LUND UNIVERSITY

La Teoría de la Cultura Mundial con características chinas: cuando los modelos globales se tornan nativos

Schulte, Barbara

Published in:
Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo xix y la globalización

2015

Link to publication

Citation for published version (APA):
Schulte, B. (2015). La Teoría de la Cultura Mundial con características chinas: cuando los modelos globales se tornan nativos. In G. R. Ruiz, & F. Acosta (Eds.), *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo xix y la globalización* (pp. 99-116). Octaedro.

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Guillermo Ramón Ruiz, Felicitas Acosta (eds.)

Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica

Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización

Octaedro

Colección Educación Comparada e Internacional, n.º 11

Colección dirigida por Miguel A. Pereyra (Universidad de Granada)

Título: *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización*

Primera edición: diciembre de 2015

© Guillermo Ramón Ruiz, Felicitas Acosta (eds.)

© De esta edición:
Ediciones Octaedro, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-798-7
Depósito legal: B. 29.475-2015

Diseño y realización: Editorial Octaedro

Impresión: Ulzama

Impreso en España – *Printed in Spain*

Sumario

Agradecimientos 7

Sobre los autores 9

Prefacio. Reencuentro con un Proteo 11
Jürgen Schriewer

Estudio introductorio: Repensado la educación comparada. Lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización 15
Felicitas Acosta, Guillermo Ruiz

1. Reflexiones sobre teoría, método y práctica en educación comparada e internacional 27
Steven J. Klees

2. La transferencia de políticas como herramienta para comprender la lógica de los sistemas educativos 55
Gita Steiner-Khamsi

3. Concepciones de justicia en los sistemas de evaluación de Inglaterra, Alemania y Suecia: una mirada sobre las garantías de procedimientos justos y posibilidades de apelación 75
Florian Waldow

4. La teoría de la cultura mundial con características chinas: cuando los modelos globales se tornan nativos 99
Barbara Schulte

5. Las relaciones entre China y ASEAN en educación superior: un marco analítico 117
Anthony Welch

6. Programa educativo de becas para maestros de escuelas rurales en China: políticas nacionales, prácticas institucionales y análisis de resultados 139
Liu Baocun, Zunwei Yang, Yang Su

7. La educación comparada y el estudio de los sistemas de rendición de cuentas en educación 165
Noah W. Sobe

Epílogo 181
Inés Dussel

Índice 187

Agradecimientos

Queremos expresar nuestra gratitud a los integrantes del equipo de investigación y docencia de la Universidad de Buenos Aires bajo la dirección de Guillermo Ruiz: Adrián Azrak, Antonio García Álvarez, Ignacio Frechtel, Antonella Nessi, Julián Ortega, María Laura Pico y Victoria Rio; así como a Jane Brodie, María Sol Tablado, Melina Krimker y Ana María Relaño Pastor. Todos ellos han colaborado con nosotros en diferentes etapas de la tarea de traducción al español de los textos escritos en inglés. Por otra parte, queremos mencionar nuestro agradecimiento a Nancy Cardinuax y al *staff* del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio L. Gioja de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires por su colaboración.

Finalmente, y muy importante, agradecemos a Miguel Pereyra por alentar y apoyar este proyecto e incluirlo dentro de la colección que dirige en la Editorial Octaedro, así como también a Juan León por su apoyo editorial. Todo lo cual nos llena de enorme satisfacción.

Sobre los autores

Felicitas Acosta es investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina) en donde dicta *Problemática educativa* e *Historia general de la educación*. Es profesora de *Educación comparada* e *Historia de la educación general* en las Universidades Nacionales de La Plata y de San Martín. Es vicepresidenta de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE). Desde hace varios años investiga sobre la escuela secundaria en perspectiva historicocomparada. Es consultora de organismos internacionales sobre temas vinculados con la expansión de la escolarización.

Liu Baocun es profesor de educación comparada y director del Instituto de Educación Internacional y Comparada de la Universidad Normal de Pekín, China; vicepresidente de la Sociedad China de Educación Comparada. Su línea de investigación en el campo de la educación comparada incluye la educación superior y la política y gestión educativa.

Inés Dussel es profesora investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México. En los últimos años ha trabajado en las pedagogías de la imagen en la educación y en la producción de materiales y revisión de políticas educativas y curriculares. Es miembro de la American Educational Research Association (AERA), Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE) y Philosophy of Education Society (PES).

Steven Klees es profesor W. Benjamin de Educación Internacional en la Universidad de Maryland, Estados Unidos. Su línea de investigación se focaliza en la economía política de la educación y del desarrollo, las agencias internacionales, los derechos humanos y la justicia social; en su trabajo reciente se promueven los análisis de las interconexiones entre el género, la etnicidad y la clase y su entrecruzamiento en las desigualdades educativas y sociales.

Guillermo Ramón Ruiz es profesor titular regular de *Teoría y política educacional* en la Facultad de Derecho y de *Teorías de la educación y sistema educativo argentino* en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, e investigador del Consejo Nacional de Ciencia y Técnica de Argentina. Su trabajo refiere a los procesos de reformas educativas en la educación secundaria y en la formación de profesorado.

Jürgen Schriewer fue profesor y director del Centro de Educación Comparada de la Universidad Humboldt en Berlín, Alemania. Mantuvo posiciones clave en las principales sociedades académicas de la disciplina. Es profesor visitante en diversas universidades del mundo.

Barbara Schulte es profesora asociada de educación en el Departamento de Sociología de la Universidad de Lund, Suecia. Su trabajo de investigación se focaliza sobre la difusión global y la apropiación local de modelos y programas educativos. Estudia las políticas educativas de privatización, mercantilización, así como las vinculadas con la educación y el desarrollo, en particular aquellas focalizadas en China.

Noah W. Sobe es profesor asociado de estudios culturales y de política educativa y director del Centro de Educación Comparada en la Universidad de Loyola, Chicago, Estados Unidos. Sus trabajos de investigación más recientes sobre globalización y educación se han concentrado en la rendición de cuentas, el mérito y el estudio del pasado, el presente y el futuro de las meritocracias educativas.

Gita Steiner-Khamsi es profesora de educación y exdirectora del Departamento de Estudios Internacionales y Transculturales en el Teachers College, Universidad de Columbia, Estados Unidos. Su línea de trabajo incluye las políticas de transferencias, los estudios de la globalización, la política comparada y los procesos de reforma educativa y de formación de profesorado.

Florian Waldow es profesor de educación comparada e internacional en la Universidad Humboldt de Berlín, Alemania. Entre sus antecedentes se encuentran la dirección de un grupo de investigación en la Universidad de Münster, Alemania, y la participación de proyectos de educación comparada en la Universidad de Upsala, Suecia.

Anthony Welch es profesor de educación en la Universidad de Sydney, Australia. Su línea de investigación incluye el análisis internacional de políticas y prácticas educativas y el análisis intercultural, principalmente en los países de la región de Asía-Pacífico. Ha estudiado los procesos de reforma educativa y sus efectos desde una perspectiva multicultural y las interacciones interculturales en los ámbitos rurales.

Su Yang es estudiante del Máster del Instituto de Educación Internacional y Comparada de la Universidad Normal de Pekín, China.

Yang Zunwei es estudiante de doctorado del Instituto de Educación Internacional y Comparada de la Universidad Normal de Pekín, China.

Prefacio. Reencuentro con un Proteo

Proteo fue una deidad de la mitología griega representado, en general, como un dios del mar que podía predecir el futuro y también cambiar espontáneamente su forma. Esto le permitía escapar de la presión puesta sobre él para transmitir su conocimiento. En consecuencia, en la tradición filosófica y literaria de occidente, Proteo ha devenido prácticamente en proverbial. En otros términos, la naturaleza proteica supone en general versatilidad, mutabilidad y adaptabilidad.

Versatilidad y adaptabilidad también constituyen los indicadores que conectan a Proteo con el tema que se introduce en esta obra: la educación comparada. Mientras que en el siglo pasado se desarrollaron encendidos debates en torno a la alegada naturaleza disciplinar de este campo y la metodología «sólida» del enfoque comparativo, debates más recientes han reconocido cada vez más la multiplicidad de formas de las que la indagación comparativa puede jactarse. En este sentido, los análisis teóricos han demostrado que –y hasta qué punto– la metodología comparada es teóricamente dependiente y por ende tiende a adoptar diseños variados del enfoque comparativo acordes con conceptualizaciones metateóricas variantes sobre la causalidad, la teoría y la explicación.[1] Más aún, posturas recientes han reconocido la existencia no solo de una educación comparada sino de diversas educaciones comparadas. Los críticos dentro del campo incluso han distinguido, y hasta han contrapuesto, una educación comparada *académica* (que trata de proveer explicaciones a través de la indagación *cross-national*) de una educación comparada *intervencionista* (comprometida con el desarrollo de los sistemas escolares y sus reformas), o entre una *ciencia* de la educación comparada y un arte de gobierno de lo educativo.[2] Otros han discutido la «política» y la «economía» de la comparación, esto es, las estrategias y los estilos cambiantes de los estudios cross-nacionales implicados por los cambios devenidos de los cambios en las tendencias, intereses y constelaciones políticas y económicas en general y bajo las condiciones de un contexto globalizante en particular.[3] Desde la perspectiva panorámica del análisis sociohistórico, estos y otros autores sostienen que la comparación ha pasado

1. Jürgen Schriewer (2010). «Comparación y explicación entre causalidad y complejidad». En: J. Schriewer y H. Kaelble (comp.). *La comparación en las ciencias sociales e históricas* (pp. 17-62). Barcelona: Octaedro.

2. Nota de los traductores: el autor no diferencia entre los conceptos de «arte de gobierno» y «arte de gobernar».

3. Gita Steiner-Khamsi (2010). «The Politics and Economics of Comparison». *Comparative Education Review*, 54 (3): 323-342.

de ser un enfoque basado en una teoría relacionada con un enfoque analítico a uno basado en una herramienta política de gobernanza.[4] Por último, a partir de los conceptos derivados de la sociología del conocimiento, análisis recientes han llegado a cuestionar la identidad de un campo llamado educación comparada y, en cambio, han diferenciado sistemáticamente entre «lógicas» divergentes de hacer comparación y estudios internacionales en educación. Estas son, por un lado, la «lógica epistémica» de la ciencia social de la educación comparada y, por el otro, la «lógica sociológica» de los estudios orientados hacia reformas, frecuentemente con intereses políticos, que no se basan en un método comparado propiamente dicho sino en modelos, tendencias y movimientos internacionales. Finalmente, durante las últimas tres a cuatro décadas se han desarrollado estudios de «lógica global», que ya no se concentran sobre instituciones educativas de *distintas* naciones, sociedades o culturas sino sobre procesos, fuerzas y transformaciones educativas inherentemente trasnacionales y, eventualmente, de carácter sistémico mundial.[5]

No es de extrañar que la diversidad de estilos de los estudios comparados e internacionales modelados bajo estas lógicas diferentes y sus problemas concomitantes también pueden identificarse de manera clara en las tradiciones y corrientes latinoamericanas dentro de este campo. Es así que los trabajos de uno de los más prominentes viajeros del siglo XIX, Domingo Faustino Sarmiento, se caracterizaban por presentar la preocupación social de la reforma. Sarmiento, periodista y político argentino, presidente de su país entre 1868 y 1874, y tantos otros viajeros se encontraban comprometidos con la observación rigurosa y la presentación de informes sobre los sistemas escolares extranjeros con miras a trasplantar aspectos exitosos de esos sistemas en sus países. Asimismo, el compromiso hacia cuestiones de la reforma educativa y el desarrollo social dejó su impronta en concepciones coetáneas tales como se refleja en el libro ampliamente referenciado de Manoel B. Lourenço Filho.[6] Por otro lado, a partir de la década de 1970, Ángel Diego Márquez buscó la consolidación de los estudios comparados en el ámbito académico latinoamericano a través de su transformación en una disciplina basada en ciencias sociales.[7] Al mismo tiempo, Carlos E. Olivera realizó esfuerzos para redefinir estos estudios de acuerdo con la «lógica epistémica» formulada a partir de la filosofía de la ciencia ortodoxa.[8]

4. Cf. António Nóvoa y Tali Yariv-Mashal (2003). «Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education* 39 (1): 423-438.

5. Jürgen Schriewer (2014). «Neither orthodoxy nor randomness: differing logics of conducting comparative and international studies in education». *Comparative Education* 50 (1): 84-101.

6. Manoel B. Lourenço Filho (1961). *Educação Comparada*. São Paulo: Melhoramentos. (Esta obra posee una segunda edición actualizada que fue publicada en 1964 y una tercera edición en el año 2004.)

7. Ángel Diego Márquez (1972). *Educación comparada: teoría y metodología*. Buenos Aires: El Ateneo.

8. Carlos E. Olivera (1986). *Introducción a la educación comparada*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Finalmente, el ocaso de los estudios específicos comparados propiamente dicho, a partir de la exploración transnacional de estructuras definidas y el giro subsecuente hacia al análisis de los sistemas mundiales tuvieron precursores prominentes en América Latina bajo la forma de académicos que han tratado de interpretar las configuraciones mundiales-sistémicas de la dependencia –que es un enfoque conceptual que no solo refería al desarrollo socioeconómico, sino también a la sociedad, la cultura y la educación.[9]

Sin duda, los trabajos incluidos en esta obra resumen esta multiplicidad y versatilidad de los estudios comparados e internacionales en educación. Pero, lo hacen en relación con nuevos problemas sustentados en marcos teóricos más elaborados y bases de datos más amplias. Sus autores toman casi todas las regiones más extensas del mundo, tanto en Europa y Asía Oriental cuanto en las Américas y Australia. De esta forma, estos trabajos reflejan con claridad diferentes tradiciones académicas e intelectuales, desafíos y preocupaciones diversas, así como múltiples perspectivas conformadas por contextos sociopolíticos y económicos particulares. Al hacer esto también facilitan el **reencuentro** de estilos, de lógicas y de sus problemas específicos los cuales, como se mencionó previamente, pueden dar cuenta de diferentes orientaciones en los estudios comparados e internacionales en educación. Esto es válido, por ejemplo, para las rigurosas consideraciones referidas a la reforma social y educativa global, desarrolladas sobre la base de la experiencia internacional y desde el punto de vista de la filosofía y la economía social crítica. Pero también lo es para los estudios que, a través de la adopción de la «lógica epistémica» de la indagación comparada propiamente dicha, tratan de explicar las diferencias de las prácticas educativas y de los significados subyacentes que pueden observarse entre los países europeos más industrializados. Por último, este libro también incluye estudios que combinan tanto enfoques globales, que abordan la circulación mundial de ideas, modelos y políticas educacionales, como análisis comparados utilizados con el fin de identificar críticamente los procesos de difusión, recepción, traslación y re-contextualización de esas ideas, modelos y políticas en diferentes contextos socioculturales diferentes. Estos estudios conducen así no solo a cuestionar críticamente conceptos y teorías de una «cultura mundial» o «sociedad mundial» general, sino que también se esfuerzan por proveer una conceptualización más sofisticada de la compleja interpenetración de las fuerzas globales con los significados locales o, como uno de los autores de este libro acertadamente sostiene, «la reconstrucción de lo local a través de lo global y la reconceptualización de lo global a partir de lo local» (Schulte).

Id. (1993). «La educación comparada y el conocimiento científico». En: Jürgen Schriewer y Francesc Pedró (comp.). *Manual de educación comparada: teorías, investigaciones*, perspectivas (vol. II, pp. 113-143). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

9. Véase al respecto el trabajo seminal de este enfoque, i.e. Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto (1970). *Dependencia e desenvolvimento na América Latina: ensaio de interpretação sociológica*. Río de Janeiro: Zahar.

A pesar de que los trabajos se estructuran de acuerdo con lógicas diferentes, su punto en común es su orientación crítica. Esta le otorga a los estudios comparados e internacionales en educación el estatus de métodos para la observación crítica y el análisis de organizaciones, transformaciones y políticas educativas variantes, no así el de vehículos ingenuos de *transfer* educativo. Es esperable que esta orientación estimule, en el ámbito académico latinoamericano, el espíritu analítico que alimenta y el impulso moral al que invitan cada vez más los estudios comparados e internacionales en educación cada vez más sofisticados.

Jürgen Schriewer

Stazzema, Toscana, verano de 2015.

Estudio introductorio: Repensado la educación comparada. Lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización

Felicitas Acosta
Guillermo Ruiz

Este libro contiene trabajos que presentan y analizan temas y enfoques que se han desarrollado en el campo de la educación comparada durante la última década en diferentes ámbitos académicos de América del Norte, Europa, Australia y Asia. La educación comparada como subdisciplina, dentro de las ciencias de la educación, que lleva en su nombre un enfoque metodológico, nació en una época en que los estados-nación eran los actores principales de las políticas y prácticas educativas. Así, desde los primeros tiempos de la investigación comparada en educación, la idea de que la política y la práctica podrían ser *tomadas prestadas* o *transferidas* desde otros lugares, o la creencia que se podía *aprender de políticas de otros países*, han estado presentes y de forma recurrente en este tipo de investigaciones pedagógicas. Asimismo la idea de transferencia de prácticas como su utilización política (organización de sistemas educativos) se encuentra en el origen mismo de la comparación educativa.

En efecto, estas ideas han estado muy ligadas a la conformación de los sistemas masivos de escolarización, a la constitución del Estado nacional y a la formulación de sus políticas de expansión. La complejidad que adquirieron los sistemas educativos puede ser leída, a la vez, en relación con los procesos de racionalización burocrática que caracterizaron a los Eestados modernos. Después de la conformación de los subsistemas funcionales de la sociedad para la política, la economía y la religión, hacia finales del siglo XVIII surgieron en Europa (y durante el siglo siguiente en América) una serie de oportunidades que promovieron la conformación de un subsistema particular para la educación como una función especial que debía desempeñarse en toda la sociedad. Los sistemas de educación, al ser subsistemas funcionales, particulares de la sociedad, se constituyeron en una de las formas modernas de organización de la sociedad.

En este contexto, la educación comparada como disciplina ha estado atravesada en su origen por al menos cuatro grandes preocupaciones, cuyo núcleo es el problema de la transferencia: la concepción de lo escolar como una práctica transferible de un contexto a otro; la recurrencia al método comparativo como forma de validación científica de posibles transferencias; la tensión entre transferencia y entorno sociocultural, y la relación de trans-

ferencia entre el conocimiento producido a través de la comparación y el campo de la política educativa.

Durante el siglo xx, los estudios comparados han evolucionado para analizar temas como el complejo proceso de cruce de fronteras políticas, las políticas itinerantes y sus derivaciones, las externalizaciones y las relaciones con los contextos de referencia, aunque muchos de ellos han tendido a centrarse en el Estado-nación, en las actividades de los gobiernos, en las interacciones entre los estados y entre los gobiernos y en una serie de actores privados y de la sociedad civil.

Podría decirse que la expansión de los sistemas educativos en el nivel global se transformó en el concepto racional predominante de la escolarización: esta actuó como mito pero también como guión dando legitimidad a las instituciones y a los estados que se ordenasen bajo ese concepto. El ordenamiento abarca la dimensión sistémica y la institucional y al conjunto de actores y agentes involucrados en el desarrollo del guión. Ahora bien, este ordenamiento se realizó en torno de la figura del Estado. La emergencia de la globalización supone la formulación de nuevas preguntas que la educación comparada comenzó a abordar hace unos 30 años: ¿en qué medida la consideración de lo global y lo local no implica cambios en los roles de los estados en materia educativa? ¿De qué manera los nuevos roles que asumen los estados promueven cambios en los sistemas nacionales de educación y en qué sentidos? ¿Es posible captar la complejidad de las relaciones entre lo global, lo regional, lo nacional y lo local en la formulación y ejecución de políticas educativas?

En las últimas tres décadas, los procesos de globalización y las fuerzas globales que poseen las organizaciones gubernamentales internacionales y/o regionales, las organizaciones no gubernamentales y las redes mundiales de educación, han socavado los enfoques comparativos tradicionales y han impulsado a repensar las estrategias y unidades de comparación. Algunos autores han señalado la emergencia de una nueva morfología social derivada de la planetarización de los procesos políticos y sociales (Vertovec, 2009). En la misma línea argumental, se ha planteado que las sociedades de referencia se construyen desde un ámbito global de comparación, se trataría así de prestar atención a un nuevo tipo de comparación global, que refiere a los reajustes transnacionales de las políticas y de la política (Nóvoa y Yariv-Mashal, 2003; Lingard y Rawolle, 2009).

Estos reajustes de políticas que han resultado de los reacomodamientos de interrelaciones entre los campos de la política nacional y de la política global (Robertson, Bonal y Dale, 2006) constituyen un desafío intelectual para la educación comparada que añade mayor complejidad a las dimensiones del Estado-nación dado que refuerzan al ámbito global (con múltiples tensiones en sí mismo) como dimensión analítica que se solapa, cuestiona e interpela a las referencias nacionales. Precisamente este desafío intelectual para la disciplina, asociado con los desarrollos de la globalización neoliberal, demandan y admiten nuevos planteos metodológicos y teóricos den-

tro de la educación comparada en relación con la producción y enfoques para comprender las políticas educativas debido a que el Estado-nación ya no constituye una variable estrictamente independiente, única y soberana (Crossley y Watson, 2003).

De esta manera, uno de los temas centrales de la disciplina, la transferencia, aparece también reconceptualizado. Así, más que considerar a la transferencia como un proceso lineal y unidireccional cabría pensarla como circular y en cierta forma como un proceso recíproco. Las reformas educativas avanzan y retroceden entre diferentes países y dentro de ellos, sobre todo en casos cuya organización institucional es federal, extensa y compleja (China, Brasil, Argentina e incluso España). La transferencia ha estado presente en el desarrollo histórico de los sistemas nacionales de educación, quizás su principal distinción en la globalización contemporánea estaría dada por las nuevas realidades espaciales que si bien mantienen también desbordan al Estado-nación como eje analítico central del estudio de la transferencia. Las dimensiones espaciales en las cuales operan las instituciones escolares, los sistemas y las políticas educativas revelan nuevos modos en los que se gobierna la educación formal y su organización en contextos geográficos con múltiples movilidades, migraciones y minorías educativas.

Estos múltiples flujos irregulares que se evidencian en los sistemas escolares contemporáneos se entrecruzan en cada contexto con prácticas históricas que redefinen las tendencias globales en los contextos locales. Aquí, tal como muchos autores de esta obra destacan, la noción de agencia humana o acción humana cobra importancia para la interpretación de las tendencias internacionales en los contextos nacionales y regionales. Los individuos actúan, se mueven, interpelan políticas y se adecúan más o menos a los cambios contextuales en un marco de libertad reglada, es decir, de normas de libertad regladas por normas que a su vez se explican en función de valores sociales, históricos, culturales y vinculares que permiten comprender dichas acciones y a la vez interpretar diferencias con otros contextos culturales.

Los cambios arriba mencionados renuevan la educación comparada y su agenda de investigación a la vez que ofrecen nuevas perspectivas para seguir pensando temas clásicos y contemporáneos vinculados con la configuración y expansión de los sistemas educativos. Entre estos es posible destacar los siguientes: el Estado y los sistemas mundiales, las reformas educativas, los nuevos tópicos tales como la evaluación internacional, la educación inclusiva o las migraciones, los temas clásicos como el problema de la desigualdad frente a la democratización de los sistemas educativos, la internacionalización de la educación, en los diferentes niveles de los sistemas escolares.

Buena parte de estos cambios y avances de la disciplina se han desarrollado en el contexto anglosajón. La producción de habla hispana, en cambio, ha tenido un recorrido diferente. Mientras que en España se ha evidenciado un conjunto variado y hasta robusto de estudios, líneas de investigación así como presencia curricular a lo largo del siglo XX, en el caso

de los países de América Latina la disciplina ha tenido un desarrollo errático. En efecto, en España se evidencia desde la década de 1930 la institucionalización en las universidades de asignaturas o cursos de esta disciplina, lo cual fue fortalecido en las décadas ulteriores con la producción de revistas y manuales, con un intenso debate teórico en relación con la definición del propio campo atravesado por la influencia del espiritualismo alemán (Valls, Vilanou y Carreño, 2014). El desarrollo y afianzamiento de cátedras, laboratorios e institutos de pedagogía comparada entre los años cuarenta y sesenta continuaron fortaleciendo la presencia de esta disciplina.

Producto de ello es la creación, a fines de la década de los setenta, de la Sociedad Española de Pedagogía/Educación Comparada, con la que comienza una rica etapa de consolidación científica en el ámbito nacional e internacional. La publicación, ya en los años noventa, de la revista de la sociedad, de tesis de posgrado y de manuales de educación comparada también da cuenta de ello. Ya hacia mediados de la década de 1990 se perfilan nuevos temas de estudio e investigación en consonancia con los cambios de la disciplina a nivel mundial: la globalización en primer lugar, las evaluaciones internacionales y las comparaciones entre sistemas educativos, en especial en el ámbito de la Unión Europea (Egido, 2014; Lázaro, Lorente y Ancheta, 2014).

Sin embargo, este crecimiento de la producción académica, expresada en investigaciones y publicaciones, no necesariamente ha reflejado –salvo algunas excepciones– la emergencia de perspectivas teóricas y metodológicas que paralelamente se estaban desarrollando y circulando en otras tradiciones, particularmente las de origen sajón (*borrowing/lending*, transitologías, las teorías de la cultura mundial, internacionalización/externalización). Evidentemente, este desarrollo académico ha nutrido y fortalecido el campo hispanoparlante de educación comparada, aunque afronta el desafío de poner a circular y, eventualmente, apropiarse o resignificar estos otros aportes, de otras tradiciones, y con fuerte peso en la actualidad para el análisis de los cambios de los sistemas educativos.

América Latina no ha desarrollado una tradición continua y robusta de la educación comparada como disciplina académica, como sucedió en España. Sabido es que algunos países de la región, particularmente en el Cono Sur, han participado activamente de la etapa de la Pedagogía del extranjero en el momento de configuración de sus sistemas educativos. Tal como destaca López Velarde (s/f), se encuentran en la región casos de viajeros que buscaron prácticas para transferir durante el siglo XIX: José Luis Mora en México, Andrés Bello en Venezuela, Domingo Faustino Sarmiento en Argentina o José Pedro Varela en Uruguay. Algunos de ellos formaron parte incluso del primer intento de cientifización de la práctica de comparar: es el caso de Sarmiento y la publicación de *El Monitor de la Educación Común*, órgano de difusión educativa del Estado argentino que desde sus primeras páginas incluye datos, tablas y experiencias educativas del exterior para considerar en el sistema en gestación (Acosta, 2011).

Sin embargo, la disciplina no ancló en un desarrollo académico consistente y sostenido a lo largo del tiempo. Por ello, entre otros motivos, la región quedó muchas veces sujeta a la intervención de distintas agencias internacionales sobre lo educativo, tanto en la implementación como en la forma de analizar los cambios en los sistemas educativos. En efecto, durante los años cuarenta y sesenta del siglo XX se detecta una escasa producción. Por ejemplo, López Velarde releva solo tres obras referidas al tema: el trabajo de Ema Pérez en Cuba, el de Lorenzo Filho en Brasil y el de J. Manuel Villalpando en México y en los años setenta con la obra del argentino Ángel Diego Márquez como hito de referencia. También se detecta un estudio de Gustavo Cirigliano (Argentina) sobre el estado del análisis de la educación comparada para UNESCO. De todas formas, cabe resaltar que durante la década de 1960 se producen estudios comparados en el marco de una naciente disciplina: Planeamiento de la educación.

Estos estudios por parte de los organismos internacionales se tradujeron en el planeamiento y la ejecución de programas y proyectos regionales al tiempo que los centros de estudios destinados a la investigación en educación comparada que tuvieron su auge en la década de 1950 dentro de las universidades europeas y norteamericanas difundían enfoques teoricometodológicos que poco tenían que ver con las realidades de los países latinoamericanos. Críticas a esta concepción provinieron de desarrollos teóricos como la teoría de la dependencia, retomada en los años de 1980 en los trabajos de María Ciavatta en Brasil.

Precisamente, en el escenario de los años setenta y ochenta, en el que la lectura sobre el estado de los sistemas educativos se define a partir de la idea de crisis, se renueva la presencia de los organismos internacionales y los estudios que producen información comparada para informar la toma de decisiones a la vez que proponen reformas para resolver la crisis denunciada. En este contexto resulta interesante la reacción de la academia a propósito del V Congreso Mundial de Educación Comparada, que tuvo lugar en París del 2 al 6 de julio de 1984 y cuyo tema fue «Dependencia e interdependencia en educación». América Latina, lugar de origen del concepto de dependencia, tuvo una muy escasa participación. La revista *Perspectivas*, de la Unesco, hizo una publicación sobre dicho congreso. Las voces latinoamericanas allí fueron las de Velloso de Brasil y de Olivera Lahore (argentino radicado en Costa Rica). Con una visión crítica respecto del concepto de dependencia, el primero alertaba sobre la aceptación acrítica de la llamada cooperación internacional mientras que el segundo relativizaba la propia idea de dependencia (más bien en el plano de «influencias culturales»).[1] So-

1. También cabe destacar la actividad entre los años setenta y ochenta en México: la fundación del Centro de Estudios Educativos, con trabajos de Pablo Latapí en materia de educación comparada e internacional y la publicación de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (con trabajos de Paulston, Carnoy y la brasilera Joly Gouveia). En 1978 el CIES celebró su reunión anual en México, y las ponencias fueron publicadas por esta revista; también se destaca el I Foro Latinoamericano de Educación Comparada, en la Universidad de Colima, en 1980.

bre el final de la década de 1980 se encuentran los primeros trabajos de profesores de diferentes universidades de la región, la mayoría de ellos centrados en estudios de educación superior acrecentados durante la década de los noventa en el contexto de las reformas educativas estructurales.

Hacia principios del año 2000 se revitalizaron los estudios comparados en Latinoamérica aunque desde diferentes agencias y perspectivas. Se distinguen al menos dos líneas: el resurgimiento o creación de las sociedades nacionales de educación comparada con la realización de encuentros académicos que contribuyen al desarrollo del campo en la región y la producción de los organismos internacionales con diferente grado de influencia en la agenda de la política educativa.

En síntesis, el escaso desarrollo académico de la educación comparada en América Latina en particular desalentó la traducción y publicación en español de los aportes más recientes respecto al uso de la comparación en el estudio de la educación. Asimismo, las publicaciones españolas que han llegado a América Latina no han reflejado la diversidad que expresan los debates contemporáneos de la disciplina, por lo que se ha dado lugar a cierta desactualización en el análisis de los procesos de cambio en los sistemas educativos. Lo cual constituye un tema particularmente importante, dado los procesos de reformas que afectan a los sistemas educativos de la región en las últimas tres décadas.

Sobre el contenido de este libro

Este libro se origina, en parte, en la necesidad de atender la situación descrita anteriormente. Los desarrollos teóricos, clásicos y contemporáneos, de la educación comparada ofrecen herramientas analíticas pertinentes para comprender los desafíos que presentan hoy los sistemas educativos iberoamericanos. Estos se encuentran sujetos a procesos continuos de reformas en un escenario de internacionalización educativa creciente y acelerada. Frente a ello, resulta necesaria la adopción de enfoques y categorías dinámicas sobre temas como el de la transferencia, objeto histórico de la educación comparada. Los capítulos que forman parte de esta obra apuntan hacia esa dirección: repensar la circulación de ideas y de prácticas educativas entre estados atravesados por las fuerzas de la globalización.

En el primer capítulo, «Reflexiones sobre teoría, método y práctica en educación comparada e internacional», Steven J. Klees analiza la apertura de la educación internacional y comparada a las teorías, los métodos, las prácticas, los debates y las controversias de muchos campos; y sostiene que ello conforma la parte más vital de este campo. Esta permeabilidad integral y necesaria constituye tanto una oportunidad como un desafío para la educación comparada e internacional. Según Klees, la principal ventaja comparativa de la educación comparada es que el campo está literalmente constituido por fronteras que se cruzan y por pedagogos comparativistas

que, por necesidad, viajan más allá de la educación. Según este autor, se destacan dos cuestiones que dan coherencia a la formación en educación comparada. Una es que todos los temas son relevantes para uno de los dilemas centrales de la actualidad: qué hacer sobre la pobreza, la desigualdad y el desarrollo y cuál es el papel de la educación ante estos problemas. La segunda cuestión, según Klees, es que existe un principio central: todo conocimiento es disputado. Por lo tanto, los debates alrededor de cada tema mencionado anteriormente se convierten en puntos focales en el currículo de la formación en educación comparada.

La teoría, el método y la práctica relativos a temas educativos, sociales y económicos son disputados acaloradamente. Lamentablemente, dada la dominación sin precedentes de la globalización neoliberal, en muchos contextos nacionales e internacionales, esa contestación es apenas visible. En su capítulo, Klees sostiene que las teorías económicas y sociales dominantes están en bancarrota y necesitan ser reemplazadas por el conjunto de teorías que se han desarrollado, centrándose en la comprensión y superación de la marginalización. También plantea que el modelo dominante de investigación (enfoque cuantitativo-causal) se encuentra en una encrucijada y debe ser sustituido por un conjunto de alternativas metodológicas, incluyendo muchas que parten desde una perspectiva crítica. Asimismo, el autor denuncia que las prácticas no han logrado sus objetivos declarados, ya que en lugar de conducir a un sistema más eficaz y equitativo, han estado reproduciendo nuestro injusto y desigual orden social.

A continuación se inicia una sección de trabajos derivados directamente de investigaciones comparativas internacionales. En primer lugar, Gita Steiner-Khamsi, en su capítulo «La transferencia de políticas como herramienta para comprender la lógica de los sistemas educativos», presenta dos conceptos claves de la investigación sobre transferencia de políticas –la recepción y la traducción– y luego los aplica como herramienta metodológica para comprender diferencias fundamentales entre sistemas educativos. Como ejemplo ilustrativo, Steiner-Khamsi analiza por qué los denominados planes de incentivos docentes (en particular, los bonus basados en el rendimiento académico), que suelen considerarse uno de los elementos principales de las reformas administrativas globales en el ámbito educativo, encuentran eco en los sistemas educativos pos-socialistas y cómo los responsables de diseñar políticas, los administradores y los docentes luego traducen ese tipo de reformas importadas en Europa Central y del Este, Asia Central y Mongolia. Según la autora, en la bibliografía especializada sobre la denominada «convergencia delta», es decir, la convergencia de sistemas educativos nacionales en un sistema educativo global, se suele utilizar el método comparativo para hacer hincapié en los puntos en común y no en las diferencias.

En este capítulo, Steiner-Khamsi realiza lo contrario: aprovecha el alcance de la metodología comparativa para concentrarse y destacar las divisiones fundamentales entre sistemas educativos con la doble intención de, por un lado, comprender la lógica particular de los sistemas educativos y,

por otro, investigar cómo los actores de políticas públicas hacen frente a las reformas importadas contraproducentes, es decir, las políticas transferidas que exacerban los problemas locales existentes en lugar de aliviarlos. De esta forma, la autora –en un esfuerzo intelectual tendiente a evitar la fragmentación del campo a través del prisma que le brinda la teoría de sistemas– intenta comprender los estados-nación de su estudio atendiendo a los «lenguajes nativos» de las reformas para destacar los problemas domésticos particulares que crean la necesidad de una transferencia política. La transferencia no se interpreta, pues, como una mera importación, sino como una estrategia política particular que emerge de debates y problemas locales.

Seguidamente, en el tercer capítulo, «Concepciones de justicia en los sistemas de evaluación de Inglaterra, Alemania y Suecia: una mirada sobre las garantías de procedimientos justos y posibilidades de apelación», a cargo de Florian Waldow, se analiza la centralidad que en las sociedades democráticas occidentales tiene la meritocracia como guía de la asignación de oportunidades de vida de los individuos y la principal justificación de la inequidad social. Waldow considera que el mérito es una variable implícita, que debe ser operacionalizada y advierte que en la práctica, las credenciales educativas suelen ser utilizadas como operacionalización del mérito, proceso que se basa sobre diferentes formas de evaluación educativa tales como los exámenes. De esta manera, según el autor, la evaluación educativa se vuelve un elemento clave en la asignación de oportunidades de vida, según el ideal meritocrático.

En este estudio, el autor investiga las diferencias entre los principios de justicia procesal de los sistemas de evaluación y examen de finalización de la escuela secundaria superior en Alemania, Suecia e Inglaterra. Waldow focaliza sobre las garantías para un procedimiento justo que tienen los actores involucrados en la evaluación y las posibilidades de apelación. El principal argumento de este artículo es que, de acuerdo con su autodefinición normalizadora, los tres países constituyen meritocracias, pero las concepciones de justicia procesal involucradas en los exámenes y los dispositivos de evaluación en la finalización de la escuela secundaria presentan diferencias significativas. Estas últimas solo pueden ser comprendidas adecuadamente analizando los sistemas de evaluación en el marco de su contexto social y no de manera aislada.

Los siguientes tres capítulos integran una sección que tiene a China como punto de referencia en la investigación comparativa internacional: ya sea por sus procesos de recepción e indigenización de políticas educativas, ya sea por sus vinculaciones históricas y contemporáneas con los países de la región del Sudeste Asiático, en particular en lo que atañe a la educación superior, o bien por la aplicación problemática de políticas internas de formación de profesorado.

En el capítulo cuarto, «La teoría de la cultura mundial con características chinas: cuando los modelos globales se tornan nativos», Barbara Schulte analiza el proceso dialéctico de dos fenómenos interrelacionados: la re-

construcción de lo local a través de lo global y la reconceptualización de lo global a partir de lo local. Ello es realizado tanto en el plano de la teoría como en el de la práctica. En la primera parte se explicitan dimensiones y paradojas del nexo global-local en la educación comparada, discutiendo aspectos positivos y negativos de la *teoría de la cultura mundial* y enfoques complementarios. A partir de los aportes de esta discusión, la segunda parte de este capítulo muestra la integración local de aparentes vías globales revelando cómo el campo educativo chino trata con la *cultura mundial* y se apropia de ella. Schulte ejemplifica este análisis con dos períodos de tiempo diferentes de la política educativa de China: en primer lugar, se ubica en la década de 1920 para analizar cómo la idea de «educación vocacional» fue adquirida, transformada y combinada con el sustrato sociocultural, con nociones tradicionales y contemporáneas sobre cómo el individuo debiera ser socializado en la vida del trabajo. En segundo lugar, la autora indaga sobre cómo la idea de *neoliberalismo* ha sido tomada por los pedagogos chinos desde la década de 1990 y cómo esta idea ha sido utilizada para sostener (o cuestionar) la igualdad en educación. El abordaje para estos dos momentos históricos tiene dos aristas: en primer lugar, según la autora, el desarrollo de la educación en China no está determinado nacionalmente sino que emerge en la interacción entre ideas globales migrantes y estrategias de diseño nacional; en segundo lugar, para Schulte, la cultura mundial (o la ideología educacional extendida mundialmente) no es tan uniforme como ha sugerido su aparente presencia global, sino que es reinterpretada localmente, incluso frente a agentes y redes transnacionales activos.

Por su parte, en el capítulo «Las relaciones entre China y ASEAN en educación superior: un marco analítico», Anthony Welch propone un marco de estudio para indagar las complejas relaciones sociales, políticas, económicas, culturales y educativas entre China y los países que conforman la Asociación de Naciones del Sudeste de Asía (ASEAN). Según Welch, los estudios sobre esta región tienden a ignorar los profundos vínculos históricos que poseen estas naciones, así como la arquitectura regional China-ASEAN creciente, la evolución de la situación regional de seguridad derivada del crecimiento de China, así como el significado de la diáspora china en el sudeste asiático con sus conexiones contemporáneas, que incluyen la educación superior como una de las áreas críticas de intercambio. Para el autor existe una posibilidad significativa de crecimiento de la educación superior en colaboración entre China y los países de ASEAN, con potenciales beneficios para ambas partes. Los estados miembros de ASEAN se están ubicando como mejor pueden a fin de aprovechar el mercado de China, incluyendo los servicios educativos, ya que dicho país pretende extender su poder blando regionalmente, inclusive a través de los numerosos institutos Confucio. Pero Welch advierte que en este contexto se plantean problemas de la calidad y definición del regionalismo, ya que ello está poco desarrollado y carece de la arquitectura institucional robusta que caracteriza, por ejemplo, al regionalismo europeo.

Para concluir esta sección, Baocun LIU, Zunwei Yang y Yang Su estudian una política educativa de formación de profesorado del gobierno chino. En su capítulo, «Programa educativo de becas para maestros de escuelas rurales en China: políticas nacionales, prácticas institucionales y análisis de resultados», los autores analizan desde una perspectiva histórica los alcances y limitaciones del «Programa educativo de becas para maestros de escuelas rurales», habitualmente conocido como «Programa de becas para estudiantes normales», que constituye una estrategia nacional para desarrollar maestros para escuelas rurales. Según los autores, después de varios años en práctica, el programa ha adquirido gran éxito, al contribuir a resolver la escasez de maestros calificados en el Occidente de China.

Inspirados en la estrategia nacional, varios gobiernos locales comenzaron sus propios programas provinciales y, además de las seis universidades normales, otras universidades locales se involucraron en el programa. A pesar de que muchas investigaciones han comprobado resultados muy positivos del programa, existen algunos problemas y controversias tanto en las políticas nacionales como en las prácticas institucionales. Los autores advierten que algunos cambios deberían ser implementados para superar las limitaciones que tiene el programa en su diseño y aplicación, lo cual es esperado tanto por las universidades y sus estudiantes cuanto por los gobiernos locales. Este capítulo demuestra la centralidad que ha adquirido el estudio de la atención al desarrollo interior –dentro de los países– de las políticas educativas, así como también la importancia que tiene la comprensión de los efectos de dichas políticas sobre los diferentes sectores, urbanos, rurales y sobre las minorías educativas para el análisis de las prácticas espaciales a través de las cuales se implementan las políticas y operan las instituciones.

Finalmente, en el séptimo capítulo se realiza una reflexión teórica que si bien no se basa estrictamente en un trabajo empírico, estudia la difusión contemporánea internacional de los mecanismos de evaluación del rendimiento académico. En el trabajo «La educación comparada y el estudio de los sistemas de rendición de cuentas en educación», Noah W. Sobe argumenta que los investigadores en el campo de la educación comparada e internacional necesitan utilizar los conceptos de difusión y traducción para analizar la formación, coordinación y extensión de las redes y las formaciones discursivas a través de las cuales objetos diversos y heterogéneos son puestos en relación. Según este autor colocar el foco sobre el conjunto de relaciones podría ayudar a pensar acerca del desafío que la globalización supone para la investigación. Es más, resultaría particularmente útil para evitar la fijación confusa y, en última instancia, irrelevante, sobre el así denominado «nexo global/local».

A partir de las conceptualizaciones de Michel Foucault y de Bruno Latour, en la primera parte del capítulo se elabora el concepto de *apparatus* como un ensamblaje de redes de elementos heterogéneos vinculados entre sí y se sostiene que, a través de la difusión y traducción, determinados conjun-

tos de relaciones se convierten en durables o persistentes mientras que otras pueden ser modificadas, transformadas o dejadas de lado. El desafío derivado para la investigación es identificar lo que está en juego en una coyuntura dada, esto es, cuáles son los ensamblajes de dispositivos que constituyen los mecanismos de control y los sistemas de coordinación bajo los cuales los seres humanos viven y operan en momentos particulares. La segunda parte del capítulo aplica estas elucidaciones para estudiar el aparente incremento global de los mecanismos de evaluación y rendición de cuentas en las últimas décadas. Se advierte y a la vez nos permite pensar cómo los indicadores de estos *apparatus* tratan de abordar la complejidad de los procesos educativos a través de las mediciones input-output de los sistemas escolares. Con ello se promovería la profusión de visiones simplistas del desarrollo educativo y el fortalecimiento de tecnologías espaciales de gobernanza y del ámbito global de la política educativa. A partir de este capítulo que cierra esta obra, consideramos, pues, la necesidad de ahondar en la teorización así como en la investigación empírica sobre lo que podemos denominar el enfoque globalizado de la evaluación educativa como mecanismo central de una política educativa de números para así identificar los diferentes niveles y escalas de gobernanza y autoridad política en la educación.

En suma, con esta publicación en español nos interesa poner a disposición de académicos y analistas perspectivas recientes que den cuenta de la renovación temática y conceptual arriba mencionada. Iberoamérica se encuentra en la actualidad en intensos procesos de expansión, reforma o revisión de sus sistemas educativos. Estos últimos a su vez están atravesados por agendas pendientes y específicas de cada caso nacional, pero también deben hacer frente a los desafíos de la globalización. Consideramos que este libro puede ofrecer contribuciones contemporáneas que presentan nuevas ideas, así como conceptos y estrategias tradicionales revisadas. La reflexión sobre estos temas desde los ambientes académicos hispanoparlantes constituye un desafío necesario para los investigadores del campo de la educación comparada que permitirá fortalecerlo y contribuirá al intercambio y cooperación.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2011). «La educación en América Latina: Estado de situación y prospectiva». *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2: 73-83. Disponible en: <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/2/art8.pdf>.

Crossley, M.; Watson, K. (2009). *Comparative and international research in education. Globalization, context and difference.* Londres: Routledge.

Egido, M. I. (2014). «Veinte años de educación comparada en España: un repaso a las publicaciones del periodo 1994-2014». *Revista Española de Educación Comparada*, 24: 125-151. Disponible en: <http://www.uned.es/reec/pdfs/24-2014/11%20-%20REEC%2024%20-%20MO-08.pdf>.

Lázaro, L. M.; Lorente, M.; Ancheta, A. (2014). «Cartografía académica de la educación comparada en la universidad española actual». *Revista Española de*

Educación Comparada, 24: 153-171. Disponible en: <http://www.uned.es/reec/pdfs/24-2014/12%20-%20REEC%2024%20-%20MO-09.pdf>.

Lingard, B.; Rawolle, S. (2009). «Rescaling and reconstituting education policy: The knowledge economy and the scalar politics of global fields». En: Simmons, M.; Olssen, M.; Peters, M. (eds.). *Re-reading Education Policies: Studying the policy agenda of the Twenty-First Century* (pp. 217-231). Rotterdam: Sense Publishers.

López Velarde, J. (s/f). *Historia reciente de los estudios de educación comparada en Hispanoamérica con referencia a la educación de adultos*. México: CREFAL.

Nóvoa, A.; Yariv-Mashal, T. (2003). «Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey?». *Comparative Education*, 39 (1): 423-438.

Robertson, S.; Bonal, X.; Dale, R. (2006). «GATS and the education service industry. The politics of scale and global reterritorialism». En: Lauder, H.; Brown, P.; Dillabough, J.; Halsey, A. H. (eds.). *Education, globalization* & *social chance* (pp. 228-246). Oxford: Oxford University Press.

Vall, R.; Vilanou, C.; Carreño, A. (2014). «Prehistoria y primera historia de la Sociedad Española de Educación Comparada». *Revista Española de Educación Comparada*, 24: 13-39. Disponible en: <http://www.uned.es/reec/pdfs/24-2014/04%20-%20REEC%2024%20-%20MO-01.pdf>.

Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. Londres: Routledge.

Índice

Sumario 7
Agradecimientos 7
Sobre los autores 9

Prefacio. Reencuentro con un Proteo 11
Jürgen Schriewer

Estudio introductorio: Repensado la educación comparada. Lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización 15
Felicitas Acosta, Guillermo Ruiz
Sobre el contenido de este libro 20
Referencias bibliográficas 25

1. Reflexiones sobre teoría, método y práctica en educación comparada e internacional 27
Steven J. Klees
Educación comparada e internacional 27
Reflexiones sobre la teoría 29
El paradigma de las guerras 31
El debate sobre la segmentación del mercado laboral 32
Teorías alternativas 34
Reflexiones sobre el método 35
Anatomía de un hallazgo 36
Los determinantes de las ganancias 38
Los estudios sobre la función de la educación y la producción agrícola 39
Implicaciones 40
Métodos alternativos 41
Reflexiones sobre la práctica 43
Enfatizando los resultados de aprendizaje 44
Privatización, *vouchers* y *charters* 44
Pago por mérito 45
Educación superior 46
La educación de las niñas 46
La EFA y los MDG 47
Prácticas alternativas 48
Conclusiones 50
Referencias bibliográficas 51

2. La transferencia de políticas como herramienta para comprender la lógica de los sistemas educativos 55
Gita Steiner-Khamsi
Aspectos clave de la investigación sobre transferencia de políticas . . 56
Receptividad del sistema 57
Estándares internacionales: la funcionalidad de un recipiente vacío . 59
Dimensiones temporales de la traducción de políticas 60
La dimensión espacial de la traducción de políticas 63
El nexo global/local de los programas de incentivos docentes 66
Conclusión: los estudios de políticas públicas y globalización en casa . 71
Referencias bibliográficas 73

3. Concepciones de justicia en los sistemas de evaluación de Inglaterra, Alemania y Suecia: una mirada sobre las garantías de procedimientos justos y posibilidades de apelación 75
Florian Waldow
Introducción 75
Evaluación educativa, justicia y meritocracia 75
Las unidades de comparación 76
Las concepciones de justicia procesal involucradas en los sistemas de evaluación 77
Herramientas conceptuales de la investigación jurídica empírica aplicadas a los sistemas de evaluación 77
Los componentes procesales de Leventhal 78
Metodología 80
Garantías y selección de agentes 80
Alemania: el profesionalismo de los docentes como garantía 80
Suecia: exámenes nacionales como garantía 83
Inglaterra: los exámenes externos como garantía 85
Apelaciones 87
Alemania: la judicialización de las apelaciones 87
Suecia: sin apelaciones 88
Inglaterra: apelaciones dentro de las juntas de evaluación 89
Conclusión 91
Referencias bibliográficas 94

4. La teoría de la cultura mundial con características chinas: cuando los modelos globales se tornan nativos 99
Barbara Schulte
Introducción 99
Lo global versus lo local, ¿o múltiples globalidades? 100
Temporalidad/localidad 103
Fricción/presiones 104
Mitos/legitimación 105
China global: escribiendo la cultura mundial 107
Primera adquisición: educación vocacional 109
Segunda adquisición: neoliberalismo 110
Conclusión: lo global depende del cristal con que se lo mire 112
Referencias bibliográficas 112

5. Las relaciones entre China y ASEAN en educación superior: un marco analítico 117
Anthony Welch
Introducción 117
Relaciones económicas 117
Disputas territoriales 120
Los sentimientos antichinos 120
Una larga historia de relaciones. 122
Rutas epistémicas 123
La diáspora china en el Sudeste Asiático 124
Un dragón, el club de los tres tigres. 125
Comercio regional en los servicios de educación superior 127
Estado y situación de los sistemas de educación superior 128
Relaciones China-ASEAN en la educación superior 129
Conclusión 132
Referencias bibliográficas 134

6. Programa educativo de becas para maestros de escuelas rurales en China: políticas nacionales, prácticas institucionales y análisis de resultados. 139
Liu Baocun
Zunwei Yang
Yang Su
Introducción 139
Programa educativo de becas a maestros para escuelas rurales: políticas nacionales 142
Medidas para la aplicación del TFTEP en las universidades nacionales normales (prueba de ensayo) 142
Medidas para la aplicación de la titulación de maestría en el puesto de trabajo para graduados del TFTEP en las universidades nacionales normales (prueba de ensayo) 144
Medidas para la promoción del empleo de los graduados del TFTEP en las universidades nacionales normales 145
Programa gratuito de formación de profesorado para estudiantes de escuelas rurales: la práctica de escuelas superiores y universidades. 147
Los objetivos de la formación 147
Los cursos 148
Los modelos de desarrollo 151
La asignación de los maestros 152
La práctica educativa 153
Programa educativo de becas para estudiantes de escuelas rurales: análisis de los resultados 153
Los resultados positivos. 153
Problemas y conflictos 155
Propuestas de reforma 159
Extender el ámbito de la política del TFTEP y promover activamente las instituciones normales locales para su implementación 159

Establecer y mejorar los mecanismos del TFTEP de admisión y de marcha atrás, así como de compensación 160
Aumentar la inversión en educación y fortalecer el atractivo del TFTEP 161
Mejorar aún más la política del empleo del TFTEP 161
Establecer el mecanismo de vinculación de universidades normales y gobiernos locales, así como de escuelas primarias y secundarias 162
Conclusión 163
Referencias bibliográficas 163

7. La educación comparada y el estudio de los sistemas de rendición de cuentas en educación 165
Noah W. Sobe
Coordinación, control y dispositivos educativos. 166
Dando sentido a la rendición de cuentas en educación 170
La rendición de cuentas en educación desde una perspectiva global . 174
Referencias bibliográficas 177

Epílogo. 181
Inés Dussel
Referencias bibliográficas 186

final version published in: Guillermo Ramón Ruiz and Felicitas Acosta (eds), *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo* XIX *y la globalización*. Barcelona: Ediciones Octaedro. Pp. 99-116.

La Teoría de la Cultura Mundial con características chinas: cuando los modelos globales se tornan nativos

Barbara Schulte

Introducción

Al tiempo que el mundo se ha vuelto más comprimido a través de la articulación de actores transnacionales o *transportadores*, como los expertos itinerantes, las organizaciones internacionales y los aparentes cuerpos globalizados de conocimiento, también los políticos y académicos chinos se han hecho más globales en varios campos de la acción social, incluida la educación. La política china de puertas abiertas desde fines de la década de 1970 no es la primera apertura al mundo sino que está precedida por fases anteriores de apertura y clausura. Cada una de esas fases *globales* es testigo de dos fenómenos interrelacionados: la reconstrucción de lo local a través de lo global y la reconceptualización de lo global a partir de lo local.

Este capítulo intenta ilustrar este proceso dialéctico tanto en la teoría como en la práctica. En la primera parte se explicitan dimensiones y paradojas del nexo global-local en la educación comparada, discutiendo aspectos positivos y negativos de la *teoría de la cultura mundial* y enfoques complementarios. A partir de los aportes de esta discusión, la segunda parte muestra la integración local de aparentes vías globales revelando cómo el campo educativo chino trata con –y se apropia de– la *cultura mundial*. Esto será ejemplificado al ver dos períodos de tiempo diferentes: en primer lugar, mostraré cómo en la República China de la década de 1920, la idea de 'educación vocacional' fue adquirida, transformada y combinada con el sustrato sociocultural, con nociones tradicionales y contemporáneas sobre cómo el individuo debiera ser socializado en la vida del trabajo. En segundo lugar, indagaré sobre cómo la idea de *neoliberalismo* ha sido tomada por los pedagogos chinos desde la década de 1990 y cómo ésta idea ha sido utilizada para sostener –o cuestionar– la igualdad en educación. El abordaje para estos dos momentos históricos tiene dos aristas: en primer lugar, tal como sugieren varios actores e investigadores, el desarrollo de la educación en China no está determinado nacionalmente sino que emerge en la interacción entre ideas globales migrantes y estrategias de diseño nacional; en segundo lugar, la *cultura mundial* –o la ideología educacional extendida mundialmente– no es tan uniforme como ha sugerido su aparente presencia global sino que es reinterpretada localmente, incluso frente a agentes y redes transnacionales activos.

Lo global versus lo local ¿o múltiples globalidades?

La tensión entre lo global y lo local es un tema de intenso debate en el campo de la educación comparada –como en otras disciplinas de las ciencias sociales que trabajan con ideas, modelos, actores y cuestiones en movimiento alrededor del mundo. En general, hay un acuerdo sobre que el mundo se ha comprimido con el proceso de globalización (véase al respecto Robertson, 1992). Sin embargo, esta idea despierta reacciones diferentes. En general, aunque no necesariamente de forma abierta, esas diferentes posiciones están atadas a valores distintos. Lo local y lo global son vistos como parte de dos visiones opuestas de un mundo "bueno" o de un mundo "malo" y sus dos procesos concomitantes, indigenización y globalización, son presentados como antagonistas. O para utilizar el término más provocativo de Barber (1995), la perspectiva es o bien Mc World o Jihad: esto es, el triunfo de la homogenización global -que

es, nos guste o no, asumida; o la disolución de todo lo común dentro de las fuerzas locales particularizadoras.

Ha sido mérito de una gran cantidad de estudios teóricos y empíricos haber destacado la complementariedad y la interpenetración de los procesos globales y locales. Cada "interrelación entre corrientes contrarias" (Schriewer, 2000b: 327) incluye procesos de "internacionalización" vs "indigenización", "integración supranacional" vs "diversificación intranacional", "universales evolutivos" vs "configuraciones socioculturales" y "procesos de difusión global" vs "procesos de recepción cultural específicos". La observación de Anthony Giddens sobre la globalización como un "fenómeno dialéctico" (1991: 22) se desarrolla más adelante. La perspectiva de Giddens se encuentra muy influenciada por la idea de acción y *re*acción –"los eventos en un polo de una relación distanciada suelen producir sucesos divergentes o incluso contrarios en el otro" (ibid). Posteriormente, los académicos destacaron la dificultad de definir las distinciones entre lo local y lo global: mucho de lo que es llamado local se constituye translocalmente, se presenta como "*un aspecto* de la globalización" (Robertson, 1995: 30). Tal aceptación sustituye la pregunta por si estamos presenciando un proceso (con sus consecuencias) de homogenización o heterogenización. En todo caso, la cuestión se traslada hacia "las maneras en que ambas tendencias han devenido en características de la vida a través de gran parte del tardío siglo veinte" (Robertson, 1995: 27). Muchos estudios, tanto de educación comparada como de otras disciplinas, han mostrado lo fructífero de una aproximación que se enfoca tanto en lo imitativo como en lo creativo, constriñendo y posibilitando elementos de encuentros translocales (véase al respecto: Appadurai, 1996; Steiner-Khamsi y Stolpe, 2006; Anderson-Levitt, 2003; Beech, 2011; Carney, 2009; Schriewer y Martinez, 2004; Waldow, 2010; Tsing, 2005).

¿A través de qué significados y canales ocurren estos encuentros? ¿Cómo y por qué los actores locales devienen globales? En la crítica que Francisco Ramirez realiza a las perspectivas que se centran en la acción individual del actor, sostiene que los intereses y los propósitos que movilizan a los actores no pueden ser explicados apropiadamente sin considerar las implicancias de las tendencias transnacionales (como su más destacado ejemplo dentro del neo-institucionalismo, la emergencia de la educación masiva alrededor del mundo). Desde esta perspectiva, el concepto de *cultura mundial*, tal como fue planteado por Ramirez y sus colegas, se muestra altamente productivo: un marco comunicacional y productor de sentido, que trasciende a los actores individuales y comprende las dinámicas en el mundo más amplio y su influencia en los Estados-nacionales (Ramirez, 2012). Tomando conceptos del institucionalismo, que considera a las instituciones como proveedoras de significados y estabilidad a través de la regulación (reglas, mecanismos de vigilancia), normatividad (expectativas) y elementos culturales-cognitivos (concepciones compartidas) (véase por ejemplo Scott, 1995), la perspectiva de la cultura mundial se enfoca sobre todo esto último, en la forma del poder real que deriva desde dimensiones culturales de la comunicación y transacción global. Desde este punto de vista, la acción humana no está más determinada por simples requerimientos funcionales (como la necesidad de la economía nacional por tener más graduados) sino que está atada a algunas muchas veces poderosas ideologías –llamadas 'mitos' en los primeros trabajos de Meyer y Ramirez (véase Meyer y Rowan, 1977)–, que son capaces de trascender las fronteras locales-nacionales.

Estos primeros estudios tienen el mérito de reponer ideas, aliándose con las perspectivas socio-constructivistas del mundo (como por ejemplo Berger y Luckmann, 1966) y atestiguando la falta de poder explicativo de las teorías puramente funcionalistas. Pero descartar por completo la acción local por su supuesto fracaso para explicar los procesos globales significa caer en la trampa "o global o local" mencionada más arriba. Así como los intereses y objetivos de los actores están estrechamente relacionados con ideologías de desplazamientos global, también estas ideologías son moldeadas por la acción local (véase "moves and morphs" de Robert Cowen, 2009). Los primeros trabajos dentro del neoinstitucionalismo fueron más

sensibles en torno a estos procesos continuos de lenta transformación. En la actualidad la teoría de la cultura mundial se centra principalmente hacia dónde y en qué medida la difusión de modelos globales ha sido alcanzada. Por ejemplo, Strang y Meyer (1993) han estudiado más en profundidad las dinámicas de difusión, comprendiéndolas como algo que sucede a través de la teorización (esto es, a través de diferentes formas de darle sentido al mundo). Ellos también argumentan que la resonancia y la implicancia de actores clave dentro de las sociedades receptoras son importantes para la integración exitosa de un modelo y concluyen que:

> Lo que fluye no es una copia de algunas prácticas que existen en cualquier lado. Cuando los teóricos son quienes transportan la práctica o la teoría conforman el mecanismo de difusión, es el modelo teórico el que probablemente circule. Tales modelos no son representaciones ni completas ni objetivas de prácticas existentes. Más bien, las prácticas reales son interpretadas como parciales, imperfectas o como implementaciones adulteradas de las teorizaciones (Strang y Meyer, 1993: 449).

En el mismo sentido, y de manera más reciente, W. Richard Scott (2003: 879) argumentó que los "transportadores" de elementos institucionales son "vehículos no neutrales, mecanismos que influyen significativamente la naturaleza de los elementos que transmiten y la recepción con la que son tomados". Muchos estudios actuales al interior del enfoque de la cultura mundial parecen particularmente sesgados en este aspecto puesto que no exploran estos procesos de teorización y se desatienden de los cambios que los afectan (con notables excepciones, véase por ejemplo el trabajo de Hwang y Suarez, 2005). Pero este no es el único sesgo. El rechazo ampliamente practicado de la agencia local en el enfoque de la cultura mundial también revela que esta teoría no es consecuente con el compromiso con las perspectivas socio-constructivistas: mientras subscriben a la construcción de la realidad social, niegan a los actores involucrados su propia y particular construcción de la realidad social. Esto es, que los actores son vistos como moviéndose alrededor de un mundo de significados construidos de manera prefabricada, mientras que a ellos no se les otorga una participación propia en estas construcciones. Tal como Meyer (2010: 9) afirma de manera engañosa en un artículo reciente, los actores han sido reducidos a intérpretes de un "agentic actorhood", prescriptos por "otros guionistas".

El denominado neo-institucionalismo escandinavo ha tomado un camino diferente (véase Czarniawska y Sevón 2005, 1996). Basándose, entre otros, en Bruno Latour (1986), Czarniawska y sus colegas amplían el concepto de difusión desde la perspectiva de la traducción: "Cada acto de traducción cambia al traductor y a lo que es traducido" (Czarniawska y Sevón 2005: 8). Ellos señalan la materialidad del proceso de traducción, en tanto que las ideas necesitan ser traducidas en palabras, instituciones y acciones para poder moverse en el tiempo y en el espacio. Otros utilizan el término "edición" (Sahlin-Andersson, 1996) o el de "contextualización" (Snow y Benford, 1992) para conceptualizar estos procesos de adopción y transformación. Dentro de esta línea de trabajo, los investigadores también han buscado derribar el concepto un tanto de *isomorfismo* para desafiar la idea que lo que parece igual, debe serlo manera automática. Mientras algunos casos destacan procesos de imitación sin que los actores admitan ningún préstamo (isopráctica), también denominado 'préstamo silencioso' (Waldow, 2009), otros representan procesos divergentes, los cuales, sin embargo, son llamados con el mismo nombre: isonimia (véase por ejemplo los trabajos de Erlingsdóttir y Lindberg, 2005; Solli, Demediuk y Sims, 2005).[1]

[1] En sus primeros trabajos, Meyer y Rowan (1977, 350) fueron mucho más comprensivos con las conductas por parte de los actores que no siguen un patrón. Con ironía, destacaban que "colocar las

Más allá del amenazante "Otro como guionista", los investigadores han tratado también de identificar y tipificar modelos de traductores, de difusores o de viajeros no por simple curiosidad sino porque la identidad y el tipo de los difusores pueden decirnos algo sobre la naturaleza del proceso de difusión. Scott (2003) identifica cuatro tipos de sistemas de transportadores[2] y luego continua y se pregunta si esas tipologías corresponden con dinámicas diferentes. Por ejemplo, los sistemas de traducción o de transportadores que se caracterizan por relaciones interpersonales o interorganizacionales (sistemas relacionales) son más fácilmente asociados con cuestiones de procesos de poder; sistemas que codifican y comunican información (sistemas simbólicos) se prestan mejor para comprender mecanismo de copia o de aprendizaje.

Pero ¿por qué hay una demanda de difusión/traducción en primer lugar? ¿De dónde proviene el poder de ciertas ideas mientras algunas gozan de cortos períodos de popularidad (si acaso) y luego se hunden en el olvido? (por ejemplo, la difusión y la disolución del sistema escolar de monitores; Caruso, 2010; Ressler, 2010) O para preguntarse de otra manera: ¿qué *no* ha devenido un modelo global a seguir? y ¿por qué razón? ¿Los proyectos emergen inesperadamente o avanzan por caminos más sistemáticos? La literatura pertinente provee explicaciones diferentes para esta cuestión; sin embargo, muchas de ellas pueden ser vinculadas con tres ejes (complementarios): temporalidad/localidad, fricción/presión y mitos/legitimación.

Temporalidad/Localidad

Este primer eje comienza asumiendo que la selección, adopción, traducción y apropiación de modelos no son fenómenos atemporales y deslocalizados sino que están intrínsecamente vinculados tanto con las necesidades (percibidas, construidas) de los receptores como con un "eje temporal" de desarrollos (Steiner-Khamsi, 2012), históricamente contingentes. Antes de que un modelo pueda parecer convincente para los potenciales receptores, primero debe ser visibilizado. Czarniawska y Sevón (2005) utilizan el concepto de *moda* para explicar por qué algunas ideas son atractivas en un determinado momento mientras otras no; las modas representan una amenaza potencial para las ideas/instituciones existentes y pueden provocar su transformación o desaparición (Czarniawska y Joerges, 1996). Otros han utilizado la idea de discurso o "coaliciones discursivas" (Schriewer, 2000a: 73) para explicar por qué ciertas ideologías se arraigan en un grupo/sociedad. Desde la perspectiva de una teoría de los sistemas, las ideas llegan seleccionadas y filtradas "de acuerdo a los cambiantes problemas de configuración y las situaciones de reflexión *internas* en un sistema dado" (Schriewer y Martinez, 2004: 32, lo destacado es propio). En el mismo sentido, Lieberman (2002) argumenta que, más que constituir fuerzas exógenas, los "shocks" son generados localmente y aparecen como resultado de tensiones primarias dentro de una sociedad dada. Esto tiene consecuencias de largo alcance para la pretendida estabilidad y universalidad de ciertas ideas: "conceptos tales como 'libertad' o 'igualdad' deben ser invocados para sustentar diferentes prácticas en diferentes contextos por gente todo el tiempo cree que sostiene tradiciones políticas inmutables y eternas" (Lieberman, 2002: 702).

Fricción/Presiones

---

etiquetas correctas a las actividades, pueden transformarlas en servicios valorados y movilizar los compromisos de los participantes internos y los integrantes externos".

[2] Se trata de sistemas simbólicos (en los cuales información significativa es codificada y transmitida), sistemas relacionales (por ejemplo los vínculos interpersonales o interorganizacionales), rutinas (conductas habituales) y artefactos (cultura material). Ejemplos de análisis de sistemas relacionales en transferencias educativas pueden ser encontrados en Roldán Vera y Schupp (2005) y Schulte (2011b).

final version published in: Guillermo Ramón Ruiz and Felicitas Acosta (eds), *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo* XIX *y la globalización*. Barcelona: Ediciones Octaedro. Pp. 99-116.

Cuando diferentes capas de discursos, modas u órdenes entran en contacto y en posible conflicto entre ellos, hay fricción (o interrupciones desde la perspectiva de los sistemas). Lieberman ve políticas que suceden en "órdenes concurrentes múltiples" (2002: 702) donde la fricción entre esos órdenes conduce a la acción y al cambio: "medir la fricción, entonces, es el problema de obtener, desde un registro histórico, informes de estos incentivos, oportunidades y repertorios que surgen desde múltiples fuentes de orden político y afecta simultáneamente a al mismo conjunto de actores" (Lieberman, 2002: 703). Anna Lowenhaupt Tsing, desde una perspectiva antropológica, entiende a la fricción como el surgimiento de encuentros e interacciones que tienen lugar en "zonas de difícil articulación, donde las palabras tienen diferentes significados generando divisiones en la medida en que las personas comienzan a hablar" (2005: xi). Como Lieberman, ella enfatiza en la propiedad creativa de la fricción, la cual "nos recuerda que los encuentros heterogéneos y desiguales pueden llevarnos a nuevos acuerdos de cultura y poder (Tsing, 2005: 5). El concepto de fricción es también aceptado para captar las relaciones dialécticas entre lo local y lo global, como fue planteado arriba: la fricción emerge en la medida en que lo global hace pie en lo local –Tsing habla de "universales comprometidos" (Tsing, 2005: 10)– y esto

> mantiene el poder global en movimiento. Esto nos muestra (como lo hace un aviso publicitario) dónde la teoría se pone a prueba. Las rutas son una buena imagen para conceptualizar cómo trabaja la fricción: las rutas crean trayectos que hacen el movimiento más fácil y más eficiente pero también limitan hacia dónde ir. La facilidad en el viaje que otorgan es también una estructura de confinamiento. La fricción modula trayectorias históricas, habilitando, excluyendo y particularizando (Tsing, 2005: 6).

La fricción, como lo he planteado hasta ahora, está más involucrada con cómo una organización, grupo, sociedad o sistema procesa e internaliza fuerzas externas, lo cual no impide que esos procesos de internalización más subliminal sean precedidos, acompañados o impulsados por presiones más palpables como coerción o violencia. Ya Di Maggio y Powell (1983), en su ampliamente citado artículo, diferenciaron entre isomorfismo coercitivo, procesos miméticos y presiones normativas.

Es notable el hecho de que la teoría de la cultura mundial se ha inclinado a negar el primer elemento de esta serie. Como señala Scott (2003), si los modelos son tomados de soldados o de banqueros (agregaría o de expertos académicos debería tener un impacto en los resultados de la difusión.

Mitos/legitimación

Ramirez (2012) destaca la importancia de los "mitos" como una estrategia humana básica para dar mayor significado a la existencia propia –y para legitimar las propias acciones. De este modo, retoma una perspectiva que había sido adelantada en los primeros trabajos neo-institucionalistas, que entiende a los mitos como un instrumento que permite a una organización verse "apropiada, racional y moderna. Su uso les permite evadir responsabilidades y rechazar reclamos de negligencia (Meyer y Rowan, 1977: 344). Al atribuir a los mitos "criterios ceremoniales de valor y producción de funciones provenientes de ceremonias" y utilizando términos como "etiqueta" o "vocabulario" (ibid.: 351), Meyer y Rowan aclaran que los mitos son creencias, no tanto para ser creídas sino para ser llevadas a cabo, con el fin de ganar legitimación. Mientas ellos subrayan el carácter constructivista de los mitos, prestan menos atención a su temporalidad y contextualidad.

Roland Barthes desarrolla la idea de que el mito no es un concepto, sino un "sistema de comunicación" (2009 [1972]: 131) o un "tipo de discurso implicado por la historia" (ibid.: 132)

y por lo tanto "abierto a la apropiación por parte de la sociedad" (ibid.: 131-132). Esta apropiación es culturalmente contingente:

> El mito tiene un carácter imperativo, intempestivo: derivado de un concepto histórico, brota de la contingencia […], soy Yo quien ha venido a buscar. Se ha vuelto hacia mí, estoy sujeto a esta fuerza intencional, me convoca para recibir su ambigüedad expansiva (Barthes: 184; énfasis en el original).

Barthes además observa que los mitos sirven para naturalizar decisiones y preferencias específicamente históricas – ellos hacen "parecer eterna la contingencia" (ibid.: 168) y por lo tanto despolitizan las interacciones (esto es separar las creencias de intereses y metas específicas). En esta instancia podríamos preguntarnos si la teoría de la cultura mundial en sí misma no ha adquirido las características de inmutabilidad y estabilidad de los mitos que ha dispuesto para analizar y si no ha fallado en mirar la re-politización de los mitos una vez que ingresan en un contexto diferente. Esto deviene particularmente llamativo cuando los mitos globales son combinados con una variedad de mitos locales, por lo tanto se desarrollan dentro de las redes semánticas locales de mitos, mostrando consecuencias diferentes para la política, la economía y la vida cotidiana.

Desde una perspectiva empírica, uno de los conceptos centrales originales de la teoría de la cultura mundial, los mitos, no está suficientemente operacionalizado. Frecuentemente, el simple hecho de que los países se asocien con o tomen aspectos de modelos culturales mundiales es tomado como prueba de que esos países *encarnan* (parte de la) cultura mundial. Para plantear un ejemplo: además de especificar cuáles y cuántos países han establecido instituciones de derechos humanos (Koo y Ramirez, 2009), es imperativo explorar también cómo los derechos humanos son entendidos y representados en cada una de esas sociedades. En palabras de Lieberman, uno debe tener en cuenta

> Las metas y los deseos que la gente trae al mundo de la política y por lo tanto, las formas en que definen y expresan sus intereses; los significados, interpretaciones y juicios que asocian a eventos y condiciones; y sus creencias sobre relaciones causa-efecto en el mundo político y por lo tanto sus expectativas sobre cómo los otros responderán a su propia conducta (Lieberman, 2002: 697).

Poner en el foco las representaciones locales de los mitos no significa que la dimensión global deba ser sacrificada. Al contrario, cada movimiento puede sumar al entendimiento sobre cómo las instituciones del poder global y las ideas se materializan. Mientras la creciente legitimidad de algunos discursos globales –tales como la escolarización masiva– es un hecho innegable, esta legitimidad ha sido expuesta de manera diferenciada, por diferentes actores dentro de diferentes configuraciones a través de diferentes discursos. Algunas veces, lo que inicialmente es llamado 'variación', incluso modifica la idea original como por ejemplo la importación estadounidense de la *libertad académica* a Singapur, donde se la tergiversó para fortalecer la hegemonía del Estado (Olds, 2005).[3] De tomar el concepto de mitos en serio, no hay *una* cultura mundial sino una variedad (guionada y construida en el lugar) de cultura mundial que tiene repercusiones en el 'mundo real' (por ejemplo, resultantes en ciertas elecciones, acciones y políticas). Entonces, no sólo las narrativas son llevadas delante de manera diferente (implementación) sino que también están guionadas diferencialmente, aunque ellas están vinculadas entre sí en el nivel global.

Tal como ha afirmado Ramirez (por ejemplo en Ramirez, 2012), éste no es un problema de desvinculación. Explicar la variación por la desvinculación, disfraza el fracaso de poder analizar la diferencia; se ha convertido en una caja negra dentro de esta línea de investigación. La

[3] Considerar también el plan reciente de construir una ciudad sólo para mujeres en Arabia Saudita que les permitiese a las mujeres sauditas vivir vidas de trabajadoras modernas *normales* (Davies, 2012).

solución por supuesto no puede ser la construcción de una multitud de casos de estudio independientes donde cada uno muestra cómo la cultura mundial es experimentada de manera diferente. Como ya lo señaló Bertrand Russell (1956: 195), "cuando una persona utiliza una palabra, no quiere decir con ella lo mismo que otra". Sería una empresa desesperanzadora intentar mapear cada interpretación local y singular de los mitos viajeros globales. Sin embargo, las investigaciones comparativas pueden contribuir a través del trabajo en una tipología de narrativas tal y como son difundidas y transformadas a lo largo mundo. Göran Therborn (1995), por ejemplo, destacó al menos cuatro recorridos hacia la modernidad que pueden conrresponderse con diferentes interpretaciones de la cultura mundial.[4] Los acercamientos en el marco de las múltiples modernidades (Schwinn, 2006; Eisenstadt, 1999) también han provisto resultados en la educación comparada (véase por ejemplo Schriewer y Martínez, 2004).

China global: escribiendo la cultura mundial

Si acordamos con Di Maggio y Powell (1983), el isomorfismo institucional –o préstamos educacionales, en nuestro caso- es más propicio a ocurrir en tiempos de incertidumbre. Los dos períodos de tiempo que he elegido para mostrar la incorporación local de cultura(s) mundial(es) –China en los años de la década de 1920 y la de la década de 1990– constituyen fuertes candidatos para el isomorfismo: en ambos períodos, los intelectuales chinos, los responsables políticos y empresarios, estaban renegociando el camino de China hacia el futuro después de romper con las políticas y las tradiciones del imperio y del maoísmo, respectivamente. Ambos períodos significaron también un alto grado de desarrollo global, siendo popularizados como "cosmopolitas" según los conceptos de Ulf Hannerz (1990): actores orientados hacia contextos translocales (esto es, la nación o alguna comunidad global).

La China de la década de 1920 presenció un período de modernización acelerada. Luego de la Guerra del Opio y el fin de la monarquía, la joven República (fundada en 1912) fue incrementando los lazos políticos, económicos y de ideas con el resto del mundo (Schulte, 2012). En el mismo sentido, la China contemporánea ha acelerado el paso hacia la modernización después de su apertura en los ochenta. Hoy, después de los *salvajes* noventa, cuando se desató una especie de turbo-capitalismo, hay un regreso más palpable hacia un Estado que garantice la "armonía social", lo cual se ha convertido en el *eslogan* del comienzo del siglo XXI.

Diversos indicadores dan cuenta del hecho de que China estuvo y está fuertemente integrada a la comunidad global durante los dos períodos, en el campo de la educación y más allá. En primer lugar, ambos períodos están marcados por un alto número de miembros chinos en organizaciones no chinas o internacionales (Schulte, 2008; para el análisis de las membrecías internacionales como indicador de conexión global, véase también Boli y Thomas, 1999). Este intercambio interpersonal e interorganizacional fue complementado por un lado, por viajes individuales y colectivos desde y hacia China (Schulte, 2011b) y, por otro lado, por una gran cantidad de estudiantes internacionales (inicialmente desde China hacia otros países; incrementándose ahora también desde otros países hacia China) (Schulte, 2007). Ambos períodos también se caracterizan por un mayor interés en libros y periódicos extranjeros, dando como resultado extendidas actividades de traducciones (para el análisis del rol de las traducciones, véase Schulte, 2012). Por último, tanto en los años veinte como al final de los noventa, las reformas curriculares muestran claros trazos de influencia global (Schulte, 2011a).

[4] Estos son: los dilemas europeos de revolución o reforma (cambio endógeno); los Nuevos Mundos de las Américas (migración transcontinental y genocidio, independencia); la modernización impuesta o externamente inducida en Asia (amenazas externas, importaciones selectivas); la conquista, sujeción y apropiación en Africa; y las combinaciones de estas diversas tipologías.

Estos períodos de apertura alrededor de ideas y modelos globales estuvieron acompañados por intensos debates en el campo de la educación. Frente a una variedad de diferentes modelos educacionales y culturales para abordar, los términos de la discusión varían entre educación de elite o masiva, generalista o vocacional, para la sociedad o individualista, por mencionar algunos. Otros países hicieron uso de ambos modelos a seguir o de anti-modelos para abstenerse (véase Shu Oelsner y Shulte, 2006). Aunque los educadores y otros actores en ambos períodos estaban movilizados por el deseo de la modernización, muchos de ellos alertaron en contra de una occidentalización ciega (véase por ejemplo Shu, 1925 y Yang, 1994; y también la discusión planteada aparece en Schulte, 2004 y 2011a).

Para poder relacionar estas descripciones preliminares con las tres dimensiones de la dinámica de difusión/traducción planteadas anteriormente, el préstamo educativo en estos dos períodos fue configurado por la temporalidad y la localidad, la fricción y la presión y una muy particular combinación de los mitos. Esto llevó a múltiples concepciones de *cultura mundial* que incluso llegaron a ser contradictorias entre sí.[5] Esas concepciones fueron desarrolladas por varios grupos, en distintos lugares y en distintos momentos, y le dieron al proceso de globalización chino formas muy específicas de adquisición. A continuación, dos de esas instancias de adquisición serán discutidas brevemente: la educación vocacional en la República China y el rol del neoliberalismo en la educación china contemporánea.

Primera adquisición: educación vocacional

Cuando la idea de educación vocacional y entrenamiento (VET, por sus siglas en inglés) entró en China hacia el final del siglo XIX pareció revolucionar las concepciones chinas sobre educación y trabajo, tareas intelectuales y manuales (para profundizar el tema, ver Schulte, 2008).[6] Los objetivos declarados de VET fueron la modernización del país: formación de trabajadores modernos, educar al pueblo en las tecnologías modernas, y *resguardar al país y a la gente* asegurando el sustento del pueblo. Esta revolución educacional se vio envuelta por una fuerte presión externa: la agresión militar extranjera (primero desde Occidente, luego desde Japón) y la superioridad económica parecían indicar que la población china estaba débilmente equipada para afrontar los desafíos de la modernidad. Esto se articuló con fricciones endógenas al interior de la sociedad china, relacionadas con formas de gobierno, distribución de las oportunidades de vida, entre otros. Un objetivo de mayor motivación moral del VET fue la eliminación de la presunta superioridad de aquellos con educación académica y elevar el trabajo manual.

La cultura global, en esos tiempos de influencias externas, jugó un rol significativo al darle un sentido a las formas en que los actores chinos reconceptualizaron la educación. Perspectivas posiblemente disruptivas –desde los ojos de los tradicionalistas– como la educación para la democracia o el aprendizaje centrado en el niño, circularon ampliamente en la sociedad china. La educación vocacional fue ambigua en este sentido. Esto tornó al VET particularmente atractivo para actores escépticos del lado emancipatorio de la modernización. Como afirma Kaplan (2012), los espacios de ambigüedad –quizás más que los percibidos como afines– hacen más posible el préstamo. Él explica la indigenización de los modelos globales a través de procesos de "borraduras institucionales" donde elementos (invisibles o no deseados) son eclipsados del modelo.

[5] Di Maggio y Powell (1983) destacan que la existencia de modelos alternativos como mínimo disminuyen el grado de isomorfismo. Por supuesto que el término 'disminuir' presupone que el resultado eventual es el isomorfismo.

[6] Debido a las restricciones de espacio, no proporcionaré las fuentes primarias para cada uno de los argumentos que se discuten a continuación. De todas maneras, a lo largo del apartado refiero a mis otras publicaciones, donde estos y otros argumentos son examinados con mayor detalle.

El nuevo valor del trabajador manual educado, originalmente parte del programa VET, cayó preso de esa borradura. Al ingresar a China, el VET se articuló con las nociones contemporáneas y tradicionales de *lugar apropiado* entre los intelectuales chinos. En lugar de reemplazar la educación al viejo estilo, con su orientación exclusivamente intelectual, el VET terminó siendo una fijación de las diferencias entre educación académica y educación no-académica. Fue concebido para incorporar una nueva educación masiva: una que no generase un exceso de graduados pero que pudiera integrar con éxito a las masas en la nueva economía. Esto fue combinado con medidas de socialización y nociones tradicionales de conocer y ubicarse en su lugar de manera pacífica. Incluso los potenciales instrumentos a medida de los individuos, tal como la importación estadounidense de la orientación vocacional, fueron reinterpretados como una forma de desviar a los futuros trabajadores de las carreras que no serían beneficiosas para la sociedad (para una discusión más detallada, véase Schulte, 2013). También los trabajadores manuales sufrieron una reevaluación. La moderna (e importada) noción de 'trabajo corporal' fue atada a viejas concepciones de 'cultivar el cuerpo' (*xiushen*) y fue legitimada por la creencia de que el individuo estaba cumpliendo una función importante en la cadena de jerarquías que vinculaban a la persona individual con la paz del mundo (véase el clásico *El gran aprendizaje* en Chan, 1963).

Para resumir este breve recorrido, la *cultura mundial* se presenta a sí misma frente a la sociedad china con distintos disfraces. No ingresó como un paquete unificado sino que se ofreció a sí misma en un rango de (a veces conflictivos) módulos, que fueron seleccionados por unos y descartados por otros. Por encima de todo, esos módulos no vinieron con significados prefabricados. Tal como fue previsto, los modelos estadounidenses fueron utilizados más frecuentemente por quienes tenían por objetivo la igualdad y la democratización, mientras por ejemplo los modelos alemanes aparecían atractivos para quienes pregonaban una educación segregada. De todas maneras, estas distinciones no eran ni estables ni claras. Las escuelas vocacionales de los Estados Unidos (EEUU) para estudiantes negros, por ejemplo, fueron de interés para los activistas que estaban buscando soluciones para depositar las masas chinas no educadas, mientras Alemania se mostró como ejemplo de un país que estaba en condiciones de oponerse a la hegemonía estadounidense (véase Shu, 1928).

Aquí se debería argumentar que ésta era *cultura mundial* antes de la Segunda Guerra, cuando el mundo era todavía más diverso que ahora. ¿La globalización es actualmente menos ambigua que lo que fue hace un siglo?

Segunda adquisición: neoliberalismo

Durante la gran transformación china en las recientes décadas, el sistema educativo atravesó por un proceso de descentralización y desregulación (Mok, Wong y Zhang, 2009). Nuevamente, este proceso estuvo orientado por fuerzas tanto internas como externas. En este sentido, la idea de 'neoliberalismo' encontró su camino en los debates educativos chinos. En lo que sigue, destacaré cómo el neoliberalismo funcionó como un específico –y bastante inesperado– 'mito legitimador' en el contexto chino.[7]

Existen principalmente dos posiciones que pueden ser destacadas en la discusión: los marxistas ortodoxos y los igualitaristas. Para los primeros, el neoliberalismo pone en peligro al proyecto marxista y debilita la nación; es equiparado a la religión (en su peor sentido) y se lo responsabiliza por el caos resultante de la globalización. También es considerado como parte de la conspiración de Occidente contra China (véase por ejemplo la discusión en Xiao y Liu, 2009; y en Zheng, 2007). En el campo educacional, los críticos apuntan sobre el hecho de que

[7] Una elaboración detallada del establecimiento de este mito es estudiada en el proyecto denominado "Domesticando deseos globales: escuelas privadas en China urbana". Esto forma parte de un proyecto de investigación financiado por Riksbankens Jubileumsfond de Suecia.

el neoliberalismo del mercado educacional favorece a la educación de las élites sobre la educación de las masas y lleva generalmente hacia mayores grados de inequidad (véase Li, 2006). Esta crítica se encuentra comúnmente tanto en la opinión pública china como en las críticas occidentales a las prácticas neoliberales en educación. El neoliberalismo juega aquí el clásico papel de anti-mito.

La posición de los igualitaristas lleva su argumento hacia un sentido opuesto, interpretando al neoliberalismo como una ideología bienvenida y como un instrumento contra la bifurcación entre educación de élite y educación masiva. Esta perspectiva ve a la educación elitista (encarnada en las así llamadas escuelas-clave) como el mal necesario en los tiempos socialistas de recursos escasos. Pero en la medida en que el país necesita de expertos, privilegiar las escuelas de élite a expensas de las escuelas masivas significó promover el interés público a largo plazo. Sin embargo, en la China neoliberal actual, este privilegio tiene que adaptarse a la posición igualitaria en tanto que el neoliberalismo es visto como base de la provisión de oportunidades (educativas) equitativas. Por lo tanto, la conclusión de este grupo es que no puede haber escuelas de élite bajo el neoliberalismo. Para esta perspectiva, el *neoliberalismo* es entendido como una ideología que fortalece a los individuos, en la que todos tienen derecho a "desarrollar su vida", "instruir su intelecto" y "buscar la felicidad" (Zhu, 2009: 28). Esto significa, entonces, un cambio de foco de lo colectivo, institucionalmente orientado en la toma de decisiones a diseños de vida personales basados en lo individual (frecuentemente resumidos bajo el término de *pluralización*). Además, el neoliberalismo es utilizado como un instrumento de crítica hacia las decisiones arbitrarias, desinformadas o motivadas políticamente, en el sector educativo "intervención negativa", como lo llamó un autor (Ma, 2008).

En consecuencia, al mismo tiempo que los actores locales se acercan a los conceptos *occidentales* de neoliberalismo, usos muy específicos de este concepto emergen de la fricción entre los representantes del legado del viejo socialismo, por un lado, y los propagadores del *gobierno limitado* por el otro. En el último caso, el neoliberalismo se presenta como un arma adecuada para criticar viejos legados, siendo transformado en una fórmula contra las intervenciones gubernamentales sesgadas e ideologizadas. Como observa Andrew Kipnis respecto de las sensibilidades chinas, "lo que se necesitaba no era una crítica del neoliberalismo sino una crítica neoliberal" (2008: 277). Por el contrario, técnicas como las del control de resultados, que desde el punto de vista occidental suelen asociarse con técnicas neoliberales, son vistas como parte de una cultura socialista del control, con el fin de asegurar que las unidades locales responden a los lineamientos centrales.

Por lo tanto, por un lado, tecnologías similares pueden servir a ideologías bien diferentes, resultando en una forma específica de isopraxismo. Por otro lado, la utilización china del *neoliberalismo* es un ejemplo intrigante de isonomismo: mientras comparten el mismo nombre, las imágines y los valores difieren enormemente. Rara vez los propagadores del *neoliberalismo como gobierno limitado* llaman a una mercantilización de la educación. En su lugar, el proyecto neoliberal constituye para ellos la promesa de superar políticas partidistas.

Conclusión: lo global depende del cristal con que se lo mire

Cada uno de los intentos destacados arriba para abordar nuevos proyectos y abandonar verdades establecidas implicó la transgresión de una frontera. Lo que, para un observador externo, puede parecer un proceso de "corte y pegue" (Meyer y Ramírez, 2000: 128), representó un trabajo pionero con resultados desconocidos para los actores involucrados. Ellos hicieron pie en una "zona de no todavía – no todavía mapeada, no todavía regulada–. Es una zona no mapeable: incluso en esta planificación, una frontera es imaginada como no planeada" (Tsing, 2005: 29). Andrea Mennicken (2008: 388) argumenta que "es en las periferias del capitalismo donde los nuevos espacios de la globalización son delineados". En

esos espacios, la cultura mundial es escrita tanto como es leída; estos escritos contienen aspectos creativos o incluso descabellados de lo que es llamado *difusión*. Las excepciones a la *regla* se acumulan al punto que la regla cambia: por ejemplo 'educación para todos' se convierte en 'educación para todos aquellos que son educables'; o 'derechos humanos' es modificado por 'derechos humanos para la subsistencia' (ambas 'traducciones' ocurren en el caso chino).

Probablemente, el principal problema con la perspectiva de la cultura mundial es que tiene un aspecto demasiado ordenador – para tomar las palabras críticas de Lieberman respecto de mucha de la teoría política, ésta proporciona un "visión coherente y total de las políticas, que informan a las instituciones e ideas, entramándolas en un todo unificado", cuando más bien deberían verse las "fuerzas múltiples y discordantes" sobre los actores a quienes se les ofrecen "imperativos y oportunidades contradictorias y multidireccionales" (2002: 702). Tal perspectiva sólo es posible si se mantiene bajo la mirada los contextos de codificación y decodificación de los mitos de la cultura mundial y las dinámicas del mutuo involucramiento de ambos contextos.

Referencias bibliográficas

Anderson-Levitt, K. M., (ed.) (2003). *Local meanings, global schooling*. New York: Palgrave Macmillan.

Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.

Barber, B. A. (1995). Jihad vs. McWorld. En Bateman, T. M. J., Mertin, M. y Thomas (D.) (eds.). *Braving the new world: readings in contemporary politics*, 17-27. Scarborough: Nelson Education Limited.

Barthes, R. (2009 [1972]). *Mythologies*. Traducido por A. Lavers. London: Vintage Books.

Beech, J. (2011). *Global panaceas, local realities: international agencies and the future of education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Berger, P. L., y Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. New York: Random House, Doubleday.

Boli, J. y Thomas, G. M. (1999). *Constructing world culture. International nongovernmental organizations since 1875*. Stanford: Stanford University Press.

Carney, S. (2009). Negotiating policy in an age of globalization: exploring educational 'policyscapes' in Denmark, Nepal, and China. *Comparative Education Review* 53, no. 1: 63-88.

Caruso, M. (2010). *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800-1870 [Spirit or mechanics: instructional arrangements as cultural constructions in Prussia, Denmark (Schleswig-Holstein) and Spain 1800-1870]], Comparative Studies Series*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Chan, W. (ed.) (1963). *A source book in Chinese philosophy*. Princeton: Princeton University Press.

Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education* 45, no. 3: 315-327.

Czarniawska, B. y Joerges, B. (1996). Travels of ideas. En Czarniawska, B. & Sevón, G. (eds.). *Translating organizational change*, 13-48. New York: Walter de Gruyter.

Czarniawska, B., y Sevón, G. (eds.) (1996). *Translating organizational change*. New York: Walter de Gruyter.

---------- (2005). *Global ideas: how ideas, objects and practices travel in the global economy*. Malmö & Copenhagen: Liber & Copenhagen Business School Press.

Davies, C. (2012). Saudi Arabia plans new city for women workers only. *The Guardian* (August 12). Recuperado de: http://www.guardian.co.uk/world/2012/aug/12/saudi-arabia-city-women-workers.

DiMaggio, Paul J. y Powell, W. (1983). The iron cage revisited: institutional isomorhpism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review* 48: 147-160.

Eisenstadt, S. N. (1999). Multiple modernities in an age of globalization. *The Canadian Journal of Sociology* 24, no. 2: 283-295.

Erlingsdóttir, G. y Lindberg, K. (2005). Isomorphism, isopraxism, and isonymism: complementary or competing processes? En Czarniawska, B. & Sevón, G. (ed.). *Global ideas: how ideas, objects and practices travel in the global economy*, 47-70. Malmö & Copenhagen: Liber & Copenhagen Business School Press.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity Press.

Hannerz, U. (1990). Cosmopolitans and locals in world culture. *Theory, Culture & Society* 7: 237-251.

Hwang, H., y Suarez, D. (2005). Lost and found in the translation of strategic plans and websites. En En Czarniawska, B. & Sevón, G. (ed.). *Global ideas: how ideas, objects and practices travel in the global economy*, 71-93. Malmö & Copenhagen: Liber & Copenhagen Business School Press.

Kaplan, D. (2012). Institutionalized erasures: how global structures acquire national meanings in Israeli popular music. *Poetics* 40, no. 3: 217-236.

Kipnis, A. B. (2008). Audit cultures: neoliberal governmentality, socialist legacy, or technologies of governing? *American Ethnologist* 35, no. 2: 275–289.

Koo, J. y Ramirez, F. (2009). National incorporation of global human rights: worldwide expansion of national human rights institutions, 1966-2004. *Social Forces* 87, no. 3: 1321-1353.

Latour, B. (1986). The powers of association. En Law, J. (ed.). *Power, action and belief*, 261-277. London: Routledge and Kegan Paul.

Li, C. (2006). Sociopolitical change and inequality in educational opportunity. Impact of family background and institutional factors on educational attainment (1940-2001). *Chinese Sociology and Anthropology* 38, no. 4: 6-36.

Lieberman, R. C. (2002). Ideas, institutions, and political order: explaining political change. *American Political Science Review* 96, no. 4: 697-712.

Ma, X. (2008). Shilun gaodeng jiaoyu guanli tizhi zhong zhengfu jiaose de zhuanbian: jiyu youxian zhengfu lilun de fenxi [A comment on the changing role of government in managing the higher education system: an analysis based on the theory of limited government]. *Meitan Gaodeng Jiaoyu* 26, no. 5: 12-14.

Mennicken, A. (2008). Connecting worlds: the translation of international auditing standards into post-Soviet audit practice. *Accounting, organizations and society* 33, no. 4: 384-414.

Meyer, J. W. (2010). World society, institutional theory, and the actor. *Annual Review of Sociology* 36, no. 1: 1-20.

Meyer, J. W. y Ramirez, F. (2000). The world institutionalization of education. En Schriewer, J. (ed.). *Discourse formation in comparative education*, 111-132, *Comparative Studies Series*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Meyer, J. W. y Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology* 83, no. 2: 340-363.

Mok, K. H., Wong, Y. C. & Zhang, X. (2009). When marketisation and privatisation clash with socialist ideals: educational inequality in urban China. *International Journal of Educational Development* 29: 505-512.

Oelsner, V. y Schulte, B. (2006). Variationen des Anderen: Die Wahrnehmung ausländischer Bildungsmodelle in der argentinischen und chinesischen Modernisierungsdebatte im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert [Variations of the Other: the perception of foreign models of education in the Argentine and Chinese debates on modernisation in the late 19th and early 20th centuries]. In *Comparativ. Zeitschrift für Globalgeschichte und Vergleichende Gesellschaftsforschung [Comparativ. Journal for Global History and Comparative Social Inquiry]* 16, no. 3: 44-67.

Olds, K. (2005). Articulating agendas and traveling principles in the layering of new strands of academic freedom in contemporary Singapore. En Czarniawska, B. y Sevón, G. (ed.). *Global ideas: how ideas, objects and practices travel in the global economy*, 167-189. Malmö & Copenhagen: Liber & Copenhagen Business School Press.

Ramirez, F. (2012). The world society perspective: concepts, assumptions, and strategies. *Comparative Education* 48, no. 4: 423-439.

Ressler, P. (2010). *Nonprofit-Marketing im Schulbereich. Britische Schulgesellschaften und der Erfolg des Bell-Lancaster-Systems der Unterrichtsorganisation im 19. Jahrhundert [Nonprofit marketing in school education: British school societies and the success of the monitorial system in the 19th century]*, *Comparative Studies Series*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Robertson, R. (1992). *Globalization. Social theory and global culture*. London: Sage.

---------- (1995). Glocalization: time-space and homogeneity-heterogeneity. En Featherstone, M., Lash, S. & Robertson, R. (eds.). *Global modernities*, 25-44. London: Sage.

Roldán Vera, E., y Schupp, T. (2005). Bridges over the Atlantic: a network analysis of the introduction of the monitorial system of education in early-independent Spanish America. *Comparativ. Zeitschrift für Globalgeschichte und Vergleichende Gesellschaftsforschung [Comparativ. Journal for Global History and Comparative Social Inquiry]* 15, no. 1: 58-93.

Russell, B. (1956). *Logic and knowledge: Essays 1901-1950*. London: Allen & Unwin.

Sahlin-Andersson, K. (1996). Imitating by editing success: the construction of organizational fields. En Czarniawska, B. y Sevón, G. (eds.). *Translating organizational change*, 69-92. New York: Walter de Gruyter.

Schriewer, J. (2000a). Educational studies in Europe. En Swing, E. S., Schriewer, J. y Orivel, F. (eds.). *Problems and prospects in European education*, 72-95. Westport, Connecticut and London: Praeger.

---------- (2000b). World system and interrelationship networks. En Popkewitz, T. (ed.). *Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*, 305-343. Albany: State University of New York Press.

Schriewer, J. y Martinez, C. (2004). Constructions of internationality in education. En Steiner-Khamsi, G. (ed.). *The global politics of educational borrowing and lending*, 29-53. New York: Teachers College Press.

Schulte, B. (2004). East Is East and West Is West? Chinese academia goes global. En Schriewer, J., Charle, C. &Wagner, P. (eds.). *Transnational intellectual networks. Forms of academic knowledge and the search for cultural identities*, 307-329. Frankfurt am Main: Campus.

---------- (2007). Wenn Wissen auf Reisen geht: Rezeption und Aneignung westlichen Wissens in China [Traveling knowledge: the reception and appropriation of Western knowledge in China]. En Schriewer, J. (ed.). *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten: Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen [World culture and cultural worlds of meaning: on the globalisation of educational discourses]*, 151-185. Frankfurt am Main: Campus.

---------- (2008). *"Zur Rettung des Landes": Bildung und Beruf im China der Republikzeit ['Saving the nation': education and profession in Republican China]*, *Eigene und fremde Welten*. Frankfurt am Main: Campus.

---------- (2011a). The Chinese Dewey: friend, fiend, and flagship. En Bruno-Jofre, R. & Schriewer, J. (eds.). *The global reception of John Dewey's thought*, 83-115. London: Routledge.

---------- (2011b). Webs of borrowing and lending: social networks in vocational education in Republican China. En Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (eds.). *World yearbook of education 2012: policy borrowing and lending in education*, 95-117. London: Routledge.

---------- (2012). Between admiration and transformation: paths of Western education into early twentieth century China. *Comparativ. Zeitschrift für Globalgeschichte und Vergleichende Gesellschaftsforschung [Comparativ. Zeitschrift für Globalgeschichte und Vergleichende Gesellschaftsforschung]* 22, no. 1: 49-75.

---------- (2013). Unwelcome stranger to the system: vocational education in early twentieth-century China. *Comparative Education* 49, no. 2: 226-241.

Schwinn, T. (2006). *Die Vielfalt und Einheit der Moderne. Kultur- und strukturvergleichende Analysen [The plurality and unity of modernity. Comparative analyses of cultures and structures]*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Scott, W. R. (1995). *Institutions and organizations*. London: Sage.

---------- (2003). Institutional carriers: reviewing modes of transporting ideas over time and space and considering their consequences. *Industrial and Corporate Change* 12, no. 4: 879-894.

Shu, X. (1925). Zhongxue zhiye zhidao de xianjue wenti [The prerequisites for vocational guidance at middle schools]. *Jiaoyu Zazhi* 17, no. 1:1-6.

---------- (1928). *Jindai Zhongguo jiaoyu sixiangshi [A history of ideas in modern Chinese education]*. Shanghai: Shanghai Zhonghua Shuju.

Snow, D. A. y Benford, R. D. (1992). Master frames and cycles of protest. En Morris, A. D. & Mueller, C. M. (eds.). *Frontiers in social movement theory*, 133-155. New Haven, CT: Yale University Press.

Solli, R., Demediuk, P. y Sims, R. (2005). The namesake: on best value and other reformmarks. En Czarniawska, B. & Sevón, G. (eds.). *Global ideas: how ideas, objects and practices travel in the global economy*, 30-46. Malmö & Copenhagen: Liber & Copenhagen Business School Press.

Steiner-Khamsi, G. (2012). The global/local nexus in comparative policy studies: analysing the triple bonus system in Mongolia over time. *Comparative Education* 48, no. 4: 455-471.

Steiner-Khamsi, G. y Stolpe, I. (2006). *Educational import: local encounters with global forces in Mongolia*. New York: Palgrave Macmillan.

Strang, D. y Meyer, J. W. (1993). Institutional conditions for diffusion. *Theory and Society* 22, no. 4: 487-511.

Therborn, G. (1995). Routes to/through modernity. En, Featherstone, M., Lash, S. & Robertson, R. (eds.). *Global modernities*, 124-139. London: Sage.

Tsing, A. L. (2005). *Friction. An ethnography of global connection*. Princeton: Princeton University Press.

Waldow, F. (2009). Undeclared imports: 'silent borrowing' in educational policy-making and research in Sweden. *Comparative Education* 45, no. 4: 477-494.

Waldow, F. (2010). Der Traum vom "skandinavisch schlau Werden". Drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte [The dream of "becoming smart the Scandinavian way". Three hypotheses regarding the role of Finland as projection surface in the current debate on education]. *Zeitschrift für Pädagogik* 56, no. 4: 497-511.

Xiao, G. y Liu, J. (2009). Xin ziyouzhuyi sichao yu gaoxiao sixiang zhengzhi jiaoyu jiaoxue [Neoliberalist ideology and political ideological instruction in higher education]. *Shaoguan Xueyuan Xuebao (Shehui Kexue)* 30, no. 4: 111-114.

final version published in: Guillermo Ramón Ruiz and Felicitas Acosta (eds), *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo* XIX *y la globalización*. Barcelona: Ediciones Octaedro. Pp. 99-116.

Yang, G. (1994). *Jiangcun jingji* zai renshi [A re-evaluation of the book *The economy of the village Jiang*]. *Du Shu* 10: 50-57.

Zheng, D. (2008). Xin ziyouzhuyi dui dangdai daxuesheng de yingxiang fenxi [An analysis of the influence of neoliberalism on current university students]. *Shidai Renwu* 3: 136-138.

Zhu, L. (2009). Geren liyi yihuo gonggong liyi: jiaoyu gaige de liangnan kunjing – cong woguo zhongdian xuexiao zhidu de yange shuoqi [Individual interest or public interest: the difficult dilemma of educational reform – speaking from the history of the key school system of our country]. *Jichu Jiaoyu* 6, no. 1: 27-30.