland Paulston y sus colegas en la Universidad de Pittsburgh desde principios de la década de 1990 (Paulston, 1995; Liebman; Paulston, 1994). Su importancia, por otra parte, ha sido señalada a nivel internacional por numerosos académicos de la educación (Broadfoot, 1999; Epstein, 2002; Usarralde, 2006; McLaren; Allen, 1998; Ninnes; Mehta, 2004; Ruitenberg, 2007; Rust et al., 1999; Stromquist, 2006). Ferrer (2002), por ejemplo, considera a la CS como uno de los aportes más significativos en el área de la educación comparada durante la década de 1990.

En el Prefacio al libro *Social Cartography: mapping ways of seeing social and educational change*, Paulston (1996, p. 15) define a la CS

como “[...] el arte y la ciencia de mapear formas de ver”, como una forma de ilustrar “[...] la profusión de narrativas” que componen el medio social (Paulston, 1996, p. 18). La CS se presenta como una metodología de tipo interpretivista, que busca mejorar nuestra comprensión de las cambiantes formas en que se estructuran campos de conocimiento o de discusión de políticas y prácticas sociales. Dada la creciente diversidad de *comunidades de saber* que compiten entre sí formulando argumentos (e intentando convencer a diversas audiencias de su validez), esta metodología resulta sumamente apropiada para brindar un orden provisorio de las múltiples visiones existentes sobre la educación y la sociedad (Liebman; Paulston, 1994). El enfoque “[...] provee una orientación perspectivista para la cual no hay verdades eternas ni hechos universales, sino sólo interpretaciones, sólo los constructos en competencia [...] de varios individuos y grupos” (Paulston, 1996, p. 23). Este énfasis en la comprensión, sin embargo, no implica renunciar a las posibilidades – que también ofrece la CS – de cuestionar y socavar las visiones hegemónicas o, en otras palabras, los discursos de poder que operan sobre las relaciones sociales.

A principios de la década de 1990, para Paulston (1996, p. 18) resultaba importante generar un enfoque que evitara “[...] las rigideces de los modelos sociales y las narrativas maestras modernistas” y re-orientara la investigación hacia “[...] los esfuerzos de auto-definición de individuos y grupos culturales”; así como desarrollar un método que permitiera “[...] identificar y comparar la diferencia” (Paulston, 1996, p. 19), en un campo como el de la educación comparada que, a partir de la década de 1980 y como fue señalado en la sección anterior, había comenzado a caracterizarse por una gran diversidad metodológica y teórica. Una de las primeras aplicaciones de la CS tuvo por objeto – basándose en el trabajo de Burrell y Morgan (1979) sobre los paradigmas en la teoría sociológica – mapear la diversidad de enfoques teóricos en la educación comparada (o, en forma más amplia, en el campo de las teorías sociales aplicadas a la educación) en el período 1950-1990 a través del análisis de unos 60 textos (Paulston, 1995; véase la Figura 1)⁵.

Figura 1 – Mapa de Comunidades Discursivas en el Campo de Estudios sobre el Cambio Educativo



Fuente: Paulston (1995).

La CS permite, para un determinado tema o campo teórico, identificar y caracterizar los argumentos (y presuntos saberes) de diversas perspectivas, y analizar las relaciones entre estas perspectivas⁶. Esto resulta particularmente relevante en un escenario de creciente relativismo y fragmentación (Liebman; Paulston, 1994) a la vez que justifica la representación de una multiplicidad de visiones en lucha aún a la sensibilidad posmoderna. Sin ignorar el marco más amplio en el que se inscribe el discurso sobre un determinado tema o campo teórico ni el rol de los discursos hegemónicos en fijar límites a lo que puede ser dicho o escrito⁷, un enfoque perspectivista, como el que la CS social adopta, pone el énfasis en la identificación de diversos sub-discursos presentes tanto en el centro como en los márgenes de los sistemas de pensamiento, de las políticas o de las prácticas dominantes.

El análisis de textos y de sus interrelaciones constituye la principal herramienta para la identificación de perspectivas o formas de ver un determinado fenómeno, por lo cual el espacio discursivo asume la forma de un campo intertextual en el que la posición de cada texto se define en relación a las de otros textos. Dentro de un determinado campo intertextual, las perspectivas son mapeadas topográficamente con la ayuda de imágenes o representaciones visuales para proveer un *ordenamiento* siempre provisorio. La representación visual del campo intertextual se realiza a través de mapas que incluyen las diversas visiones del fenómeno a partir de los textos y que se ubican topográficamente de acuerdo con las dimensiones más significativas que surgen del propio análisis textual. En la mayoría de los casos, se trata de una cantidad considerable de textos, lo cual implica favorecer la identificación de los *principales* supuestos, argumentos y características retóricas de cada texto en relación al universo de textos seleccionados, antes que un estudio detallado de los aspectos lingüísticos de cada texto.

Por otra parte, los mapas que este enfoque propone como un modo de representación tienen como rasgo principal, en contraste con el espacio utópico, la construcción de heterotopías, “[...] capaces de yuxtaponer en un único espacio real varios espacios, varios sitios que son en sí mismos incompatibles” (Foucault 1986, p. 25). De esta manera, se “[...] reconstituye la diversidad como unidad provisional” (Paulston, 2001, p. 25). Los mapas sociales son concebidos como un método para ilustrar un medio social compuesto por una profusión de narrativas. Ellos ofrecen un “[...] nuevo nivel comparativo” (Paulston, 2001, p. 191) que permite examinar similitudes – definidas por los límites del mapa – que antes eran consideradas diferencias, permitiendo el *diálogo visual* entre distintas perspectivas (Liebman, 1996). El propósito de estos gráficos es el de ayudar a *entender la diferencia* (Paulston, 1995) y a visualizar la ubicación de las distintas posiciones o postulados de saber en el campo intertextual, así como las relaciones que se establecen entre las distintas posiciones.

La aparición de la CS generó no poca controversia dentro del campo de la educación comparada, en particular por su asociación a un giro posmodernista. Una de las principales críticas es que el énfasis puesto en reflejar la multiplicidad y la diferencia puede implicar una mirada relativista (Manzon, 2011), ajena tanto a compromisos ético-políticos como de avance del conocimiento. En este sentido, Epstein y Carroll (2011) argumentan que, en tanto ejemplo de postura posmoderna, la CS es parte del avance hacia una *agenda nihilista* cuestionadora de la tradición de la educación comparada que sostiene la posibilidad de generar verdades objetivas a través de evidencia y argumentación que se construyen en base a la razón.

Desde una posición modernista crítica, Torres (1996) señala que el mapeo provee una metáfora que no puede reemplazar a la teoría sin correr el riesgo de dejar de lado cuestiones relativas a la dinámica y a los intereses sociales implicados en el fenómeno estudiado⁸. Al mismo tiempo, dadas las asimetrías de poder entre los actores involucrados en la educación y otros sectores sociales, uno puede preguntarse si el diálogo al que la CS invita es siempre posible o incluso deseable (Torres, 1996).

Otro de los riesgos de la CS es el de “[...] hacer esenciales el mapeo y los mapas... domesticar la teoría social crítica al método de la cartografía social” (Torres, 1996, p. 96), y de crear fronteras y totalizaciones antes que a diferenciar y diseminar conceptos, categorías y pensamiento (Pickles, 1999). En palabras de Epstein (2002), el peligro de convertir a la cartografía social en una nueva metanarrativa. En esa misma línea es que Nóvoa (1998) alerta sobre el peligro de la naturalización de los mapas.

Más allá de que estas críticas apuntan a supuestos epistemológicos de la CS que en buena medida son compartidos con el perspectivismo filosófico (véase Marcelo, 2014), es importante considerar que el propio Paulston (1995; 2001) rechazaba el relativismo en la investigación social y educativa, a la vez que reconocía el peligro de convertir a la

CS en una nueva metanarrativa u ortodoxia. La CS podría considerarse un enfoque poscrítico, teniendo en cuenta que su eclecticismo tiene un carácter anti-hegemónico (Ninnes; Mehta, 2004) y que los estudios poscríticos se caracterizan por abandonar “[...] de modo radical el énfasis en ‘la verdad’ para destacar el proceso por el cual algo se considera verdad” (Silva, 2001, p. 151).

Como ya se señaló, la aplicación original de la CS consistió en el mapeo de paradigmas y teorías, vistos como comunidades discursivas, en el campo del estudio del cambio educativo, representado en la Figura 1 (Paulston, 1995). Otros estudios se han concentrado en los debates sobre el posmodernismo y la educación comparada (Paulston, 2001), la educación ambiental (Nicholson-Goodman, 1996), las nuevas tecnologías de la información y sus vínculos con el desarrollo educativo (Rakotomanana, 1999), y la educación empresarial a nivel del sistema de educación básica en Finlandia, Estados Unidos y Gran Bretaña (Erkkilä, 2000). En el contexto iberoamericano, la producción en torno a la CS es relativamente escasa, aunque existen versiones en español y portugués de los trabajos de Paulston (2001), y se han publicado algunos trabajos de académicos que utilizan la cartografía social, como las investigaciones de Cortesão, Magalhães y Stoer (2001) que indagaron acerca de la toma de decisiones en la gestión educativa, la de Stromquist (2006) sobre género y educación, y la de Armando (2011) sobre nuevas alfabetizaciones en la formación docente.

Uno de los usos de la CS que ha comenzado a tener cierta presencia en América Latina puede verse en su aplicación al análisis de debates de políticas⁹. Los discursos legitiman y hacen posible pensar en determinadas opciones de políticas públicas. Por un lado, el carácter cada vez más controvertido y fragmentado de los problemas de política hacen particularmente apropiado su abordaje a través de esta metodología (Yamamoto; McClure, 2011). Por otra parte, las políticas educativas están crecientemente influenciadas por el discurso educativo global, en el cual diversas perspectivas intentan imponer su hegemonía. Para comprender esta dimensión discursiva, distintos estudios han propuesto el análisis de los debates intertextuales sobre diferentes problemáticas, como la descentralización escolar (Gorostiaga, 2003), las políticas docentes (Tello, 2015) o las políticas de introducción de nuevas tecnologías (Vivanco, 2015), aplicados a distintos focos geográficos en el contexto latinoamericano.

El Empleo de la Cartografía Social en un Estudio sobre Globalización y Reforma Educativa en América Latina

Para ejemplificar el abordaje comparado de problemas del campo de la política educativa a través del enfoque de la CS se toma aquí con mayor detalle un trabajo cuyo objetivo general fue el de caracterizar y comparar las principales perspectivas discursivas sobre la relación entre la globalización y los procesos de reforma educativa en América Latina (Gorostiaga; Tello, 2011). Se partió de constatar que el impacto y

direccionalidad de los procesos de globalización en relación con la educación en la región han sido conceptualizados de diversas maneras por distintos actores, constituyéndose el discurso sobre esta cuestión en un espacio de disputa de significados con implicancias para la práctica y la política educativa. Entre otros aspectos, se han verificado debates sobre la convergencia de los sistemas educativos nacionales, la adaptación de la educación a las demandas de la economía y de la *sociedad del conocimiento*, el desarrollo de iniciativas y empresas educativas transnacionales, y el predominio de una ideología neoliberal modernizante a nivel global.

El análisis se concentró en textos referidos a América Latina como un todo o a un conjunto de países, en lugar de a países particulares de la región, producidos por académicos, organizaciones multilaterales y no gubernamentales, publicados entre 1996 y 2008. Asimismo, fueron dejados de lado textos enfocados exclusivamente en educación superior. Empleando estos criterios, se identificaron cuarenta y seis textos, el total de los cuales fue objeto de análisis. El análisis de cada texto se realizó identificando los argumentos sobre 1) qué es la globalización, 2) cuáles son sus efectos generales, 3) el sentido e implicancias de las reformas educativas que se desarrollan en los países de la región, y 4) cómo se interrelacionan ambos procesos (globalización y reforma educativa).

Se identificaron siete perspectivas o comunidades discursivas principales que surgen del análisis de los textos: Economicista, Inserción Imperativa, Integracionista, Humanista, Crítica Normativa, Crítica Analítica y Mundialización Alternativa. El detalle de los textos seleccionados y a qué comunidad se adjudican se presenta en el Cuadro 1. Nótese que algunos textos combinan en sus argumentos y/o estrategias retóricas elementos de más de una perspectiva.

Cuadro 1 – Textos Analizados Agrupados por Perspectiva

Perspectiva	Textos
Economicista	BANCO MUNDIAL. <i>La Educación en América Latina y el Caribe</i> . Washington, DC: Banco Mundial, 1999. GOODSPEED, Tamara Ortega; PURYEAR, Jeffrey. How competitive are Latin America's schools? <i>Focal Point</i> , Ottawa v. 6, n. 8, 2007. PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. <i>Quedándonos Atrás</i> : un informe del progreso educativo en América Latina. Santiago: PREAL, 2001. PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. <i>El Futuro está en Juego</i> . Santiago: PREAL, 1998.
Economicista / Inserción Imperativa	BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. <i>Hacia la Expansión del Capital de Conocimiento de América Latina y el Caribe: una estrategia del BID para la educación y la capacitación</i> . Borrador: IDB, 2005. Disponible em: <www.iadb.org>. Acceso em: jun. 2006. CEPAL. <i>Globalización y Desarrollo: síntesis</i> . Santiago: CEPAL; Secretaría Ejecutiva, 2002.

<p>Inserción Imperativa</p>	<p>ARRIEN, Juan. La Educación y la Reforma de la Educación en América Central. In: NAVARRO, Juan Carlos; TAYLOR, Katherine; BERNASCONI, Andrés; TYLER, Lewis (Org.). Perspectivas Sobre la Reforma Educativa: América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas. Washington, DC: USAID; BID; Instituto de Harvard para el Desarrollo Internacional, 2000. P. 345-366.</p> <p>CASTRO, Claudio de Moura; CARNOY, Martin. Como Anda a Reforma da Educação na América Latina? Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1997.</p> <p>CEPAL; OEI; CORPORACIÓN ESCENARIOS. Documento Síntesis para la Segunda Conferencia de ex Presidentes de América Latina. In: CEPAL; OEI; CORPORACIÓN ESCENARIOS. Educación y Globalización: los desafíos para América Latina. 2004. P. 13-40. Disponible em: <www.oei.es>. Acceso em: jun. 2006.</p> <p>NAVARRO, Juan Carlos; TAYLOR, Katherine; BERNASCONI, Andrés; TYLER, Lewis. Prefacio. In: NAVARRO, Juan Carlos; TAYLOR, Katherine; BERNASCONI, Andrés; TYLER, Lewis (Org.). Perspectivas Sobre la Reforma Educativa: América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas. Washington, DC: USAID; BID; Instituto de Harvard para el Desarrollo Internacional, 2000.</p> <p>OTTONE, Ernesto; HOPENHAYN, Martín. Desafíos Educativos ante la Sociedad del Conocimiento. Revista Pensamiento Educativo, Santiago, v. 40, n. 1, p. 13-29, 2007.</p> <p>OTTONE, Ernesto. La Apuesta Educativa en América Latina. In: ARAVENA, Francisco Rojas (Org.). Globalización, América Latina y la Diplomacia de Cumbres. Santiago: FLACSO, 1998. P. 419-424.</p> <p>UNESCO; OREALC. Situación Educativa de América Latina y el Caribe: 1980-2000. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe; UNESCO, 2001.</p>
<p>Inserción Imperativa / Integracionista</p>	<p>BRUNNER, José Joaquín. Globalización y el Futuro de la Educación: tendencias, desafíos, estrategias. Santiago de Chile: UNESCO; OREALC, 2000.</p> <p>GAJARDO, Marcela. Reformas Educativas en América Latina: balance de una década. Santiago: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, 1999.</p>
<p>Integracionista</p>	<p>ALBORNOZ, Carlos Concha. Gestión de las Reformas Educativas en América Latina en los 90: primeras aproximaciones a un proceso complejo. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Madrid, v. 3, n. 2, p. 131-53, 2005.</p> <p>CASASSUS, Juan. A Reforma Educacional na América Latina no Contexto de Globalização. Cadernos de Pesquisa, Rio de Janeiro, n. 114, p.7-28, 2001.</p> <p>CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, 8., 1998, Sintra. Anais... Sintra: Declaración de Sintra, 1998. Disponible em: <www.oei.es/viicie.htm>. Acceso em: jan. 2008.</p> <p>ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS. Education in the Americas: quality and equity in the globalization process. Washington: Unit for Social Development and Education of the General Secretariat of the Organization of American States, 1997.</p> <p>UNESCO; OREALC. La UNESCO y la Educación en América Latina y el Caribe 1987-1997. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe; UNESCO, 1998.</p>
<p>Integracionista / Humanista</p>	<p>BELLO, María Eugenia. Educación y Globalización: los discursos educativos en Iberoamérica. Barcelona: Anthropos, 2003.</p>
<p>Integracionista / Mundialización Alternativa</p>	<p>MELO, R.M. Educación y multilateralismo en América Latina: El tema educativo en la agenda de la Cumbre de las Américas. Revista de Pedagogía, Caracas, v. 29, n. 84, p. 89-122, 2008.</p>

Gorostiaga

Humanista	<p>GALLEGOS, Miguel. La Educación en Latinoamérica y el Caribe: puntos críticos y utopías. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Cidade do México, v. 35, n. 1-2, p.7-34, 2005.</p> <p>NORIEGA, Margarita. En la Globalización, dos Generaciones de Reformas Educativas en AL: modelos, significados y sujetos. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Cidade do México, v. 37, p. 249-65, 2007.</p> <p>RIVERO, José. Educación y Exclusión en América Latina: reformas en tiempo de globalización. Madrid: Miño y Dávila, 1999.</p> <p>SCHWARTZMAN, Simon. El Futuro de la Educación en América Latina y el Caribe: documento de trabajo. Santiago: OREALC; UNESCO, 2001.</p> <p>TEDESCO, Juan Carlos. Educar en la Sociedad del Conocimiento. Buenos Aires: FCE, 2000.</p>
Humanista / Crítica Normativa	<p>TORRES, Roberto Donoso. Mito y Educación: el impacto de la globalización en la educación en América Latina. Buenos Aires: Espacio Editorial, 1999.</p> <p>LAMPERT, Ernani. Educação e Mercosul: desafios e perspectivas. <i>Revista da Faculdade de Educação</i>, São Paulo, v. 24, n. 2, 1998.</p>
Mundialización Alternativa	<p>GADOTTI, Moacir. Ciudadanía Planetaria: puntos para la reflexión. In: GADOTTI, Moacir et al. Perspectivas Actuales de la Educación. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2003. P. 96-108.</p> <p>MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. Cadernos de Pesquisa, Rio de Janeiro, n. 118, p. 89-117, 2003.</p> <p>TORRES, Carlos Alberto. Educación, Globalización y Justicia. Espanha, Centro SocioCultural Caixa Galicia A Coruña, 2007. (Conferencia pronunciada).</p>
Crítica Analítica	<p>FELDFEBER, Myriam. Gestión de la Educación, Políticas Educativas y Globalización. Educação – Teoria e Prática, Rio Claro, v. 15, n.27, p. 13-35, 2006.</p> <p>OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas Consequências para os Trabalhadores Docentes. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-75, 2005.</p> <p>RAMBLA, Xavier. Globalization, Educational Targeting, and Stable Inequalities: a comparative analysis of Argentina, Brazil, and Chile. International Review of Education, Dordrecht, v. 52, p. 353-70, 2006.</p> <p>STROMQUIST, Nelly. While Gender Sleeps. In: BALL, Stephen; FISCHMAN, Gustavo; GVIRTZ, Silvina (Org.). Crisis and Hope: the educational hopscotch of latin america. London: Routledge-Falmer, 2003. P. 198-226.</p> <p>TIRAMONTI, Guillermina. Los Imperativos de las Políticas Educativas de los '90. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997.</p>
Crítica Analítica /Crítica Normativa	<p>BOOM, Alberto Martinez. La Educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. Revista Colombiana de Educación, Bogotá, v. 44, p. 13-39, 2003.</p> <p>TORRES, Carlos Alberto. The State, Privatisation and Educational Policy: a critique of neo-liberalism in Latin America and some ethical and political implications. Comparative Education, Londres, v. 38, n. 4, p. 365-85, 2002.</p> <p>USARRALDE, María Jesús Martinez. La Educación en América Latina: entre la calidad y la equidad. Barcelona: Octaedro, 2005.</p>

Crítica Normativa	<p>BONAL, Xavier. Globalización y Política Educativa: un análisis crítico de la agenda del banco mundial para américa latina. Revista Mexicana de Sociología, Cidade do México, v. 64, n. 3, p. 3-35, 2002.</p> <p>CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA et al. Las Reformas Educativas en los Países del Cono Sur: algunos resultados y conclusiones de una investigación intersindical. Buenos Aires: LPP, 2005.</p> <p>DIETERICH, Heinz. Globalización, Educación y Democracia en América Latina. In: CHOMSKY, Noam; DIETERICH, Heinz. La Sociedad Global. México: Edit. Joaquín Mortiz, 1996. P. 30-50.</p> <p>MEJIA, M.R. Cambio curricular y despedagogización en la globalización. Docencia, Guadalajara, n. 28, p. 40-53, 2006.</p> <p>RIGAL, Luis. El Sentido de Educar: crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina dentro del marco latinoamericano. Buenos Aires: Miño y Davila, 2004.</p>
-------------------	--

Fuente: Gorostiaga y Tello (2011).

Las dos primeras comunidades discursivas sostienen una visión positiva de la globalización, asociada a una valorización del papel de la educación en contribuir a mejorar la competitividad económica de los países; la tercera es más ambigua, pero también apoya la idea de la adaptación de la educación a los requerimientos globales; las restantes destacan distintos aspectos negativos de los procesos de globalización que se han desarrollado en la región y de sus implicancias en términos de reforma educativa. La última perspectiva, además, argumenta a favor de una globalización antihegemónica que pueda ponerse al servicio de la democratización y la justicia social. El Cuadro 2 sintetiza los principales argumentos de cada perspectiva.

Cuadro 2 – Principales Argumentos de Cada Perspectiva

Económica	La preocupación dominante es la de mejorar la competitividad económica de los países de la región, sin cuestionar en absoluto el escenario global, y promoviendo un enfoque de reforma educativa en línea con la “nueva ortodoxia” de políticas educativas.
Inserción Imperativa	A pesar de que se reconocen tensiones y aspectos negativos de la globalización, se argumenta que los países latinoamericanos deben insertarse en la economía global. La educación juega un rol clave en la formación de los individuos como trabajadores y como ciudadanos que contribuyan al crecimiento económico y al fortalecimiento de las instituciones democráticas.
Integracionista	Pone el acento en la adaptación los sistemas educativos de la región a las tendencias globales, particularmente a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y de innovaciones en la organización y gobierno de la educación. Al mismo tiempo, se remarca la necesidad de regulaciones que contrarresten los efectos negativos de la globalización, y de políticas educativas que no se centren sólo en aumentar la eficiencia y el rendimiento académico de los alumnos.
Humanista	Se plantea generar cambios que permitan potencializar las capacidades humanas en forma equitativa, denunciando aquellos aspectos de los procesos de globalización que atentan contra esta potenciación. Se pone el acento en la necesidad de superar la desigualdad y las nuevas formas de exclusión social en la región, cuyo agravamiento se considera como un producto de la globalización económica.

Critica Normativa	Considera a la globalización como la expresión de los intereses de los grupos dominantes. Desde los años noventa, la reforma educativa en América Latina ha sido guiada por la ideología neoliberal, la cual es funcional a dichos intereses, y promovida por las organizaciones multilaterales.
Critica Analítica	Postula que las reformas educativas en América Latina han seguido tendencias globales que responden a una variedad de factores y que articulan los intereses de diferentes actores. Las políticas educativas tienden a aceptar los imperativos de la inserción global, las nuevas formas de regulación y la adopción de nuevas tecnologías, ignorando las necesidades regionales y las demandas de democratización de la educación.
Mundialización Alternativa	Comparte algunas de las críticas a las tendencias de reforma educativa realizadas desde las perspectivas críticas (Analítica y Radical), pero argumenta que una globalización alternativa –opuesta a la dominante y basada en la justicia social, la democratización y el desarrollo de la educación como derecho social – ya está siendo promovida por organizaciones sociales en América Latina.

Fuente: Gorostiaga y Tello (2011).

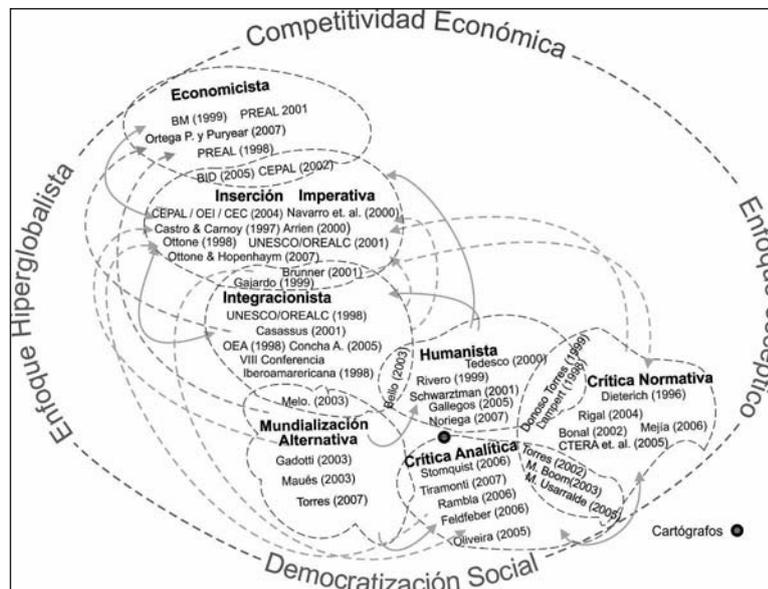
El mapa (Figura 2) fue construido en base a dos dimensiones. La dimensión horizontal se relaciona con la visión de los procesos de globalización, con el enfoque hiperglobalista en un polo y el enfoque escéptico en el otro, de acuerdo con la tipología presentada en Tikly (2001); así el centro de esta dimensión estaría asociado al enfoque transformacionalista. La dimensión vertical, por su parte, alude a valorizaciones sobre las reformas educativas y sus fines, con la competitividad económica en un polo y la democratización social en el polo opuesto. Las flechas de líneas continuas indican los casos de perspectivas que se apoyan selectivamente en argumentos de otras perspectivas, mientras que las flechas de líneas punteadas indican críticas desde una perspectiva hacia los argumentos de otra. Como ya fue señalado, se identifican también textos que combinan elementos de dos perspectivas, situados por lo tanto en un espacio de intersección, lo que ayuda a remarcar el carácter fluctuante y poroso de las fronteras entre las perspectivas. También se explicita en el mapa la posición que se auto-adjudican los autores del estudio, o cartógrafos, para remarcar que el mapeo se realiza siempre desde un punto de vista particular, constituyéndose en una nueva perspectiva que no pretende ser totalizadora ni definitiva.

A modo de conclusión de esta investigación, se señala que:

La respuesta a cuál es la dirección que las políticas y las prácticas deben tomar en el actual contexto global difiere de acuerdo con cada uno de los puntos de vista y – más allá de un aparente consenso en la necesidad de invertir más recursos en el sector educativo – se enfatizan distintas medidas: el establecimiento de mecanismos de medición de resultados y de rendición de cuentas (P. Economista); el desarrollo y acceso a las nuevas tecnologías de la información (P. de la Inserción Imperativa y P. Integracionista); el respeto de la diversidad socio-cultural y la formación de sujetos críticos (P. Humanista); y la promoción de la democratización educativa (perspectivas críticas y de la Mundialización Alternativa). Desde nuestro propio

posicionamiento, el cual está presente en todo el análisis realizado y representado en la [Figura 2] en el lugar de los cartógrafos, resultaría auspicioso que el discurso sobre la globalización y las reformas educativas latinoamericanas profundizara en las formas y mecanismos que la democratización puede adoptar en los distintos países, así como en las instancias concretas de mundialización existentes y posibles, teniendo en cuenta en todo momento la diversidad de contextos que la realidad de nuestra región ofrece (Gorostiaga; Tello, 2011, p. 383).

Figura 2 – Mapa del Debate sobre Globalización y Reformas Educativas en Latinoamérica



Fuente: Gorostiaga y Tello (2011).

En el estudio presentado, el enfoque perspectivista permite contrastar las distintas formas de concebir la relación entre globalización y reforma educativa en el contexto latinoamericano construidas en la literatura académica y de organismos internacionales y sindicatos docentes. Esta representación no establece cuál es la perspectiva más adecuada ni busca ofrecer una síntesis superadora, sino que procura que las distintas formas de ver se expresen en sus propios términos, aunque reconociendo la subjetividad del analista y el hecho de que cualquier texto está siempre abierto a múltiples lecturas. Cada perspectiva analizada aporta potencialmente un saber específico sobre el fenómeno estudiado, saberes que pueden considerarse como complementarios o como competitivos en diferentes grados y dependiendo del posicionamiento que cada lector asume dentro del debate intertextual. Además, permite mejorar nuestra comprensión de los discursos que sustentan distintos posicionamientos de las políticas públicas y cómo se interre-

lacionan entre ellos, en algunos casos criticando y en otros adoptando, aunque sea selectivamente, los argumentos de otras perspectivas. El mapeo construye una perspectiva más que permite abrir el diálogo entre diferentes comunidades de saber, así como la posibilidad de emergencia de nuevos ensamblajes discursivos al poner en cuestión los límites y yuxtaposiciones entre esas comunidades (Andreotti et al., 2016).

Conclusiones

El desarrollo histórico de la educación comparada ha estado marcado por las disputas epistemológicas de las ciencias sociales y humanas (como la confrontación entre el positivismo y el constructivismo), por las divergencias teóricas (enfoques de capital humano, teoría de la dependencia, (neo) institucionalismo, etc.) y por una tensión metodológica alrededor de qué significa comparar en el campo de la educación. En los últimos 20 o 25 años, se ha destacado la ampliación tanto del objeto de estudio de la educación comparada, motivada por fenómenos como la aceleración de la globalización, como de las herramientas teóricas y metodológicas en uso.

Dentro del disputado espacio de los debates teórico-metodológicos en la educación comparada, la CS pretende aportar un enfoque que pueda dar respuestas a algunas preguntas que se plantea la investigación en este campo a través de una forma de interpretación y representación, abierta a ser cuestionada y/o complementada por las respuestas que otros enfoques pueden aportar, y particularmente útil en las cuestiones en las que existe una diversidad de visiones más o menos explícita en los discursos de distintas comunidades de saber o de actores sociales. Puede notarse que consiste en una metodología aplicable a cualquier problema educativo (con lo cual respondería al criterio de las definiciones de la educación comparada que ponen el acento en el uso de métodos comparativos), pero que ha sido especialmente usada en estudios que comparan casos nacionales o utilizan una óptica transnacional que va más allá del Estado-nación. En el contexto latinoamericano, el estudio descrito ilustra una aplicación posible de la CS que va más allá del Estado-nación como unidad de análisis al analizar un fenómeno supranacional (la globalización y su relación con los procesos de reformas educativas) en un espacio regional, que excede al de un sistema educativo nacional. Examina un discurso regional que se construye, al menos en parte, a partir del análisis de las políticas educativas implementadas y que, a su vez, provee el marco en el cual se puede pensar la (re)formulación y el cuestionamiento de las políticas. Un abordaje similar es el que adopta Tello (2015) en el mapeo de los debates sobre políticas docentes en América Latina, pero otras investigaciones que utilizan la cartografía social en cuestiones de política educativa organizan su análisis a partir de políticas nacionales, como el estudio de Vivanco (2015) sobre Argentina, Brasil y Chile, lo que respondería a un modelo más clásico de los enfoques comparados, o analizan la relación del discurso global con el de un sistema educativo nacional (Gorostiaga, 2003). En todos estos casos, hay una mirada perspectivista que permi-

te identificar, comparar e interrelacionar un conjunto de formas de ver el respectivo fenómeno analizado y brindar un tipo de representación que puede complementarse con otros tipos de abordajes metodológicos para avanzar en el conocimiento de las políticas educativas.

La CS puede contribuir al análisis de problemas educativos desde una perspectiva que sea, a la vez, pluralista y (pos)crítica. Es evidente que las opciones epistemológicas y metodológicas que realizamos no pueden garantizar que relaciones asimétricas de poder y mecanismos no-democráticos no sigan prevaleciendo en los discursos en los que se enmarcan las prácticas y las políticas educativas. Sin embargo, el incluir en un mismo espacio la diversidad de mininarrativas y de perspectivas consideradas antes inconmensurables tiende a cuestionar la hegemonía de determinados discursos y abre tanto la posibilidad de diálogos como la de creación de nuevas conceptualizaciones sobre el fenómeno estudiado, apuntando a una comparación que contribuya a una mirada más compleja, pero no desentendida de los desafíos ético-políticos de la educación.

Recibido en 11 de julio de 2016
Aprobado en 10 de marzo de 2017

Notas

- 1 Steiner-Khamsi (2010) subraya que, a juzgar por la cantidad de estudios basados en un solo país que han sido publicados en la *Comparative Education Review*, la comparación no parecería ser el método de investigación privilegiado en el campo. En la misma línea, el estudio de Rust et al. (1999) sobre los artículos publicados en *Comparative Education Review*, *Comparative Education* e *International Journal of Educational Development* en un período de 25 años mostraba que menos de un tercio de los estudios utilizó la comparación como estrategia de investigación.
- 2 Esta descripción histórica atiende, sobre todo, a los desarrollos del campo en los países centrales. A mediados de la década de 1950 se produce en los Estados Unidos la institucionalización de la educación comparada como campo de estudio con el inicio de conferencias anuales, la fundación de la *Comparative Education Society* (que luego cambiaría su nombre a *Comparative and International Education Society*) y la aparición de la *Comparative Education Review* (Kazamias; Schwartz, 1977). Unos años más tarde se produciría un proceso similar en Europa, con centro en Gran Bretaña (Crossley; Watson, 2009).
- 3 Para Morrow y Torres (1995, p. 20) un enfoque funcionalista “[...] se preocupa especialmente por las condiciones que preservan el orden y la estabilidad social”, y por “[...] ajustar la correspondencia entre la educación y lo que supone son las necesidades sociales” (Morrow; Torres, 1995, p. 36), en tanto se considera que la sociedad se basa en el consenso. El funcionalismo subraya el efecto positivo de diversas funciones educativas sobre el desarrollo social.
- 4 Todas las citas de textos en inglés han sido traducidas al español por el autor.
- 5 También Nóvoa (1998) propone un enfoque perspectivista y el uso de mapas para la representación provisoria del campo y de las relaciones entre distintas perspectivas teóricas.
- 6 Es importante aclarar que los términos *perspectivas*, *formas de ver* (ways of seeing) y *comunidades discursivas* (y, en ocasiones, *comunidades de saber*) son utilizados en la obra de Paulston como sinónimos.

- 7 Por el contrario, podría afirmarse que la interpretación de ese contexto, así como la posición que el cartógrafo tiene frente a los discursos dominantes influyen decisivamente en la forma de interpretar los textos. Véase Fairclough (1992) para una discusión sobre los límites del análisis textual en la investigación social.
- 8 En forma complementaria, pero desde un punto de vista funcionalista, Watson (1998) señala que un defecto de la CS es que no tiene en cuenta datos cuantitativos, un tipo de información que es fundamental para el análisis comparativo orientado a la producción y análisis de políticas.
- 9 Tello y Mainardes (2012) mencionan el perspectivismo de la CS (junto con el neo-marxismo y el pos-estructuralismo) como uno de los tres enfoques epistemológicos en que basan un análisis de estudios recientes de política educativa en la región latinoamericana.

Referencias

- ACOSTA, Felicitas. La Educación Comparada en América Latina: estado de situación y prospectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Buenos Aires, v. 2, n. 2, p. 73-83, 2011.
- ALTBACH, Philip. Tendencias en la Educación Comparada. *Revista de Educación*, Madrid, n. 293, p. 295-309, set./dez. 1990.
- ANDREOTTI, Vanessa; STEIN, Sharon; PASHBY, Karen; NICOLSON, Michelle. Social Cartographies as Performative Devices in Research on Higher Education. *Higher Education Research & Development*, Abingdon, v. 35, n. 1, p. 84-99, 2016.
- ARMANDO, Joel. Las Nuevas Alfabetizaciones en la Formación Docente: cartografía de las perspectivas teóricas dominantes en el contexto internacional. In: ENCUESTRO DEL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 22., Córdoba. *Anais...* Córdoba: 2011. P. 1-19.
- ARNOVE, Robert. La Perspectiva del 'Análisis del Sistema Mundial' y la Educación Comparada en la Era de la Globalización. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Buenos Aires, v. 2, n. 2, p. 51-62, 2011.
- BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. Introducción. In: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Org.). *Educación Comparada: enfoques y métodos*. Buenos Aires: Granica, 2010. P. 1-12.
- BROADFOOT, Patricia. Stones from Other Hills May Serve to Polish the Jade of This One: towards a neo-comparative 'learnology' of education. *Compare*, London, v. 29, n. 3, p. 217-231, 1999.
- BURRELL, Gibson; MORGAN, Gareth. *Sociological Paradigms and Organisational Analysis: elements of the sociology of corporate life*. Portsmouth: Heinemann, 1979.
- COOK, Bradley; HITE, Steven; EPSTEIN, Erwin. Discerning Trends, Contours, and Boundaries in Comparative Education: a survey of comparativists and their literature. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 48, n. 2, p. 123-149, maio 2004.
- CORTESÃO, Luiza; MAGALHÃES, António; STOER, Stephen. Mapeando Decisões no Campo da Educação no Âmbito do Processo da Realização das Políticas Educativas. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 15, p. 45-58, 2001.
- COWEN, Robert. Acting Comparatively Upon the Educational World: puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*, London, v. 32, n. 5, p. 561-573, 2006.
- COWEN, Robert. Last Past the Post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity. *Comparative Education*, London, v. 32, n. 2, p. 151-170, 1996.

- CROSSLEY, Michael; WATSON, Keith. Comparative and International Education: policy transfer, context sensitivity and professional development. **Oxford Review of Education**, Londres, v. 35, n. 5, p. 633-649, 2009.
- EPSTEIN, Erwin. Recientes Tendencias en la Teoría de la Educación Comparada. **Revista Educar**, Barcelona, v. 3, p. 7-23, 1983.
- EPSTEIN, Erwin; CARROLL, Katherine. Erasing Ancestry. In: WEIDMAN, John; JACOB, W. James (Org.). **Beyond the Comparative: advancing theory and its application to practice**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. P. 31-48.
- EPSTEIN, Irving. Review of Social Cartography: mapping ways of seeing social and educational change. **Education Review**, Tempe, 2002.
- ERKKILÄ, Kristina. **Mapping the Entrepreneurial Education Debates in the United States, the United Kingdom and Finland**. New York: Garland, 2000.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and Social Change**. Cambridge (UK): Polity Press, 1992.
- FERRER, Ferran. **La Educación Comparada Actual**. Barcelona: Ariel, 2002.
- FOUCAULT, Michel. Of Other Spaces. **Diacritics**, Baltimore, v. 16, n. 1, p. 22-27, 1986.
- GIERE, Ronald. **Scientific Perspectivism**. Chicago: University of Chicago Press, 2010.
- GOROSTIAGA, Jorge. **Mapping Perspectives on School Decentralization: the global debate and the case of Argentina**. 2003. 198 f. Dissertação (Doutorado em Análise Social e Comparativa em Programa de Educação), University of Pittsburgh, Pittsburgh, Pennsylvania, 2003.
- GOROSTIAGA, Jorge. Un Abordaje de la Cuestión Epistemológica en los Estudios Comparados sobre Política Educativa. In: TELLO, César (Org.). **Epistemologías de la Política Educativa: perspectivas, posicionamientos y enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. P. 239-268.
- GOROSTIAGA, Jorge; TELLO, César. Globalización y Reforma Educativa en América Latina: un análisis inter-textual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 363-38, maio/ago. 2011.
- KAZAMIAS, Andreas; SCHWARTZ, Karl. Intellectual and Ideological Perspectives in Comparative Education: an interpretation. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 21, n. 2/3, p. 153-176, maio/ago. 1977.
- KRAWCZYK, Nora. Pesquisa Comparada em Educação na América Latina: situações e perspectiva. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 199-204, jan./abr. 2013.
- LAMARRA, Norberto Fernández; MOLLIS, Marcela; RUBIO, Sofía Dono. La Educación Comparada en América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 11, p. 161-187, 2005.
- LIEBMAN, Martin. Envisioning Spatial Metaphors from Wherever We Stand. In: PAULSTON, Rolland (Org.). **Social Cartography: mapping ways of seeing social and educational change**. New York: Garland, 1996. P. 191-217.
- LIEBMAN, Martin; PAULSTON, Rolland. Social Cartography: a new methodology for comparative studies. **Compare**, London, v. 24, n. 3, p. 233-245, maio 1994.
- MANZON, Maria. **Comparative Education: the construction of a field**. Hong Kong: Comparative Education Research Center, University of Hong Kong; Springer, 2011.
- MARCELO, Gonçalo. Perspectivismo e Hermenêutica. **Impulso**, Piracicaba, v. 24, n. 59, p. 51-64, 2014.
- MARGINSON, Simon; MOLLIS, Marcela. 'The Door Opens and the Tiger Leaps': theories and reflexivities of comparative education for a global millennium. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 45, n. 4, p. 581-615, nov. 2001.

MARTON, Ference. Phenomenography. In: HUSEN, Torsten; POSTLEHWAITE, T. Neville. (Org.). **The International Encyclopedia of Education**. 2. ed. Oxford: Pergamon Press, 1994. P. 4424-4429.

MCLAREN, Peter; ALLEN, Ricky Lee. Review Article – Social Cartography: mapping ways of seeing social and educational change by Rolland G. Paulston. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 42, n. 2, p. 225-228, maio 1998.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. **Social Theory and Education: a critique of theories of social and cultural reproduction**. Albany: SUNY Press, 1995.

NICHOLSON-GOODMAN, Jo Victoria. A Ludic Approach to Mapping Environmental Education Discourse. In: PAULSTON, Rolland (Org.). **Social Cartography: mapping ways of seeing social and educational change**. New York: Garland, 1996. P. 307-326.

NINNES, Peter; METHA, Sonia. A Meander Through the Maze: comparative education and postfoundational studies. In: NINNES Peter; METHA, Sonia (Org.). **Re-Imagining Comparative Education: postfoundational ideas and applications for critical times**. London: RoutledgeFalmer, 2004. P. 1-18.

NÓVOA, António. Modelos d'Analyse en Éducation Comparée: le champ et la carte. In: NÓVOA, António. **Histoire & Comparaison: essais sur l'éducation**. Lisboa: Educa, 1998. P. 51-84.

PAULSTON, Rolland. El Espacio de la Educación Comparada y el Debate Sobre el Posmodernismo. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v. 10, n. 23, p. 18-31, dez. 2001.

PAULSTON, Rolland. Mapping Knowledge Perspectives in Studies of Educational Change. In: COOKSON JUNIOR, Peter; SCHNEIDER, Barbara (Org.). **Transforming Schools**. New York: Garland, 1995. P. 137-179.

PAULSTON, Rolland. Preface: four principles for a non-innocent social cartography. In: PAULSTON, Rolland (Org.). **Social Cartography: mapping ways of seeing social and educational change**. New York: Garland, 1996. P. 15-24.

PAULSTON, Rolland. Social and Educational Change: conceptual frameworks. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 21, n. 2/3, p. 370-95, maio/ago. 1977.

PICKLES, John. Review Article: social and cultural cartographies and the spatial turn in social theory. **Journal of Historical Geography**, Amsterdam, v. 25, n. 1, p. 93-98, jan. 1999.

RAKOTOMANANA, Michel. **Mapping the Debate on New Information and Communication Technologies (NICTs) and Development: implications for educational planning in francophone Africa**. 225 f. Dissertação (Doutorado em Análise Social e Comparativa em Programa de Educação), University of Pittsburgh, Pittsburgh, Pennsylvania, 1999.

RUITENBERG, Claudia. Here Be Dragons: exploring cartography in educational theory and research. **Complicity**, Edmonton, v. 4, n. 1, p. 7-24, jul. 2007.

RUST, Val et al. Research Strategies in Comparative Education. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 43, n. 1, p. 86-109, fev. 1999.

RUST, Val. From Modern to Postmodern Ways of Seeing Social and Educational Change. In: PAULSTON, Rolland (Org.). **Social Cartography: mapping ways of seeing social and educational change**. New York: Garland, 1996. P. 29-52.

SCHRIEWER, Jürgen. Educación Comparada: un gran programa ante nuevos desafíos. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 23, p. 7-17, 2001.

SILOVA, Iveta. The Changing Frontiers of Comparative Education: a forty-year retrospective on european education. **European Education**, London, v. 41, n. 1, p. 17-31, 2009.

- SILVA, Tomas Tadeus. **Espacios de Identidad**: una introducción a las teorías del currículum. Barcelona: Octaedro, 2001.
- STEINER-KHAMSI, Ghita. The Politics and Economics of Comparison. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 54, n. 3, p. 323-342, ago. 2010.
- STROMQUIST, Nelly. Una Cartografía Social del Género en Educación. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 361-383, maio/ago. 2006.
- TAN, Kelvin. Variation Theory and the Different Ways of Experiencing Educational Policy. **Educational Research for Policy and Practice**, Berlin, v. 8, n. 2, p. 95-109, jul. 2009.
- TELLO, César. **Un Mapeo de los Discursos sobre las Políticas Docentes en América Latina: 1990-2010 ¿Neoliberalismo-Posneoliberalismo?** 2015. 313 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2015.
- TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. La Posición Epistemológica de los Investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 20, n. 9, 2012. Disponible en: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>>. Acceso en: 20 dez. 2012.
- TIKLY, Leon. Globalisation and Education in the Postcolonial World. **Comparative Education**, Londres, v. 37, n. 2, p. 151-171, maio 2001.
- TIKLY, Leon; CROSSLEY, Michael. Teaching Comparative and International Education: a framework for analysis. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 45, n. 4, nov. 2001.
- TORRES, Carlos Alberto. Social Cartography, Comparative Education and Critical Modernism: afterthought. In: PAULSTON, Rolland (Org.). **Social Cartography**: mapping ways of seeing social and educational change. New York: Garland, 1996. P. 417-433.
- USARRALDE, María Jesús Martínez. La Educación Comparada Revisitada: revisión a la evolución epistemológica y temática en la era postcomparada. **Tendencias Pedagógicas**, Madrid, n. 11, p. 77-102, 2006.
- VIVANCO, Georgina. **Cultura Digital y Educación Intercultural**: estudio comparativo de las perspectivas de las políticas, programas y modelos de incorporación de las tecnologías de información y la comunicación en el sistema escolar chileno, argentino y brasilero en el decenio 2002 al 2012. 2015. 287 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile, 2015.
- WATSON, Keith. Memories, Models and Mapping: the impact of geopolitical changes in comparative studies in education. **Compare**, London, v. 28, n. 1, p. 5-31, mar. 1998.
- YAMAMOTO, Yukiko; MCCLURE, Maureen. How Can Social Cartography Help Policy Researchers. In: WEIDMAN, John; JACOBS, James (Org.). **Beyond the Comparative**: advancing theory and its application to practice. Rotterdam: Sense Publishers; IISE, 2011. P. 153-170.

Jorge M. Gorostiaga es PhD Social and Comparative Analysis in Education, Univ. of Pittsburgh. Profesor Titular de la Universidad Nacional de San Martín y Profesor de Posgrado en la Univ. Torcuato Di Tella. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Editor en Español de la Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa.
E-mail: jorgegoros@gmail.com