



**Educación
comparada**

- TENDENCIAS ACTUALES DE LA EDUCACION COMPARADA
- PROBLEMAS DE OBJETIVOS Y DE METODOS DE ENSEÑANZA DE LA EDUCACION COMPARADA
- EDUCACION COMPARADA Y RESPONSABLES DE LAS DECISIONES POLITICAS

CONSEJO DE REDACCION

Presidente:

José M.^a Elías de Tejada
y Lozano

Asesores del Consejo de Redacción:

Directores de los Institutos de
Ciencias de la Educación.

Director:

Gonzalo Junoy

Equipo de Redacción:

Germán Gómez
Enrique Guerrero
Pedro de Blas
Inmaculada Martín Caro
María Luisa Robles

La Dirección de la Revista no se hace responsable de los juicios personales de sus colaboradores



© Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN 0034-8082

Revista cuatrimestral

Publicación de la Secretaría General
Técnica del Ministerio de Educación
y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14 (España)

Edita: Servicio de Publicaciones del MEC
Ciudad Universitaria, Madrid-3 (España)

Depósito legal: M. 57/1958

Imprime: Héroes, S.A.—Torrelara, 8.—Madrid-16

Número 260 ● Enero-abril 1979

**SUSCRIPCIONES, EN EL SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO
DE EDUCACION Y CIENCIA**

CIUDAD UNIVERSITARIA - MADRID-3 (ESPAÑA) - TELEFONO 449 77 00



Sumario

	Pág.
EDITORIAL.....	3
ESTUDIOS GENERALES	
BRIAN HOLMES: Los precursores de la educación comparada	6
DOUG WHITE: Enfoques dentro de la educación comparada	19
EDMUND KING: Estudios comparados de educación: tendencias actuales y nuevos interrogantes	41
NIGEL GRANT: Problemas de objetivos y de métodos en la ense- ñanza de la educación comparada	56
MAX A. ECKSTEIN: Un ensayo sobre el estado actual de la educa- ción comparada	66
WILLIAM D. HALLS: Educación comparada y los responsables de las decisiones políticas	76
ROBERT KOEHL: La educación comparada como estudio compa- rado de la socialización a lo largo de la vida	86
ESTUDIOS ESPECIFICOS	
JUAN TUSQUETS: Aportación española al comparativismo peda- gógico	115

Información educativa: **Austria:** Participación estudiantil.—**Bélgica:** La reducción del horario escolar suscita las protestas de los enseñantes. Nueva organización de la enseñanza especial.—**Dinamarca:** Preocupación por el cuidado de los niños en las escuelas.—**Francia:** Protestas contra las intenciones del Ministerio de Educación de reemplazar treinta mil maestros.—**Grecia:** Acceso a la Universidad.—**Italia:** Tercer proyecto de reforma universitaria.—**Noruega:** Declaración ministerial sobre las actividades en 1979.—**Reino Unido:** Nuevo sistema único de exámenes a los dieciséis años. Proyecto de Ley sobre administración de los centros escolares, acceso a las escuelas y enseñanza ulterior.—**Suecia:** El acceso a la enseñanza superior cada vez más difícil. El modelo sueco de reforma universitaria.—**Suiza:** Exito del referéndum sobre Formación Profesional 133

BIBLIOGRAFIA

Notas críticas

TRETHERWEY, A. R.: «Introducing comparative education».—OCDE: «Collectivité, équipements, école».—TENA ARTIGAS, J., y otros: La educación en España. Análisis. Análisis de unos datos.—BORREGUERO SIERRA, M.^a C.: Estudio sociológico sobre la situación profesional de los arquitectos e ingenieros españoles en 1977. MOLERO PINTADO, A.: La reforma educativa de la segunda República española 157

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS 163

Editorial

La educación comparada —o educación comparativa, o pedagogía comparada, términos que aún no siendo sinónimos se usan muy frecuentemente de forma indistinta— es uno de los campos de la investigación educativa todavía menos explorados y de los que cabe esperar muchos más frutos de los que hasta ahora ha producido. No reside la cuestión en que tal actividad sea de aparición reciente. Conocidos son los textos de Platón sobre educación, del que Rousseau dirá en su «Emilio» que es más un educador que un filósofo político. Conocidas son también las discusiones en el seno del pensamiento griego sobre si una actividad educadora dinámica al estilo de las academias era o no más productiva que la agobiante reglamentación espartana. Más cercano a nosotros, las páginas de Montesquieu, que relacionan el tipo de educación con la forma de gobierno, son un importante antecedente para quienes se resisten a interpretar los problemas educativos como autónomos e indiferentes al sistema social —y no sólo al subsistema político— en el que se encuadran. Los especialistas en educación comparada ven en Jullien al padre de tal disciplina en sentido más estricto que el que hemos considerado antes. A comienzos del siglo pasado, tal autor elaboró una lista de variables que habrían de servir para una comparación sistemática entre sistemas educativos.

Es precisamente el carácter sistemático de la comparación, que implica una metodología, lo que le da el carácter de disciplina del que antes carecía. Pero aún habían de pasar largos decenios hasta que tal enfoque cristalice en una actividad generalizada y en una disciplina propiamente académica, creadora y transmisora de conocimientos. Sin olvidar que en el siglo pasado se ha estado haciendo educación comparada en diversos países, entre ellos el nuestro, la disciplina se convierte en académica en las primeras décadas de nuestro siglo y experimenta un «boom» espectacular después de la segunda guerra mundial. Coadyuvan al mismo diversos factores, tales como el incremento de la comparación en general, en los campos del derecho, la ciencia política, la economía, etc.; la intención expresa de basar la convivencia entre las distintas naciones europeas en la adhesión a un fondo ético y cultural común, que los sistemas educativos deben resaltar; la aparición de organizaciones internacionales de vocación mundialista, que incorporan la educación al ámbito de sus actuaciones especializadas y que se convierten en sí mismas y por razón de su actividad en primordiales focos de educación comparada; la conciencia, adquirida a través de una profundización en las relaciones internacionales, de que muchos de los problemas educativos que aquejan a distintos países tienen raíces y hasta perfiles comunes, lo que no implica que

no deban ser tratados de forma específica; la misma internacionalización de la crisis educativa, agravada con la crisis económica, que hace surgir comunes zozobras por todas partes y que pone muy similares frenos al optimismo educativo de hace tan sólo una década.

La crisis educativa, los problemas de la educación y su internacionalización coinciden —como sucede frecuentemente, por otra parte— con el período en que los cultivadores de la educación comparada hacen un pequeño alto en el camino y reflexionan sobre lo que se ha hecho en los últimos años, sobre los avances metodológicos conseguidos, sobre el mismo concepto, método y objeto de la disciplina, sobre qué es y qué no es educación comparada. Pero, sobre todo, se reflexiona con más frecuencia acerca del para qué. ¿Qué se puede, qué se debe hacer, con los conocimientos que se han ido acumulando? ¿Quién puede, quién debe utilizarlos y para qué fines?

Porque la educación comparada no quiere anquilosarse como una de tantas disciplinas, que especula sobre sí misma indefinidamente y que hace partícipe de tal especulación al grupo reducido y cerrado, autocomplaciente y pedante de sus iniciados. Los cultivadores de la disciplina piensan, hoy más que nunca, que los destinatarios de sus trabajos son los encargados de diseñar políticas educativas.

Diseñar una política educativa, cualquiera que sea el alcance y ámbito de la misma, no es precisamente una actividad académica. Quienes lo hacen deben ser capaces de detectar de la forma lo más precisa posible en qué consisten los problemas que desean abordar, quiénes están dispuestos a abordarlos y quiénes no, con qué fuerzas sociales se puede contar y con cuáles no, qué tipo de resistencia pueden ofrecer éstos y qué grado de colaboración están dispuestos a aportar aquéllos, qué medios de todo tipo han de ser puestos en juego, cuál va a ser la estrategia de obtención de tales medios.

Para servir a ello, la educación comparada ensancha su campo de estudio, introduce en él una serie de variables que no son estrictamente pedagógicas, pero que son vitales para el funcionamiento del sistema educativo. No se trata ya sólo de someter a comparación aspectos tales como el «currículum» o métodos pedagógicos, sino también otros, como administración educativa o financiación de la prestación de educación. Y en el análisis de tales cuestiones la educación comparada necesita tener en cuenta una serie de factores que la entroncan con el común de las ciencias sociales y que la empujan a una actividad interdisciplinaria.

En estos momentos de crisis y reflexión de la disciplina, la REVISTA DE EDUCACION ha creído oportuno dedicar a la misma uno de sus números monográficos, recabando la colaboración de muchos de entre los que están en vanguardia de dicha reflexión. No somos, en modo alguno, pioneros. Españoles, como Roselló, Instituciones españolas, como «Perspectivas pedagógicas», han desarrollado o vienen desarrollando un importante trabajo en este campo. Pero sí creemos haber aportado algo también nosotros. Muchos de nuestros números pueden considerarse, al menos en sentido amplio y para no entremeternos en discusiones metodológicas, de educación comprada.

Por una razón adicional pensamos que es el momento oportuno de tratar el tema. Hoy se piensa que la educación comparada no debe restringirse a los estudios en los que se toma a los Estados como unidades a comparar. También es posible, y exigible, aplicar sus métodos a las diferencias interregionales dentro de un mismo Estado. En la medida en que las competencias y obligaciones del sector público en nuestro país van probablemente a descentrali-

zarse, creemos que ha de ser positivo el someter a comparación las diferencias que se heredan y que se van a producir entre nosotros. Y que quede claro que pensamos que tales diferencias no han de ser necesariamente negativas, sino que pueden ser muy positivas. Esperamos contribuir, siquiera sea modestamente, a fomentar el interés por tales estudios.

Estudios generales

LOS PRECURSORES DE LA EDUCACION COMPARADA

Brian HOLMES*

No es fácil determinar la fecha en que aparece como tal la educación comparada. Consecuentemente, es difícil decir quiénes son sus precursores y quiénes son los autores que han contribuido al desarrollo de una materia determinada (1). Mientras que Pedro Rosselló señaló que Marc Antoine Jullien de París fue el padre de la educación comparada, William Brickman (2) indicó que su obra publicada en 1817, *L'Esquisse et vue préliminaire d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, había sido precedida por el *Essais sur l'organisation de quelques parties d'instruction Publique*, de C. A. Basset, publicado en 1808.

* Director del Departamento de Educación Comparada. Universidad de Londres. Instituto de Educación.

(1) La mayoría de los libros de texto típicos dan cuenta de la obra de los pioneros o precursores de la educación comparada del siglo XIX.

G. Z. F. Bereday, *Comparative Method in Education*, New York, Holt Rinehart & Winston, 1964; Walter Berger and K. H. Gruber, *Die Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Wien- München, Jugend und Volk, 1976; Maurice Debesse and Gaston Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques, 3 Pédagogie comparée*, París, Presses Universitaires de France, 1972; Nicholas Hans, *Comparative Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1949; Franz Hilker, *Vergleichende Pädagogik*, München, Max Hueber, 1962; Brian Holmes, *Problems in Education*, Routledge and Kegan Paul, 1965; Ph. J. Idenburg, *Theorie van het onderwijsbeleid*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1971; P. E. Jones, *Comparative Education*, St. Lucia, University of Queensland, 1971; I. L. Kandel, *Comparative Education*, Boston, Houghton Mifflin, 1933, and *The New Era in Education*, London, Harrap, 1955; A. M. Kazamias and B. G. Massialas, *Tradition and Change in Education*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1965; M. B. Lourenco Filho, *Educação comparada*, São Paulo, Edições Melhoramentos, 1961; Vernon Malinson, *An Introduction to the Study of Comparative Education*, London, Heinemann, 1976; Angel Diego Márquez, *Educación comparada, teoría y metodología*, Buenos Aires, «El Ateneo» Pedro García, 1972; Harold J. Noah and Max A. Eckstein, *Toward a Science of Comparative Education*, London, Macmillan, 1969; Pedro Rosselló, *La teoría de las corrientes educativas*, París, UNESCO, 1960; P. Sandiford, *Comparative Education*, London, Dent, 1818; F. Scheneider, *Triebkräfte de Pädagogik der Völker*, Salzburg, Müller, 1947, and *Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1961; I. N. Thut and D. Adams, *Patterns of Education in Contemporary Studies*, New York, McGraw-Hill, 1964; A. R. Trethewey, *Introducing Comparative Education*, Rushcutters Bay, NSW, Pergamon, 1976; Juan Tusquets, *Teoría y práctica de la pedagogía comparada*, Madrid, Magisterio Español, 1969; R. Ulich, *The Education of Nations, A Comparison in historical perspective*, Cambridge, Mass., Harvard University, 1961; A. Vexliard, *La Pédagogie Comparée*, París, Presses Universitaires de France, 1967.

(2) W. W. Brickman, «Introducción histórica a la educación comparada» en *Comparative Education Review*, vol. 1, n.º 3 (1960), y «Base teórica de la educación comparada» en *The Journal of Educational Sociology*, vol. 30, n.º 3, 1956.

Por otra parte, Frank Hilker (3) señaló que *L'Esquisse* permaneció en el anonimato hasta que el húngaro Franz Kemény lo encontró por casualidad en París en 1885. Para estar más seguros desde que Rosselló llamó la atención de los entendidos con sus trabajos sobre Jullien: *M. A. Jullien de Paris* (4), *Les précurseurs du B.I.E.* (5) y *La pédagogie comparée. Un précurseur: Marc Antoine Jullien de Paris* (6), H. Goetz (7) y Stewart Fraser (8) han examinado el planteamiento y concepto de «educación comparada» de Jullien. Después de esto, pocos autores han dejado de sugerir que fue él quien empleó el término por primera vez y que ofreció una definición sucinta de los propósitos, métodos y fines de la educación comparada aceptados hoy. Además, en su planteamiento ideó una comisión internacional encargada de la recogida de datos, una institución en la que se pudieran formar maestros excepcionales y un boletín publicado para la difusión de la información. Me propongo seleccionar las obras de algunos precursores para su discusión, simplemente tomando como base estas propuestas.

Puede decirse que la creación de la UNESCO en 1946 representa el logro del marco organizativo necesario según las ideas de Jullien. Las agencias nacionales para la recogida de datos educativos y la Oficina Internacional de Educación de Ginebra (B.I.E.) pueden considerarse como los precursores institucionales en la historia de la educación comparada. Sin embargo, la creación en sí de una agencia apropiada no garantiza automáticamente que se aseguren las bases teóricas de la disciplina. De hecho se podría objetar que se ha hecho más para crear la ciencia de la educación comparada desde 1945 que durante el período en 1817 y 1945. Se pueden escribir dos historias de la educación comparada: una trazaría el desarrollo de las instituciones, la otra se dedicaría a las discusiones teóricas sobre métodos y técnicas, a partir de las cuales comenzó a surgir la materia en cuestión, es decir, la educación comparada.

En este breve artículo no voy a intentar escribir una de estas historias. No voy a examinar la influencia que tuvo *L'Esquisse*, de Jullien, en los precursores de los siglos XIX y XX. Tampoco analizaré en detalle la influencia que estos pioneros tuvieron entre sí. Me propongo simplemente discutir el pasaje tomado de *L'Esquisse* y citado por Rosselló, Nicholas Hans (9) y M. B. Lourenço-Filho (10) como base para una definición práctica de los propósitos y métodos de la educación comparada. Los tres autores citan el siguiente pasaje:

«La educación, como otras ciencias, se basa en hechos y observaciones que deberían alinearse en cuadros analíticos, fáciles de comparar, con el fin de deducir los principios y las reglas generales. La educación debería ser una ciencia positiva en lugar de regirse por opiniones estrechas y limitadas, por caprichos y

(3) Hilker, *op. cit.*, pág. 19.

(4) Pedro Rosselló, *M. A. Jullien de Paris*, Geneva, IBE, 1943.

(5) Pedro Rosselló, *Les précurseurs du Bureau International d'Education*, Geneva, IBE, 1943.

(6) Pedro Rosselló, *La pédagogie comparée. Un précurseur: Marc Antoine Jullien de Paris*, Paris, S.E.V.P.E.N., 1950.

(7) Helmut Goetz, *Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848)*, Dornbirn, Hugo Mayers, 1954; también traducido al francés.

(8) Stewart J. Fraser, *M. A. Jullien's Plan for Comparative Education 1816-1817*, Nashville, George Peabody College, 1962.

(9) Hans, *op. cit.*, pág. 1.

(10) Lourenço-Filho, *op. cit.*

decisiones arbitrarias de los administradores, hasta apartarse de la línea directa que debería seguir, bien por prejuicios de una rutina ciega o por el espíritu de algunos sistemas e innovaciones.»

Este concepto de método comparado tiene su origen en las ciencias naturales. Algunos comentaristas sugieren que el método comparado data al menos de Platón y Aristóteles, pero Franz Hilker (11) mantiene que fueron los científicos naturalistas los primeros en desarrollarlo. Por ejemplo, el biólogo francés, George-Louis Leclerc de Buffon (12), no admitía los sistemas de clasificación artificial y mantenía que antes de elaborar una taxonomía y comparar los fenómenos los hombres deberían observar y describir la naturaleza, diferenciar entre sí los animales, las plantas y las rocas, de tal manera que al final se puedan elaborar leyes generales. Esto recuerda, sin duda, el método inductivo de Aristóteles, Bacon y, más tarde, J. S. Mill.

Los comparativistas también hacen referencia a los métodos utilizados por Charles Louis de Montesquieu, al preparar su *L'Esprit des Lois*. Viajó por Austria, Hungría, Italia e Inglaterra observando hombres, cosas y constituciones antes de regresar a París. En su monumental obra (31 libros) clasifica sus observaciones en seis partes: 1) derecho y formas de gobierno, 2) organización militar y de impuestos, 3) modos de vida y costumbres del país e influencia de las condiciones climáticas, 4) economía, 5) religión y 6) derecho romano, francés y feudal. Montesquieu basó sus reflexiones en temas políticos y legales a partir de estas observaciones cuidadosamente clasificadas. Así pues, en muchos aspectos, el método defendido por Jullien guarda una estrecha analogía con el método comparado de Montesquieu.

Por ejemplo, en la segunda parte de *L'Esquisse*, Jullien establecía seis categorías para clasificar la información 1) enseñanza primaria o elemental, 2) enseñanza secundaria y clásica, 3) enseñanza superior y científica, 4) formación del profesorado, 5) educación de mujeres jóvenes y 6) educación y su relación con la legislación y regulación social. Asociado con cada una de las categorías se diseñaron cuestiones específicas para aportar datos ciertos y opiniones o juicios sobre la calidad y efectividad de la oferta educativa. Jullien se interrogó sobre los orígenes de las escuelas, cuántas existían y qué tipo de administración se llevaba en ellas, así como las condiciones de admisión. Estaba interesado en conocer cómo se afrontaban las necesidades de las distintas comunidades religiosas, cómo se impartía la formación profesional y en qué consistía la formación del profesorado. En la mayoría de los casos se hace un intento evidente para descubrir los modos en los que la escolarización formal se relaciona con los otros agentes sociales que proporcionan educación.

El juicio de George Bereday sobre el método de Jullien, que se parece bastante al suyo propio en *Comparative Methods in Education* (1964), es que «el énfasis estaba en catalogar los datos descriptivos de educación; se comparó, entonces, la información recogida, de modo que fue posible transferir las mejores experiencias de un país a otro (13). Creo que Jullien tenía una visión más amplia y un concepto diferente del objetivo del método comparado.

(11) Hilker, *op. cit.* pág. 15.

(12) Buffon (1707-1788) fue un biólogo cuya contribución a un sistema de clasificación fue de gran influencia en el desarrollo de una materia en la que el progreso principal depende de la utilidad de la clasificación.

(13) Bereday, *op. cit.*, pág. 7.

Vio, a través del estudio comparado de la educación, un camino para la realización de una comunidad universal. En términos actuales, esto se podría interpretar como que el método comparado puede ayudar a descubrir un modelo de demanda educativa que pueda adoptarse en todo el mundo. Este objetivo es muy diferente de emplear en el método para trasplantar las experiencias útiles de un país a otro. No obstante, en muchos aspectos, la metodología de Bereday lleva la de Jullien a un resultado lógico en el método inductivo.

Jullien fue un hombre de su tiempo en la medida en que su método reflejaba las nuevas teorías sobre el método científico y anticipaba el positivismo sistemático del siglo XIX. Sin embargo, deseaba de manera explícita aplicar los métodos de la ciencia a la «education comparée». Dentro de este marco han trabajado una serie de educadores comparados, como filósofos-historiadores o como científicos sociales psicométricos. Ni los procedimientos ni los propósitos del positivismo han permanecido incontrovertidos y los educadores comparados han entrado en el debate sobre el método científico y el positivismo. Mi propia aceptación del «dualismo crítico» de Karl Popper o el «convencionalismo crítico» marcó una etapa en el desarrollo de este debate (14).

Sin embargo, en la práctica, la labor de los comparativistas antes y después de Jullien está caracterizada por tres tipos de actividad: préstamo cultural, elaboración de un modelo universal, asistencia técnica.

Entre los prestatarios culturales, Platón es el más famoso. Como observador de Esparta incorporó por entonces todo lo mejor de aquella ciudad-estado a la descripción de su *República* ideal. Esto constituye la forma más radical de préstamo cultural, cuando un observador acepta un sistema extranjero como mejor que el suyo. El hecho de que Platón creara la *República* dentro de un modelo universal no niega que su objetivo era observar *un* sistema extranjero y adaptar sus principales características al elaborado por él.

El propósito de Erasmo era diferente y aplicó los estudios comparados de manera algo distinta. Como un estudiante itinerante estudió en Inglaterra, Francia, Países Bajos, Suiza e Italia y enunció principios que influenciaron virtualmente a todos los dirigentes educativos y reformas de la enseñanza de los siglos XVI y XVII. Su ideal consistía en establecer una cultura común para toda Europa; este objetivo representa el aspecto de la educación comparada de creación de un modelo universal que encuentra su expresión hoy día en la labor de algunas organizaciones internacionales.

Podemos citar un ejemplo del tercer tipo de actividad práctica. Comenius, hasta cierto punto forzado por las circunstancias, trabajó en Polonia, Inglaterra, Suecia y Hungría después de dejar su tierra nativa. En lenguaje moderno, Samuel Hartlib le invitó como «ayudante técnico» a ir a Londres en 1641 para asesorar al Gobierno de entonces sobre cómo establecer un colegio «pansorphy». Después de regresar a Polonia, marchó a Hungría para establecer una escuela en Savos Patok. Esperaba que se pudiera establecer un centro internacional para el estudio de la educación. Con estas actividades, anticipó las «asistencias técnicas» de hoy y la creación de centros internacionales.

(14) Karl Popper, *The Open Society and its enemies*, London, Routledge & Kegan Paul, 1945, en particular, vol. 1, capítulo 5; ver también Brian Holmes, «The Positivist Debate in Comparative Education —an Anglo-Saxon Perspective» en *Comparative Education*, vol. 13, n.º 2, junio 1977.

PRESTAMOS CULTURALES

Durante la primera mitad del siglo XIX, al tiempo que se establecían los sistemas nacionales de enseñanza primaria aumentaba la corriente de viajeros en el exterior (15). El propósito implícito y con frecuencia explícito de estas visitas era observar las escuelas extranjeras para ver qué se podía tomar de ellas y trasplantarlo al sistema de educación propio. A menudo, los Gobiernos comisionaban a tales viajeros para que les informaran de las escuelas extranjeras. Muchos de ellos eran administradores de instituciones gubernamentales, otros eran académicos. No es fácil distinguir en sus informes el deseo consciente de recoger los datos observados y clasificarlos cuidadosamente. Sin duda, sus observaciones les influyeron y redujeron la arbitrariedad de sus decisiones. No obstante, esta fase (entre, digamos, 1800 y 1870) puede llamarse, legítimamente, el período de «préstamos culturales selectivos».

Durante este período, el sistema de enseñanza prusiano atrajo, quizá, la mayor atención, debido a la legislación que se había aprobado allí. Además se había extendido la fama de algunos educadores europeos. Muchos americanos viajaron a Europa entre 1810 y 1850, de los que Etewart Fraser (16) cita a Benjamin Silliman, John Griscom, Calvin Stowe, Alexander Dallas Bache, William C. Woodbridge y Horace Mann.

En 1815, Griscom visitó instituciones educativas de Gran Bretaña, Francia, Suiza, Italia y Holanda, publicando *A Year in Europe* (1818-1819). Visitó a Pestalozzi y quedó impresionado por sus métodos de enseñanza. Hans (17) opina que la influencia que ejerció sobre la educación americana es resultado de esto, pero es difícil aportar casos típicos y fijar el grado de esta influencia. Una excepción es la escuela privada superior lancasteriana que fundó en Nueva York, a pesar de las reservas que tenía hacia los métodos mecánicos de Lancaster. Tampoco Silliman merece mucha atención, tan sólo como editor del «Journal of Science» americano y como profesor en Yale. Woodbridge es conocido como el editor de los *American Annals of Education* (1830-1839) y dedicó sus viajes a Europa a dar a conocer los métodos de von Fellenberg y Pestalozzi. A petición del Parlamento de Ohio, Calvin Stowe escribió en 1837 un informe sobre la *Enseñanza Elemental en Europa* y varios Estados publicaron este informe en documentos oficiales (18). Stowe quedó impresionado por Pestalozzi y por la eficacia y fecundidad de plan de estudios de las escuelas prusianas. Existen pocas pruebas de que su informe tuviera mucho efecto en la educación americana. No se puede decir lo mismo del informe que hizo Horace Mann (19),

(15) Los europeos que visitaron otros países más frecuentemente citados son: V. Cousin, F. E. Buisson (Francia), Joseph Kay-Shuttleworth, Matthew Arnold, Michael Sadler (Inglaterra), Kauntz (Austria), Friedrich Thiersch (Alemania) y K. D. Ushinsky (Rusia), todos ellos considerados como precursores de la educación comparada. D. F. Sarmiento (Argentina) es citado en varias partes por Márquez, *op. cit.*, como uno de los pioneros de la educación comparada «descriptiva». Joachim Texena Macedo, Manuel José Pereira Frazao y Leopolderia Tavares Porto-Carrero son mencionados como observadores de sistemas extranjeros desde Brasil por Lourenço-Filho, *op. cit.*, José Pedro Varela (Uruguay) visitó los EE.UU.

(16) Stewart E. Fraser (ed.), *International Education: Understandings and Misunderstandings*, Nashville, George Peabody Center, 1969.

(17) Hans, *op. cit.*

(18) Stewart E. Fraser (ed.), *American Education in Foreign Perspectives*, New York, John Wiley, 1969; ver también Stewart E. Fraser y W. W. Brickman, *A History of International and Comparative Education; nineteenth century documents*, Chicago, Scott, Foreman, 1968.

(19) Massachusetts Board of Education, *Seventh Annual Report of the Board of Education*, junto con el *Seventh Annual Report of the Secretary of the Board* (Boston: Dutton & Wentworth, 1844).

secretario de Massachusetts, sobre las escuelas en Europa. En su VII Informe, en 1843, elogiaba los métodos prusianos de enseñanza de las tres «R» y el modo en que los profesores mantenían la disciplina de la clase sin acudir al castigo corporal. No existe duda de que pretendía llamar la atención de los profesores de Massachusetts y lo consiguió. Los directores de centros escolares de Boston reaccionaron violentamente y se desencadenó un debate amargo y prolongado, en el que se demostró, de forma muy dramática, uno de los caminos en que se usaban, y se usan, los argumentos comparados. En la actualidad, los políticos emplean con frecuencia comparaciones desfavorables con otros países para recomendar a la gente de su país que trabajen más o que mejoren su nivel de logros educativos.

Aunque muchos de estos informes fueron cuidadosamente escritos, no aportan gran cosa a la «ciencia de la educación comparada». Algunos de los avances se deben a europeos, como Victor Cousin, de Francia, quien, a petición del Gobierno francés, estudió las escuelas primarias y la formación del profesorado en Prusia y en Holanda. Ambos informes fueron traducidos al inglés (por Sarah Austin y Leonard Hornes, respectivamente) y se hicieron famosos en Inglaterra y USA. Un reformista inglés de este período, Joseph Kay Shuttleworth, empleó argumentos comparados para propugnar el cambio de su propio sistema.

Todos los «prestarios culturales» quisieron asegurarse de que no se iba a perjudicar su propio sistema con innovaciones tomadas de otras partes. Horace Mann y, después, Henry Barnard admiraba los métodos prusianos de enseñanza. El primero confiaba en que si Prusia había hecho uso de la educación para apoyar el poder arbitrario, los americanos podrían usar métodos semejantes de enseñanza para ayudar a las instituciones republicanas. Barnard (20) consideraba que no debía imitarse el modelo alemán. La confianza de Cousin en la unidad de carácter nacional de Francia era mayor. Escribió:

«No deberíamos olvidar la experiencia de Alemania. Las rivalidades nacionales y las antipatías deberían quedar al margen. La verdadera grandeza de un pueblo no consiste en tomar prestado nada de otro, sino en adoptar todo lo que es bueno y en perfeccionar lo que sea digno de ello.»

Confiaba que los franceses asimilarían todo lo que era bueno «sin miedo a dejar de ser vosotros mismos».

Hubría que resaltar que el período de «préstamo cultural» estuvo asociado al desarrollo de las escuelas elementales y de sus métodos de enseñanza. En la mayoría de los países estas escuelas representaban innovaciones, pocas poseían una larga o alguna historia y, consecuentemente, se prestó poca atención a las dificultades y peligros del «préstamo cultural» en contraposición a lo que acontecería más tarde cuando se discutieron los problemas de la expansión de la enseñanza secundaria. Por aquel tiempo, en muchos países, la enseñanza elemental se había hecho obligatoria, pero el tipo, el contenido y la administración de la enseñanza no obligatoria eran problemas a los que se tenían que enfrentar los Gobiernos nacionales. Se debatió el papel de la enseñanza técnica dentro del sistema, así como el carácter público o privado de la

(20) H. Barnard, *Connecticut Common School Journal* (Hartford) 1, n.º 22, april 1839, en su volumen dedicado a «una exposición del sistema de enseñanza general en Prusia».

(21) V. Cousin, *Report on the State of Public Instruction in Prussia* (trad., Sarah Austin), 2.ª ed. (London: Effingham Wilson, 1836), pág. 292. Ver también el trabajo de H. J. Ody sobre Cousin.

experiencia académica preuniversitaria. En la mayoría de los países, la reforma y la expansión tropezó con instituciones de prolongada y distinguida historia. Bajo estas circunstancias se consideró el concepto de «préstamo cultural» con más precaución y se usó con menos frecuencia el modelo comparado en favor de la reforma.

Sir Michael Sadler, en Inglaterra, y William Torrey Harris, en EE.UU., estaban de acuerdo. El «préstamo cultural» selectivo no era ni posible ni deseable. Muchos ingleses, conscientes del reto cada vez mayor de Alemania a su supremacía comercial e industrial, favorecieron las reformas según las líneas alemanas. Pero Sadler dijo ¡no! y, aunque admiraba el sistema alemán, escribió:

«Ninguna nación, imitando tan sólo un poco de la organización alemana, puede esperar con eso conseguir una reproducción fiel del espíritu de las instituciones alemanas. La estructura de su organización forma prácticamente un todo; éste es su mérito y éste es su peligro. Se ha de tomar todo en su conjunto o, en otro caso, no tratar de imitarlo» (22).

Y añadió que, como parte de cualquier sistema educativo, existía un «espíritu viviente». Los educadores al edificar sus propios sistemas de educación no querían, ni quieren, abandonar este espíritu y el «carácter nacional» que inspira sus propias escuelas. Dicho en otras palabras, no desean adoptar el «espíritu viviente» o el «carácter nacional» de otro país.

Por consiguiente, el período de «préstamo cultural» vino seguido de una etapa durante la cual los requisitos establecidos por Jullien se asentaron y ulteriormente se desarrollaron. A Sadler, por ejemplo, se le reconoce el mérito de la aportación de una clara dimensión sociológica a la educación comparada, al declarar que los sistemas escolares sólo podían entenderse en sus relaciones con otros aspectos del sistema social. Con el tiempo, todos los comparativistas acabaron aceptando este punto de vista. Esto quiere decir que los sistemas de clasificación tienen que tener en cuenta la infraestructura política y socioeconómica de la educación y, además, que los sistemas escolares *per se* sólo han llegado a ser un aspecto de una cuidadosa descripción comparada (23).

El rechazo del «préstamo cultural» por parte de Sadler y Harris (24), quienes se conocían, hizo que se diera más énfasis quizá a la formulación de los principios generales de la política a partir de los estudios comparados. Sadler y Harris sostenían que estas generalizaciones tendrían un valor predictivo. La búsqueda de «principios», «generalizaciones» y «leyes» con un poder predictivo está implícita en los métodos defendidos por los científicos de la Naturaleza. Las acertadas predicciones realizadas durante los siglos XVIII y XIX a partir de las leyes del movimiento de Newton habían contribuido en gran medida a la confianza de los naturalistas. Los científicos sociales positivistas confiaban en emular a sus colegas y elaboraron métodos de estudio que esperaban con-

(22) M. E. Sadler, «The unrest in Secondary Education in Germany and Elsewhere», in *Board of Education Special Reports on Education Subjects*, vol. 9, *Education in Germany* (London, HMSO, 1902), pág. 14.

(23) Sadler, *op. cit.*, pág. 23, y ver el tipo de explicación que se da en cualquiera de los libros de texto citados en la nota 1.

(24) Sadler, *op. cit.*, págs. 34, 44, 56, 162, para una discusión de este punto, ver también W. T. Harris en *Annual Report of the Commissioner of Education for the year 1888-89* (Washington, 1891), vol. 1, págs. XIX-XXV, para la discusión del mismo punto; ver también el trabajo de J. H. Higginson sobre Michael Sadler, por ej., *Sadler's Studies of American Education*, Leeds, Leeds University, Institute of Education, 1955.

dujeran a la formulación de algunas leyes generales de desarrollo de la sociedad. Y si se trata de leyes de desarrollo de la sociedad, ¿por qué no leyes de desarrollo de la educación? Tal objetivo encajaría lógicamente dentro de los métodos basados en la inducción.

SISTEMAS DE CLASIFICACION

Los conceptos de Jullien de método comparativo y método científico en realidad eran similares a lo establecido por el método inductivo de Aristóteles y F. Bacon que J. S. Mill desarrolló con gran detalle y extensión en *Systems of Logic*. Sus componentes esenciales son: 1) recogida de datos por medio de la observación objetiva, 2) cuidadosa recogida de los datos, 3) buscar una explicación atribuyendo a cada suceso un antecedente causa, o causas, 4) formulación de hipótesis de prueba, 5) recogida de pruebas más concluyentes y, por último, 6) la declaración de leyes universales, cuya validez pueda ser demostrada. Claude Henri, de Saint-Simon, estudió con detenimiento siguiendo este esquema la ciencia positivista y su aplicación a las ciencias sociales, y Karl Marx la llevó a la práctica en el siglo XIX.

No es, por tanto, extraño encontrar a M. P. Buisson (25) en Francia, cuyos trabajos prepararon el camino para la fundación en 1879 del *Musée Pédagogique*, diciendo que el método comparativo debía recoger materiales e información de los que se pudieran deducir leyes generales. Ya en su informe sobre la educación prusiana, Cousin había señalado el tipo de datos que recogía. «Invariablemente seguía una línea de acción: primero, procurarme las leyes y reglamentos y estudiarlas hasta llegar a dominarlas; después, verificarlas por medio de una inspección correcta y detallada» (26). Las observaciones de Cousin afectaron a las responsabilidades de los padres y de las comunidades al contenido y supervisión de la educación, así como de la educación especial (centros para niños minusválidos).

En los EE.UU., Barnard, como primer Comisionado de Educación, recopiló en el *American Journal of Education* (27) el desarrollo histórico en varios países, publicando detalles de la legislación, resúmenes de informes extranjeros y artículos de revistas. Desde el principio confió en que la Oficina de Educación de los EE.UU. lo iba a realizar a escala nacional —en sí una interesante tarea comparativa—. Barnard apreció lo difícil que sería obtener respuestas completas de los Estados y las ciudades de su propio país, pero con sus sucesores en la Oficina, John Eaton (28) y N. H. R. Dawson (29), aumentó

(25) F. E. Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universale de Philadelphie en 1876*, Paris, Imprimerie Nationale, 1878, y *Dictionnaire de Pédagogie*, Paris, 1881-1886; ver también *Le Musée Pédagogique, son origine, son organisation, son objet, d'après les documents officiels (15 mai 1884)*, Paris, Imprimerie Nationale, MDCCC LXXXIV, Ministre de l'instruction Publique et des Beaux-Arts).

(26) Cousin, *op. cit.*, pág. 3.

(27) Henry Barnard, *National Education Systems Institutions and Statistics of Public Instruction in different countries: Part II*, New York, E. Steiger, 1872.

(28) Ver Rossello, *Les Précurseurs du Bureau International d'éducation, op. cit.*, para el papel de Eaton y *Report of the Commissioner of Education with circulars and documents, 1867-1868*, Washington, 1868, para su opinión sobre la estadística, pág. XI.

(29) Es interesante la historia de la Oficina de Educación de los EE.UU. El período Dawson no fue particularmente resaltable en cuanto a métodos y técnicas desarrolladas en la educación comparada, pero durante este tiempo aumentó la recogida de información estadística.

el volumen de los informes anuales y la cantidad de datos estadísticos publicados fue enorme. Entre los datos estadísticos recogidos figuraban cuadros de salarios, razón profesor/alumnos, proporción de profesoras, costes «per cápita», gasto nacional total de educación y porcentaje de asistencia escolar. Eaton reconoció que sería necesario llegar a un acuerdo en la nomenclatura en el caso de que se fuesen a recoger estadísticas internacionales, pero hecho esto, las estadísticas educativas fomentarían el desarrollo de una ciencia positiva de la educación.

Partiendo del énfasis puesto por Jullien en que el método comparado comienza con la recogida de hechos y observaciones, se hicieron evidentes tres aspectos de la toma de datos: primero, Cousin insistió en que se debería examinar la legislación, los reglamentos, los decretos, etc.; segundo, Barnard actuaba en la suposición de que había que documentar los desarrollos históricos; tercero, debían de reunirse estadísticas educativas. Por supuesto, cada tipo de educación debería ser catalogado a efecto de su comparación.

Desde finales del siglo XIX se han perseguido tres aspectos de la recogida de datos con mayor o menor ímpetu. Durante el siglo XX, las advertencias por parte de Sadler y Harris acerca de la exactitud de las estadísticas comparadas quizá desvió los esfuerzos de los universitarios precursores de la educación comparada de la recogida de datos estadísticos. En su lugar, estudiosos, como Monroe, Sandiford, Kandel, Hans y Schneider, prestaron gran atención a los antecedentes históricos de los sistemas contemporáneos de enseñanza e intentaron explicar las diferencias entre los sistemas, basándose en «causas» históricas o «factores».

Sin embargo, en los años 30, en Londres, Hans (30) y el equipo con el que colaboró para preparar el *Year Book of Education*, trabajaron en los problemas de la recogida de datos estadísticos de educación en la Commonwealth británica. En el primer volumen (1932) la clasificación adoptada fue: 1) administración y finanzas, 2) sistema escolar, 3) educación ulterior, 4) universidades, 5) servicios sanitarios, 6) escuelas especiales y 7) notas legales. El intento realizado por Hans de normalizar las estadísticas internacionales queda plasmado en el gran número de cuadros estadísticos con información sobre Gran Bretaña y cuadros-resumen sobre la educación en Canadá, Australia, Sudáfrica, Nueva Zelanda e Irlanda. Esperaba ampliar con el tiempo el área de las estadísticas desde la Commonwealth a Europa y el resto del mundo. En cierto sentido estos intentos renovaron el interés por el trabajo llevado a cabo por la Oficina de Educación de los EE.UU., que continuó recogiendo, durante varios años, una ingente cantidad de datos estadísticos sobre los EE.UU. y países extranjeros. Ph. J. Idenburg, antiguo director general de Estadística de Holanda, ya en los años 50, señalaba las dificultades para la recogida de información estadística en educación comparada (31), a pesar de los progresos realizados por la UNESCO.

De hecho, el éxito de la recogida de datos estadísticos que sean reales e inequívocamente comparables depende de dos cosas. Primero, los estudiosos tienen que trabajar conceptos, traducirlos a varios idiomas y hacerlos operativos

(30) Brian Holmes, «The World Year Book of Education: A Proscript» en P. Foster y J. R. Sheffield (eds.) *Education and Rural Development: The World Year Book of Education, 1974*, London, Evans Bros, 1973.

(31) Ph. J. Idenburg, «Statistics in the Service of Comparative Education» en *International Review of Education*, Hamburg, UNESCO, vol. 6, 1959.

con el fin de poder recoger los datos estadísticos. La segunda necesidad se refiere a las organizaciones internacionales con recursos y contactos que les permitirán trabajar en el establecimiento de indicadores para después recoger datos de educación comparada a escala mundial.

Las oficinas nacionales mencionadas y otras, así como la Oficina Internacional de Educación de Ginebra, contribuyeron al perfeccionamiento de las técnicas antes de la fundación de la UNESCO. Desde entonces, Holmes y S. B. Robinson (32), Joseph Lauwenys y Leo Ferning (33) han trabajado en la Oficina Internacional de Educación en sistemas de clasificación diseñados para garantizar que la información comparable se sitúe dentro de la misma categoría.

ESTUDIOS EXPLICATIVOS E HISTORICOS

Se han mencionado otros aspectos de la recogida de datos. El mismo Sadler fue el responsable de la preparación de informes especiales sobre los sistemas de educación en el mundo, que constituyen *estudios de casos* de sistemas extranjeros más que informes concebidos dentro de una taxonomía claramente establecida. Por esta razón, contribuyen a nuestro conocimiento de los sistemas extranjeros y de algunos problemas de educación sin facilitar la deducción de principios generales o leyes, en términos de una ciencia positiva de la educación. De manera en cierto sentido similar, Kandel organizó sus descripciones de los sistemas nacionales y sus aspectos en base a unos criterios de aplicación en cierto modo sin cohesión. En realidad, los anuarios (34) que elaboró para el «Teachers College» entre 1923 y 1944 eran eclécticos, algunas veces un tema daba medida de la coherencia de un volumen y en otros las tendencias de desarrollo servían como punto de partida de comparaciones que eran más implícitas que explícitas. En *Comparative Education*, Kandel aportaba casos comparados de desarrollo educativo siguiendo las categorías propuestas por Jullien, es decir, enseñanza elemental y secundaria, formación del profesorado para estos dos niveles y la organización de los sistemas nacionales de educación. Además, Kandel examinó el tema de la educación y el nacionalismo, el estado, la educación y la administración. La terminología que empleó se basaba en los criterios ideados para *describir*, y comparar después, los sistemas nacionales mediante el esclarecimiento de las «causas» de las diferencias entre ellos (35). Kandel empleó la noción de carácter nacional señalada por K. D. Ushinsky (36) y empleada después por Vernun Mallinson (37) para explicar las diferencias de aspectos de la educación entre Inglaterra, Francia, Alemania, Italia, Rusia y EE.UU.

(32) Brian Holmes, Saul B. Robinson, *Relevant Data in Comparative Education* (Report of an Expert meeting at the UNESCO Institute for Education), Hamburg, UNESCO, 1973.

(33) UNESCO, IBE, *Education Thesaurus*, París; UNESCO, IBE, 1975, y UNESCO, *International Standard Classification (ISCED)*, versión abreviada, París, UNESCO, 1975.

(34) I. L. Kandel, *Educational Yearbook of the International Institute*, Teachers College, Columbia University (1924-1944 anual), New York.

(35) Kandel, *op. cit.*, observó el «carácter nacional» a través principalmente de los planes administrativos elaborados por los Estados-nación. Su preocupación respecto a los sistemas de administración centralizados y descentralizados se reflejan en *The New Era in Education*, *op. cit.*

(36) K. D. Ushinsky, *Selected Works*, Moscow, Progress Publishers, 1975.

(37) Mallinson, *op. cit.*, escribe sobre los profundos sentimientos que constituyen el «carácter nacional».

Hans no basaba su terminología en información descriptiva, sino que ordenó su material a la luz de los siguientes factores: idioma, religión, raza, soberanía política y espacio, que contribuyen a formar la idea de nación. Dentro del marco de una ciencia positiva de la educación, Hans [y Schneider (38)] introdujo un criterio nuevo de organización de datos. Las «causas» o «factores» que por sí mismos explican las diferencias entre los sistemas nacionales de enseñanza se utilizan para seleccionar y ordenar los datos. Para Hans las «ideas» eran los «factores» más importantes que determinan el carácter de la educación. Los análisis que realizó para los *Year Books of Education* de las distintas tradiciones cristianas y su influencia sobre la educación fueron el tema central que desarrolló en *Comparative Education*.

La posición de Rossello (39) se aproxima más a Jullien que la de los otros precursores en cuanto que recogía «datos descriptivos» y, a partir de éstos, «tendencias de desarrollo educativo». Durante varios años, su labor en la Oficina Internacional de Educación se centró en la recogida de datos sobre las escuelas de los Estados miembros. A la luz de estos «hechos» y «observaciones» —aportados desinteresadamente por los ministros de Educación—, Rossello pudo advertir la dirección en la que se movía la educación en todo el mundo. Era similar en un gran número de países. Debería trazarse una diferenciación entre «las tendencias del desarrollo» deducidas por Rossello de los hechos, los principios que Jullien supuso podrían obtenerse de los hechos y entre las «leyes generales» que los científicos sociales positivistas consideraban que se podían formular a partir de hechos observados objetivamente. Estas diferencias entre los comparativistas (40) de hoy son importantes, pero ninguna de las posiciones descritas se desvía acusadamente de los fines y métodos propuestos por Jullien y, en cierto sentido, todos los precursores de la educación comparada trabajaron dentro del clima de opinión compartido por los científicos sociales y naturales, es decir, ciencia social positivista e inductiva. La mayoría de los estudiosos aceptaron implícitamente este marco hasta que Robert King Hall propugnó explícitamente la aplicación de la «perspectiva de la solución del problema» a la educación comparada que Holmes aceptó pronto (41).

PROGRAMAS DE «ASISTENCIA TECNICA»

Los programas de ayuda y asistencia técnica no son un fenómeno de la segunda posguerra mundial, sino que fueron desarrollados por la mayoría de las potencias imperialistas, si bien no de forma bilateral. La historia de la actividad misionera cristiana en el campo de la educación constituye un ejemplo de la forma en la que se introdujeron innovaciones por consejo (o a petición) de los misioneros y funcionarios de los Gobiernos coloniales. De hecho, las negociaciones que se desarrollaron entre las facciones de la metrópoli y los oficiales británicos de las misiones y dirigentes del pueblo colonizado revelaron que el

(38) Schneider, *Triebkräfte*, *op. cit.*, pretendía establecer un sistema europeo de educación integrada.

(39) La posición de Roselló está mejor expresada en su teoría de las tendencias educativas; sin embargo, agrupó su información según un sistema de clasificación poco satisfactorio y se la consideró dudosa, debido a que los criterios de selección no habían sido cuidados.

(40) E. J. King, *Comparative Studies and Educational Decision*, New York, Boobs-Mirrel, 1968.

(41) Como ejemplo del estudio analítico de R. King Halls, véase R. King Hall, J. A. Lauwerys, (ed.), *Year Book of Education*, 1954, London, Evans, 1954, y Holmes, *op. cit.*

proceso no era nada fácil o que no estaba tan completamente dominado por un partido, como se había sugerido en algunos trabajos de historia de la educación y del colonialismo (42).

Durante el colonialismo, los Gobiernos de la metrópoli ayudaron a establecer escuelas en los territorios coloniales, siguiendo el modelo típico de la metrópoli. Los franceses tienen pocas dudas acerca de que lo que era bueno para Francia era bueno para otros pueblos y las escuelas coloniales francesas fueron lo más parecido posible a las de Francia. La política británica fue menos clara y más adaptable. Sin embargo, después de 1929, durante el transcurso de la elaboración de las leyes de Desarrollo y Bienestar Colonial (43), personas implicadas de dentro y fuera del Gobierno discutieron problemas que en parte persisten hoy. ¿Qué tipo de inversiones serían más efectivas y eficaces para la promoción del desarrollo económico de los territorios coloniales de baja renta? La conclusión, en primer lugar, fue que lo mejor sería la inversión en la industria y en el comercio. La educación, los servicios sanitarios y de bienestar se consideraron como servicios «al consumidor» más que como una «inversión». En realidad, hasta después de 1945 se prestó poca atención en términos económicos al papel que la educación podría desempeñar en el desarrollo. Quizá se prestó más atención a las implicaciones políticas de la política educativa.

Es interesante resaltar que durante el período de preguerra el colonialismo británico, Malathama Gandhi propuso en su esquema Wardha, en 1938, que la enseñanza básica fuera la pieza clave de la política educativa india. Por entonces estaba convencido de que continuarían las leyes británicas y que en un futuro predecible India no podría esperar tener más que una economía de subsistencia viable. Hoy los defensores de la educación «básica» o «fundamental» no siempre son conscientes de las circunstancias bajo las que Gandhi hizo sus propuestas.

El fin del imperio, la fundación de la UNESCO y un gran número de programas de ayuda bilateral han transformado la escena. Los programas de ayuda y asistencia técnica ahora se llevan a cabo a gran escala. Los peligros asociados al imperialismo político han desaparecido virtualmente, los peligros del neocolonialismo unidos a la transferencia de políticas y experiencias extranjeras hacen renacer todos los temas que discutieron Sadler y otros cuando rechazaron la noción de «préstamo cultural selectivo». Conscientes de estas dificultades, organismos como la UNESCO y la OCDE han establecido modelos universales, basados claramente en estudios comparados, en base a los que se puede medir el desarrollo educativo. Uno de estos modelos se refiere a la situación de la oferta educativa en Europa, en Norteamérica y en otros países «acomodados». El otro modelo de «educación básica» parece estar prendado para ayudar a los países menos desarrollados a mejorar su posición económica.

EDUCACION COMPARADA HOY

Muchos comparativistas continúan hoy trabajando en el marco teórico de la inducción. El método de Beraday es pura inducción. Noah y Eckstein se diferen-

(42) B. Holmes (ed.), *Educational Policy and the Mission Schools, case studies from the British Empire*, London, Routledge & Kegan Paul, 1967.

(43) B. Holmes, «United Kingdom: Education and Development» en Hall y Lauwerys *Year Book of Education 1954*, op. cit., págs. 374-392.

cian de él sólo en que rechazan el primer proceso en la inducción clásica —recogida y clasificación objetiva de la información— por innecesario. Proponen que la investigación en educación comparada debiera empezar con hipótesis que relacionen variables. Estas variables pueden proceder del sistema educativo y su infraestructura. Tomando como base datos estadísticos, una serie de análisis de la regresión permite descubrir la «causa residual» de las diferencias entre los sistemas educativos.

Los economistas de la educación emplearon tales técnicas para persuadir a los Gobiernos de que la oferta educativa era la «causa residual» del crecimiento y desarrollo económico. Tales técnicas representan un desarrollo sofisticado de los métodos defendidos por Buffon, Montesquieu y Jullien.

Desde el punto de vista del método científico, ha sido muy importante la contribución de Karl Popper (44) a los debates que tuvieron lugar después de que Einstein formulara su teoría de la relatividad.

Su método hipotético-deductivo de estudio es compatible con el método de Dewey del pensamiento reflexivo (45), y su teoría del dualismo crítico anticipó y, en mi opinión lo hizo irrelevante, el debate entre los científicos sociales sobre la inducción y el positivismo, por una parte, y la etnometodología y fenomenología, por otra. Ello me proporcionó una base sobre la que construir un sistema de clasificación para utilizar en educación comparada. De la misma manera, aceptó la teoría de Popper de la explicación. Propone que el resultado de una hipótesis se predijera bajo condiciones iniciales específicas y se comparara con los resultados «observados». En mi opinión, anticipar los resultados de las decisiones políticas debería constituir un objetivo primordial para los educadores comparados.

El futuro de la educación comparada vendrá determinado en parte por el resultado de los debates actuales sobre las características del método comparado y sobre las posibilidades de desarrollar, tomándolo como base, una ciencia de la educación. Cualquiera que sea el resultado de este debate, los comparativistas dependerán en gran medida de las organizaciones internacionales para la recogida de datos y de las publicaciones para la difusión de la información y los análisis interpretativos. Los estudiosos tendrán que estar formados para afrontar las complejidades asociadas a los problemas teóricos y prácticos que se se presenten. El trabajo embrionario de Jullien no sólo marca la dirección de los debates actuales, sino que su plan esbozó los organismos necesarios para la realización de sus propósitos. El progreso actual me hace confiar en el futuro de la «educatio comparée».

(44) Karl R. Popper, *The Logic of Scientific Discovery*, London Hutchinson, 1959, y *The Poverty of Historicism*, London, Routledge & Kegan Paul, 1957.

(45) John Dewey, *How We Think*, Boston, Heath, 1933.

ENFOQUES DENTRO DE LA EDUCACION COMPARADA

Doug WHITE *

En este artículo voy a exponer algunos puntos de vista sobre enfoques ampliamente agrupados utilizados en el estudio comparado de la educación. Se utiliza el enfoque en vez de la metodología, puesto que aunque la mayoría de las discusiones teóricas dentro de la educación comparada se refieren a metodología esto lleva a confusión y a distorsionar las soluciones implicadas. Existen dos enfoques principales al estudio con un largo historial que pueden ser catalogados como enfoque «positivista» y «cultural». Ambos pretenden, como debe, ser dada la tradición intelectual occidental, un cierto despego y una supervisión de la práctica. Sin embargo, siempre que los intelectuales discuten la educación es difícil mantener una clara distinción entre el objeto y el sujeto de la discusión, y la división intelectual del trabajo entre el teórico y el práctico toma una forma peculiar y distorsionada. Resulta tan apropiado examinar el contexto social de los enfoques de la educación comparada como lo es el examinar los enfoques y metodología referidos a criterios intelectuales. Actualmente, en la educación, como en cualquier otra cosa, la distinción entre teoría y práctica se ha vuelto más confusa debido a la gran interpenetración entre las dos. Esta interpenetración ha llevado a formular nuevos procedimientos metodológicos (tal como investigación práctica), pero de un modo más significativo el nuevo enfoque vagamente descrito como el enfoque de «sistemas». Hasta la fecha, se le ha prestado muy poca atención en la literatura sobre educación comparada y, por lo tanto, resulta difícil de exponer y criticar. Cuando se hace esto, por muy esquemático que sea, se puede ver que su alternativa y oposición es un enfoque «cultural revolucionario». En este artículo se examinarán los cuatro enfoques, los dos primeros en detalle y los dos nuevos de un modo bastante esquemático. Antes de hacerlo sería útil aclarar los conceptos de metodología y enfoque.

METODOLOGIA Y ENFOQUE

Existe un gran debate dentro de la educación comparada sobre metodología y la mayor parte de los trabajos sobre educación comparada se desarrolla sin hacer referencia al material escrito sobre metodología. Esto puede contrastarse con las ciencias naturales, donde la metodología recurre frecuentemente a lo que podríamos llamar un micronivel (técnica, esquema experimental, etc.), e integra el contenido interesante de los informes y artículos que se han escrito; las cuestiones mayores de la metodología, tal como son las soluciones, que se refieren al inductivismo, falsificacionismo y la distinción (si existe) entre ciencia normal y ciencia revolucionaria, no se incluyen normalmente. Se discuten, en cambio, en los departamentos de filosofía y boletines de la filosofía de la ciencia. Esta distinción entre la filosofía de la ciencia y la práctica de la ciencia es característica de una división académica del trabajo y tiene una con-

* Profesor del Departamento de Educación Comparada. Universidad de Londres. Instituto de Educación.

secuencia desafortunada. Los tipos de reflexión sobre el trabajo del práctico y el trabajo real del práctico están separados. Dentro del campo de la educación comparada sigue existiendo la distinción, aunque los artículos que se refieren a las dos actividades aparecen en los mismos boletines. La micrometodología, o tecnología metodológica, está bien desarrollada en las ciencias naturales, en parte porque su desarrollo no se confunde debido a la discusión sobre el significado y propósito de la actividad. Una tecnología metodológica tiene un inmediato «rendimiento», ya que las técnicas de examen y análisis producen datos, es decir, que su uso da lugar al artículo o libro. Una tecnología metodológica en las ciencias naturales avanza a través de perfeccionamientos y nuevos inventos, del mismo modo que lo hace el contenido principal.

Dentro de la educación comparada hay una tecnología metodológica sin desarrollar; prácticamente, cualquiera que pueda leer, escribir y comprar un billete de avión puede decir de sí mismo que es un técnico en educación comparada. Es cierto que algunos comparativistas utilizan dispositivos de tests sofisticados y utilizan estadísticas, pero hay otros que se incluyen con los sociólogos empíricos y que en modo alguno caracterizan al comparativista (1). Los educadores comparativos, cuando escriben sobre metodología, a veces entran en discusiones sobre técnicas, como, por ejemplo, lo hacen Noah y Eckstein (2). Pero, a lo largo y a lo ancho, la discusión sobre metodología es una discusión que mezcla los aspectos técnicos con los aspectos propios de la educación comparada. La discusión de la metodología es, como mucho, una discusión sobre cuestiones filosóficas, tales como: ¿es posible obtener un conocimiento válido y fidedigno del enfoque de la educación en otro país?, ¿están las estructuras en un país asociadas con la escolaridad de modo tal como para ser adecuadamente comparadas con las de otro?, ¿qué es lo que determina cuáles son los elementos del sistema de un país que puedan transferirse con otro?, etc. La educación comparada tiene, por lo tanto, la posibilidad de ayudar a la capacidad para la autorreflexión en el carácter de la educación y sistema de escolaridad del país, región o clase de uno, ayudado por el estudio de otra situación. Pero esta autorreflexión está muy poco desarrollada, en parte debido a la falta de distinción en la discusión entre micro y macrometodología, en parte porque las diversas escuelas del pensamiento no estipulan explícitamente las estructuras y por ello no afirman abiertamente y, en parte, porque hay una débil unión entre posición teórica y estudio detallado. No hay duda que este proceso debería ser ayudado por técnicas metodológicas apropiadas, pero éstas deberán conformarse a los diversos enfoques para la comprensión y reflexión que existe. No existe ese problema en el desarrollo de las ciencias naturales o, por lo menos, no ha existido, excepto en raras ocasiones; los retos Lyendo, Velikovsky o von Daniken a la ciencia se han hecho por los procedimientos experimentales y suposiciones metodológicas, pero todos ellos han sido desechados con relativa facilidad. Dentro de las prácticas de las ciencias naturales, las que asumen un punto de vista positivista han sido generalmente aceptadas, aunque las bases filosóficas de esta práctica no han sido completamente comprendidas por los prácticos.

La autorreflexión de un modo intelectual es una cosa. La autorreflexión en

(1) «For example, the work of Torsten Husen», *International Study of Achievement in Mathematics*, New York, Wiley, 1967.

(2) Harold J. Noah and M. A. Eckstein, *Towards a Science of Comparative Education*, Toronto, MacMillan, 1969.

un campo que tiene una clara práctica asociada con ella es otra cosa, porque en este caso el intelectual debe considerar también la relación entre el campo intelectual, la práctica y, en el caso de la educación, el estado.

Si la educación comparada no fuera a tener consecuencia, no importaría si se desarrolla o no una metodología sofisticada a lo largo de líneas positivas u otras. Pero como es muy probable que de un modo u otro —por el uso directo de los hallazgos de la educación comparada o, indirectamente, por la elaboración de una ideología educacional— el trabajo de educadores comparativos tendrá algún efecto o consecuencia fuera de los círculos académicos, aquéllos que trabajan en educación comparada no pueden aceptar a la ligera el lujo de la separación de una tecnología metodológica de una perspectiva intelectual. Para los propósitos de claridad de argumento es útil establecer la distinción, como lo hacen A. M. Kazamias y Karl Schwarz (3). Para los propósitos de la práctica, y para una mayor claridad, los dos deben ir juntos. La separación entre técnica y perspectiva en las ciencias naturales se ha asociado con el rendimiento enormemente productivo en esos campos, pero, aún aquí, como las técnicas (y de igual modo, e involuntariamente, las perspectivas asociadas con esas técnicas) se han dirigido directamente a los seres humanos (como, por ejemplo, en la modificación del comportamiento) y lleva al cambio del entorno hasta un grado que hace potencialmente peligrar la vida y la vuelve desagradable, la validez de la disociación está ahora puesta en duda. La distinción entre práctica y reflexión, que se conserva en la división del trabajo académico entre los naturalistas y los filósofos de la ciencia, es todavía más claramente inapropiada para la educación comparada. Tampoco puede la práctica de la educación comparada aislarse de la práctica del control de escolaridad.

El principal propósito de este artículo es el de examinar las principales perspectivas dentro de la educación comparada, y al hacerlo trata de mejorar el conocimiento y la capacidad para un enfoque reflexivo dentro del campo, que, como ya ha sido insinuado, es su principal posible contribución a la práctica y al pensamiento educativo. Este artículo no trata principalmente sobre metodología, ya que aceptar éste como área de discusión es dar un peso indebido a una perspectiva particular: la del positivismo. También es necesario decir que un examen de las perspectivas no es solamente un argumento filosófico, ya que las diversas perspectivas han surgido de las prácticas sociales y de los intereses de grupos sociales particulares. Verlas como posiciones planteadas desde un punto de vista puramente filosófico, aunque en parte lo sean, sería hacer una suposición excesivamente generosa de que los seguidores de cada tendencia no pensaban desinteresadamente en su práctica.

EL ENFOQUE POSITIVISTA EN LA EDUCACION COMPARADA

El enfoque, a veces descrito como científico y que sería más apropiadamente descrito como positivista, tiene metodología como su perspectiva intelectual estipulada. La «educación comparada», dice el profesor George Bereday, de la Universidad de Columbia, «está entrando en la tercera fase de su historia» (4).

(3) A. M. Kazamias and Karl Schwartz, «Woozles and Wizzles in the Methodology of Comparative Education», *Comparative Education Review*, 14, 1970, págs. 255-261.

(4) George Z. F. Bereday, *Comparative Method in Education*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1966, pág. 7.

Empezó con el primer educador comparativo de «mente científica», Marc Antoine Jullien de Paris, en 1817. La primera fase fue el tomar prestado —catalogar las mejores prácticas con el fin de trasplantarlas de un país a otro—. La segunda fase fue la de pronosticar; se estudiaron otros países con el fin de juzgar si una reforma particular tenía probabilidades de éxito. La tercera que acaba de empezar, es la fase de análisis hacia la sistematización del campo (5). Si esas fases son el mejor modo de mirar a la historia de la educación comparada o si la historia muestra un desarrollo secuencial queda abierto a debate. Donde deseo diferir con este autor es en la suposición de que es la metodología la que es crucial para definir el estado de la disciplina —desde catalogar pasando por el pronóstico al análisis—; se puede argumentar que el contexto social y cultural de los períodos mencionados eran muy diferentes, produciendo en cada caso marcos intelectuales, posiciones morales y métodos más o menos apropiados a éstos; si es así, el enfoque científico, que hace hincapié en los aspectos metodológicos, surge a su vez de cierto contexto. Para examinar la formación del enfoque científico es necesario estudiar también su contexto y los comienzos de la educación comparada en su totalidad.

La educación comparada en Inglaterra y Francia surge como estudio definible con la implantación de sistemas de educación racional. Las diferencias entre los dos países en el desarrollo de la educación son importantes para comprender los enfoques posteriores de la educación comparada. Los primeros comparativistas franceses importantes trabajaron después que se estableciera un sistema de educación nacional. Trabajaron dentro del contexto de la existencia de un sistema nacional con metas establecidas o, como se verá en el caso de Jullien, establecieron un enfoque del estudio de la educación que concordaba con una base para la sociedad de ese tiempo y, eventualmente, ayudaba a establecerla. En contraste, las investigaciones comparativas de Victor Cousin facilitaron una base para una reforma particular, la creación de la *primaire supérieure* por medio de la ley del 28-6-1833 (6). En Inglaterra, la sistematización de la educación a través de la acción del Estado vino después, y el más importante fundador de la educación comparada en ese país, Matthew Arnold, utilizó argumentos basados, en parte, sobre el estudio comparado con la posterior intervención del Estado en educación. Arnold, hay que decirlo, trabajó al margen del marco establecido por un sistema de educación integrada y nacional.

El Estado asumió el control de la educación en Francia por la ley de 1806 y un decreto de 1808 introducido por Napoleón. Fusionó las diversas instituciones del saber superior en una nueva universidad de Francia con funcionarios nombrados y supervisados por el poder ejecutivo. «Nadie», se decretó, «puede abrir una escuela o enseñar públicamente, a menos que sea miembro de la Universidad Imperial y esté graduado en una de sus facultades... No puede establecerse ninguna escuela fuera de la universidad y sin la sanción de su jefe» (7). El propósito del sistema de educación nacional bajo el Gobierno de Napoleón quedó claramente definido como sigue:

(5) *Ibid.*, págs. 7-9.

(6) Vaughan, Michalina and Margaret Scotford Archer, *Social Conflict and Educational Change in England and France 1789-1848*, Cambridge University Press, 1971, pág. 129.

(7) Compayre, G., *Histoire Critique des Doctrines de L'Education en France*, Paris, 1858, página 378, citado en W. Boyd, *The History of Western Education*, (eighth edition, ed. E. J. King), London, Black, 1966, pág. 360.

«Todas las escuelas de la Universidad Imperial tomarán como base de su instrucción: (I) la enseñanza de la religión católica; (II) fidelidad al emperador, a la monarquía imperial, a la que se confía la felicidad del pueblo, y a la dinastía napoleónica, que asegura la unidad de Francia y todas las ideas liberales proclamadas en la Constitución; (III) obediencia a las regulaciones del cuerpo enseñante, cuyo objeto es el asegurar uniformidad de instrucción y enseñar a los ciudadanos del Estado para que estén arraigados a su religión, su príncipe, su país y su familia» (8).

Napoleón pensaba que la libertad en la educación solamente beneficiaba a los enemigos del orden social. Los revolucionarios habían considerado los deberes del Estado para con los ciudadanos. Napoleón elevó los intereses del Estado. Dio a la educación una responsabilidad para moldear las opiniones morales y políticas de los ciudadanos a lo largo de unas líneas establecidas por el jefe del Estado (9). Tal como describe un historiador francés de la educación los puntos de vista de Napoleón:

«La enseñanza es una función del Estado, porque es una necesidad de la nación. Por consiguiente, las escuelas debieran ser establecimientos del Estado y no establecimientos dentro del Estado. Dependen del Estado y no tienen más recurso que éste; existen por él y para él. Deben su derecho a existir y su propia sustancia de éste; deben recibir su tarea y su regla de éste. Aquí, una vez más, como el Estado es uno, sus escuelas deben ser las mismas en todas partes» (10).

El control o supervisión del Estado y la educación centralizada siguió adelante después del derrocamiento de Napoleón y durante la Restauración. Con la educación pública bajo el control directo del Estado, «la corriente de teoría educacional que ha pasado por Francia con una notable continuidad desde el siglo XVI hasta finales del siglo XVIII se secó (11). No es de extrañar que el liberal aristócrata de Tocqueville en 1859 deplora el final de la resistencia y del resuelto individualismo que según dice, posiblemente de un modo exagerado, bullían en la mente de muchos franceses antes de la Revolución. «Bajo la monarquía, la centralización era del mismo tipo, caía bajo los mismos patrones y tenía las mismas metas que la centralización que conocemos hoy día», escribía de Tocqueville, «aunque nunca tuvo el alto poder de alcance de nuestros Gobiernos modernos» (12).

Napoleón no fue el primero en proponer un sistema nacional de educación. Hubo pensadores prerrevolucionarios que lo propusieron, y la elevación por parte de Napoleón del Estado a la posición de proveedor y controlador de la educación junto con la política de que la educación debe fortalecer el Estado no se apartaban demasiado del pensamiento de La Chalotais y, posiblemente, de Diderot. H. C. Barnard, en su libro de 1922, *La tradición francesa en la educación*, perfila los argumentos utilizados por La Chalotais contra los jesuitas y a favor de la intervención del Estado en la educación. Otro trabajo del

(8) Citado en H. C. Barnard, *Education and the French Revolution*, Cambridge University Press, 1969, pág. 218.

(9) Vaughan and Archer, *o. l. cit.*, págs. 180-181.

(10) Liard, L., *L'Enseignement supérieur en France, 1789-1889*, 11, París, 1888, citado por Vaughan and Archer, pág. 180.

(11) Boyd, *op. cit.*, pág. 361.

(12) De Tocqueville, Alexis, *The Ancien Regime and the French Revolution*, (trans. Stuart Gilbert), Manchester, Fontana, 1966, pág. 132.

mismo período, *De l'Education Publique*, que se publicó anónimamente, pero que se cree es obra de Diderot, argumentó también por un plan nacional (13). Pero mientras estos escritos del siglo XVIII indican el elemento de continuidad de educación posrevolucionaria con el pasado, no alteran de un modo notable la imagen de la nueva educación como una producción original y de amplia escala.

Napoleón y sus seguidores estaban interesados en el establecimiento de la unidad nacional y la preeminencia del Estado. Esto se hizo a través del control de los profesores, la incorporación de la Iglesia en el plan de educación nacional y la incorporación de la religión dentro del Estado. La enseñanza primaria se redujo a la más baja prioridad. «Ya que el inculcar enseñanzas útiles debía ser la finalidad suprema de la instrucción y como el Estado solamente requería un pequeño número de individuos adiestrados, cualquier ampliación del adiestramiento a las masas será económicamente un derroche y socialmente un peligro» (14). La Iglesia aumentó su influencia al nivel primario, pero hacia finales de su reinado, Napoleón se arrepintió de ello y buscó alternativas. Durante los *Cien Días de 1815*, Carnot sugirió la reorganización de la educación elemental sobre los principios del método inglés lancasteriano (15). Este ejemplo temprano de tomar prestado datos sobre educación dio por resultado 1.300 escuelas lancasterianas hacia 1820 y fue ocasión de un violento resentimiento por parte de los católicos bajo la Restauración. Pero esta pequeña cantidad de datos sobre educación tomados prestados han sido de poca importancia teórica. La educación comparada, como estudio consciente, empezó un poco más tarde que las políticas de Carnot y sus orígenes están más íntimamente relacionados con el desarrollo de una ciencia de la sociedad. Las acciones humanas pueden adoptar una forma objetiva cuando son atribuidas a un Estado; se encontró una ideología apropiada para mostrar que todas las formas sociales tienen la objetividad de las leyes naturales en la ciencia.

La ciencia social tiene sus orígenes en la Francia de la Restauración, que vio el declinar de los «slogans» y fraseología de la Revolución y el poder continuado de la burguesía y del Estado burgués. La ciencia proporcionó la justificación ideológica de las nuevas leyes, y las nuevas formas de control social en el espacio dejado por la ausencia y exclusión de la nobleza y de la Iglesia. En la Francia de la Restauración y la consolidación de las leyes burguesas en la victoria de 1830 se estableció un nuevo orden. La ciencia no fue solamente el método de los ideólogos de ese tiempo, sino que además constituyó su perspectiva y estructura del pensamiento. De 1815 a 1830 prevaleció una especie de alianza incómoda entre la Iglesia y el Estado. La revolución de julio de 1830 señaló la supremacía política de la burguesía y «las metas de prosperidad económica y racionalismo secular reemplazaron los valores tradicionales del prestigio social heredado y ortodoxia religiosa» (16). El período de consolidación fue también el período del primer intento de un enfoque científico del estudio de educación comparada.

Dos entidades dominaban el pensamiento social de la Ilustración, la individual y el Estado, de conformidad con Robert A. Nisbet, en uno de sus primeros

(13) Barnard, H. C., *The French Tradition in Education*, Cambridge University Press, 1922, páginas 219-249.

(14) Vaughan and Archer, *op. cit.* pág. 124.

(15) *Ibid.*, pág. 125.

(16) *Ibid.*, pág. 127.

trabajos (17) sobre el origen y desarrollo de las ideas centrales de sociología. Los grupos intermedios entre el hombre y el Estado, «guilds» (corporaciones), las comunas, la Iglesia, las universidades y la familia patriarcal fueron el blanco de los *filósofos*. «Lo que deseaban era un orden nacional en el cual la movilidad de los individuos no tuviera restricciones, salvo los sabios mandatos del Estado soberano.» Rousseau, cuya obra tiene como tema central la hostilidad para con el grupo social y la sociedad tradicional, pensaba que «la fuerza del Estado es la única que puede asegurar la libertad de sus miembros» (18). Bajo el impacto de la Revolución se derrumbó la Iglesia como organización social independiente, sus clérigos se transformaron en funcionarios de Estado, las corporaciones se destruyeron, la educación se declaró que era una función del Estado y el matrimonio se definió como un contrato social. Los reparos de los sociólogos, en particular Comte, Nisbet, estaban relacionados con el problema de la desorganización social (19). Comte criticó el individualismo de los filósofos de la Ilustración y el principio del Estado omnipotente, que era su resultado y consecuencia. Con la esperanza de volver a construir la sociedad, Comte formuló su sistema positivo; es decir, la sociología nace como un «movimiento profundamente conservador». La contribución de la sociología, fiel en este caso a sus orígenes, ha sido su insistencia en que los hombres dependen de los grupos sociales donde viven y que son moldeados por ellos.

En lo que se considera a menudo como el trabajo de base de la educación comparada, entre otros el de Marc Antoine Jullien de Paris, aparece esa búsqueda conservadora de un patrón. Jullien participó en la Revolución francesa y, más tarde, fue crítico de Napoleón. El trabajo por el que mejor se le conoce es *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* («Esbozo y vistas preliminares de una obra sobre educación comparada») (20), que se publicó en 1816 y 1817. Es un temprano ejemplo del enfoque científico. Al igual que muchos otros de esa época estaba interesado en construir una nueva base para una sociedad ordenada. Su traductor inglés, Stewart Fraser, escribe de él: «Jullien pensaba que la ignorancia, la relajación de los plazos religiosos, morales y sociales, lleva a los conflictos violentos y al tumulto que ha sido el pan nuestro de cada día en Europa durante tanto tiempo» (21).

El período del nacimiento de la educación comparada fue también el período del nacimiento de la sociología; lo cierto es que la influencia del pensamiento de ese período en la educación comparada moderna se ha encaminado *a través* de la tradición sociológica de un modo bastante más importante que a través de una línea directa de influencia en el estudio de la educación. Un historiador radical, bastante destacado de sociología, A. W. Gouldner, en su *The Coming Crisis of Western Sociology* («La crisis que se avecina en la sociología occidental»), arguye que la sociología empezó como contrapeso de los requisitos de una cultura utilitaria individualista (22). «Saint-Simon, Comte y, luego,

(17) Nisbet, Robert A., «The French Revolution and Rise of Sociology in France», *American Journal of Sociology*, 49, 1943-44, pág. 157.

(18) Rousseau, Jean Jacques, *The Social Contract* (1762), traducido por G. D. H. Cole, London, Everyman, 1966, pág. 44.

(19) Nisbet, *op. cit.*, págs. 160-161.

(20) *Journal d'Education* (1816-1817), traducido por Stewart B. Fraser as M. A. Jullien's *Plan for Comparative Education*, New York, Teachers College Columbia University, 1964.

(21) *Ibid.*, págs. 18-19.

(22) Gouldner, A. W., *The Coming Crisis of Western Sociology*, London, Heinemann Educational, 1971, pág. 91.

Durkheim» —dice Gouldner— «contribuyeron a una tradición sociológica que resaltaba la importancia de desarrollar sistemas de creencias compartidas, deseos de intereses comunes y agrupamientos sociales estables» (23). De este modo, la sociología se vio envuelta en la utilidad individual de la clase media de principios del siglo XIX. La sociología, particularmente en el trabajo de Saint-Simon, iba a completar la labor de la Revolución industrial, es decir, llevar la perspectiva científica desde la ciencia física al estudio del hombre. La sociología se presenta para formar una gran teoría de la sociedad en el período de la Restauración francesa y la síntesis positivista.

La cultura que apareció en el período de la Revolución fue cuestionada y atacada. Había pocas creencias compartidas en la sociedad. A la generación más joven, en 1824, no le inquietaron las ideologías de la Revolución o la Restauración; sin embargo, estaban expuestas a la ciencia: «lo que se necesitaba era una ideología que, por un lado, *diera romanticismo* al presente, por otro, fuera compatible con el nuevo punto de vista mundial de la ciencia» (24). «Contra el choque de derecho contra derecho, el positivismo, afirmó que la propiedad era una respuesta *amoral* al mundo social; subrayó el valor del conocimiento acerca de la sociedad y universalizó la evasión moral transformando su método amoral de establecer mapas sociales en una regla moral» (25). La ciencia social positivista tenía que encontrar los hechos y, sobre ellos, sugerir lo que debía hacerse. Se sustituyó un método a un mapa del mundo.

El positivismo le iba bien a la burguesía, que ahora se establecía a sí misma como los líderes del nuevo orden, ya que, al conseguir una posición dominante tras llevar a cabo una revolución con éxito, buscaban el cambio sin conflicto y el progreso dentro de un orden.

El individualismo, la anarquía, la influencia de «la voluntad del pueblo», hasta ahora habían sido importantes solamente en breves períodos históricos, donde la influencia de los hábitos estabilizadores y creencias culturales del pueblo dentro de la estructura de la sociedad se tambaleaba. La Revolución francesa fue uno de estos períodos. Como consecuencia, se construyeron nuevas estructuras y patrones culturales. Marx observó que el *Contrato Social* de Rousseau era «la anticipación de la "sociedad civil", que había estado en vías de desarrollo desde el siglo XVI había dado pasos de gigante hacia la madurez en el siglo XVIII. En esta sociedad de libre competencia, el individuo se ve libre de los lazos de la naturaleza, etc., que en épocas anteriores de la historia le hacían parte de una conglomeración humana limitada, definida» (26). Los positivistas reafirmaron la tradición del dominio de la sociedad sobre el individuo, y la ciencia de la época era la que proporcionaba el cimiento ideológico para crear lazos, en lugar de ser la religión.

Fue en la fase inicial de este período de reacción conservadora y de reafirmación del dominio de la sociedad cuando nació la educación comparada y se formuló uno de sus enfoques modelo. El propio Jullien no parece haberse opuesto tanto a las ideas de la Revolución como algunos de sus contemporáneos. Pero es necesario, para su método, un concepto estático de un mundo social ordenado. Fraser comenta sobre su enfoque:

(23) *Ibid.*, pág. 92.

(24) *Ibid.*, pág. 98.

(25) *Ibid.*, pág. 100.

(26) Marx, Karl, *Grundrisse*, edited David McLellan, London, MacMillan, 1971.

«La educación, al igual que todas las demás ciencias y todas las artes, está compuesta por hechos y observaciones. Por lo tanto, parece necesario para esta ciencia, como se han hecho por las otras ramas de su conocimiento, reunir hechos y observaciones, ordenados en tablas analíticas, que les permita ser relacionados y comparados para deducir de ellos ciertos principios, determinadas reglas, de modo que la educación se vuelva casi una ciencia positiva, en vez de quedar abandonada a puntos de vista estrechos y limitados, a los caprichos y a la arbitrariedad de aquellos que la controlan, y en lugar de desviarse de la línea directa que debería seguir, debido a prejuicios de tipo rutinario o por el principio del sistema y la innovación» (27).

Los educadores comparativos norteamericanos Kazamias y Massialas, en su reciente libro, *Tradición y cambio en la educación*, expresan admiración por la previsión de Jullien y su preocupación por un enfoque sistemático. «Consideraba la educación», comentan, «como un medio de mejoría social y moral. Al mismo tiempo, veía la educación como una ciencia positiva que podría depurarse y perfeccionarse a través del análisis comparado... Tal como lo indicó, consideraba la ciencia de la educación comparada análoga a la anatomía comparada» (28). Jullien se preocupaba de la estructura de la organización del sistema de educación y sus relaciones con otros aspectos de la estructura social. Con respecto a esto puede contrastarse con algunos otros escritos sobre educación y, de un modo más marcado, Matthew Arnold, que empezó con un interés en la cultura que la educación pueda proporcionar y luego tomó en consideración las formas de organización apropiadas.

El método propuesto por Jullien no fue seguido por los escritores que vinieron tras él, y en este sentido poco resultado se obtuvo de su trabajo. Su significado histórico ha sido mucho mayor de lo que el número de los que respondieron a sus sugerencias particulares podría sugerir. Fraser y Brickman mencionan que *Esquisse* fue traducido en parte ya en 1826, apareciendo en el primer volumen del «American Journal of Education» (29). Kazamias y Massialas dicen que el hecho que *Esquisse* de Jullien se publicara en 1817 se ve a menudo como el punto de partida de la educación comparada como campo de estudio (30). Bereday escribió que la educación comparada está generalmente fechada en 1817, cuando Jullien «formuló la primera lista de controles, una tabla sistemática para estudiar escuelas con el propósito de compararlas» (31). Por contra, Vernon Mallinson, un erudito inglés, empieza un libro (32) con una observación acerca de los días de pioneros de Matthew Arnold y sir Michael Sadler; no se menciona a Jullien.

La obra de Jullien es importante porque proporciona una base histórica para los enfoques científicos de hoy día. La influencia del positivismo sobre la educación comparada moderna parece proceder de las otras ciencias sociales, que tienen un lazo histórico más continuo con la tradición europea. El estudio

(27) Fraser, Stewart (ed.), *Jullien's Plan for Comparative Education*, pág. 40.

(28) Kazamias, A. M., and Byron G. Massialas, *Tradition and Change in Education: A Comparative Study*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1965, pág. 2.

(29) Fraser, Stewart E. and William W. Brickman, *A History of International and Comparative Education*, Illinois, Scott Foresman and Co., 1968, pág. 490. La bibliografía de este libro indica que parte del libro de Jullien fue traducido como «M. A. Jullien's Questions on Comparative Education», en William Russell, ed., *American Journal of Education*, 1, (1826), págs. 403-408, 481-485, 730-737.

(30) Kazamias and Massialas, *op. cit.*, pág. 1.

(31) Bereday, G., *op. cit.*, pág. IX.

(32) Mallinson, Vernon, *An Introduction to the Study of Comparative Education*, London, Heinemann, 1966, pág. 1.

de la educación comparada empieza con Jullien en el estilo de esta ciencia social inicial, y aunque esta clase de educación comparada no tenga una historia continuada algunos comparativistas modernos al trazar la tradición de la ciencia social han encontrado en Jullien un fundador apropiado. Sin embargo, es en los Estados Unidos de América donde el enfoque científico del estudio de grupos sociales está más ampliamente desarrollado. La ciencia social creció rápidamente en los Estados Unidos y desarrolló algunas peculiaridades locales. Algunos escritores han tratado de explicar las razones de la popularidad del enfoque «científico» en Norteamérica.

Robert Ulich, que nació en 1890, en Baviera, y que impartió clases en Alemania durante muchos años, antes de ir a los Estados Unidos, donde fue profesor de Harvard durante treinta años, ha comentado de un modo pesimista las características culturas de la educación americana. En Norteamérica, escribió, el espíritu racionalista consiguió su meta política y educacional (33). Se refiere a la «deplorable pérdida de la tradición histórica entre los profesores americanos», que, según piensa Ulich, explica el porqué se consideró la obra de Dewey como un nuevo enfoque. Ulich pensaba que la identificación de las declaraciones y metas de Dewey eran idealistas, y las filosofías religiosas, con «absolutismo» y «autoritarismo», peligrosas, y que en el enfoque racionalista y pragmático estas identificaciones se aceptaban con excesiva facilidad. En otro sitio (34), Ulich escribió de Benjamín Franklin «todavía el símbolo con que ilustrar algunas características del carácter americano»; utilitario, deseoso de sacrificar el interés personal por el de todos, deseo de acción, prueba y experimento y confianza en la posibilidad de progreso. «El humanismo pragmático de William James y John Dewey tiene sus orígenes en el pensamiento de hombres, tales como Benjamin Franklin.» Ulich observa otras características contradictorias de los Estados Unidos que contribuyen mucho al atractivo intelectual de Jefferson y la profunda humanidad de Lincoln (35).

He tratado de desarrollar un argumento según el cual la ciencia social no es «objetiva» y antisocial, por el contrario, la ciencia social tiene su origen, está parcialmente definida y tiene usos públicos dentro de contextos particulares. Mas directamente escribir la historia de la ciencia social es escribir la historia de una rama de la educación comparada, pues, tal como veremos más adelante, parte de la educación comparada se deriva de la ciencia social. Sin embargo, parte de la educación comparada siempre se asoció con la ciencia social. Aunque esta asociación es muy fuerte en los Estados Unidos, es cierto que no toda la teoría educativa en los Estados Unidos es del tipo sociológico exclusivamente.

Entre los educadores comparativos puede establecerse una distinción entre aquellos que utilizan el enfoque comparado para desarrollar alguna idea general acerca de educación (aun si esta idea general nace del deseo de ayudar al desarrollo de una nación) y aquellos que hacen comparaciones para un propósito inmediato, desde el marco del pensamiento y no debido a la comparación de países, culturas, sistemas o partes de ellos. Jullien, Arnold, Sadler, Kandel y escritores contemporáneos, tales como King, Noah o Holmes, pueden describirse como educadores comparativos, ya que sea cual fuere el origen de su

(33) Ulich, Robert, *Education in Western Culture*, New York, Harcourt, Brace and World, 1965, pág. 100.

(34) *Ibid.*, pág. 103.

(35) Ulich, *The Education of Nations*, Cambridge, Harvard University Press, 1967, pág. 233-235.

estructura conceptual tienen la intención o efecto de establecer puntos de vista generales sobre educación debido al uso de enfoques comparados. Hay muchos otros que han hecho declaraciones comparadas, pero con una intención diferente; no han utilizado comparación para desarrollar puntos de vista generales sobre la relación de la educación con la sociedad o cultura. Muchos de éstos se describen en la literatura sobre educación comparada como personas que toman prestado datos educativos, hombres que buscaron trasplantar características particulares de un sistema de educación a otro. Este término tiene sus limitaciones y crea cierta confusión, como los que incluyen a Matthew Arnold en esta categoría. Es preferible hacer la distinción en términos paradigmáticos, pues aunque los paradigmas de los que se podría decir con propiedad que son los de la educación comparada están enraizados en las circunstancias sociales de su origen deben ir más allá para tener un significado general. Los positivistas, por ejemplo, y los que utilizan el enfoque moderno de la ciencia social son, en cierto sentido, un producto de circunstancias históricas y sociales y se ha hablado de ellos en páginas anteriores. Sin embargo, se refieren a circunstancias más amplias y pueden ser aceptados o rechazados sobre bases de argumento intelectual, independientemente de sus orígenes.

La tradición intelectual de los científicos sociales nació y tomó impulso en el período de la Restauración francesa, que fue la época también del primer educador comparativo social-científico, Jullien de Paris. El enfoque, por razones históricas, encontró un campo fértil en los Estados Unidos. El uso de la ciencia social, en sus diversas formas, fue durante décadas de primordial significado nacional; la aplicación de sus conceptos y técnicas a problemas más universales es un desarrollo mucho más reciente. La educación comparada, propiamente dicha, en el paradigma asociado con el nombre de Jullien, no tomó gran importancia hasta hace muy poco. Durante un siglo o más, después de la traducción de la obra más famosa de Jullien al inglés y su publicación en los Estados Unidos, nada que pudiera llamarse con propiedad educación comparada existía en ese país. Aquellos americanos que efectuaron investigaciones merecidamente famosas, así como estudios sobre educación de ultramar, estaban interesados en problemas inmediatos y de significación local; si se acepta que la educación comparada es un estudio de propio derecho, estos hombres no le pertenecen. El comentario de Noah y Eckstein sobre el trabajo de Victor Cousin, el educador francés cuyo informe sobre educación pública, en Prusia, fue parte de la base para instituir un sistema nacional de educación primaria en su país en 1833, se aplica con todavía más fuerza a los investigadores americanos del siglo XIX. Noah y Eckstein dicen:

«En un aspecto importante, el trabajo de Cousin representó una desviación marcada del de Jullien. La preocupación de Cousin fue la de utilizar un ejemplo extranjero como guía y estímulo para el desarrollo del sistema de educación francés, mientras que esperanzas más universalistas, internacionalistas, cubrían el propósito de Jullien. Pero la mayoría de los estudios comparados del siglo XIX estaban dirigidos a metas nacionalistas, y Cousin era indudablemente más representativo que Jullien, a tenor de la labor comparada en el pasado siglo» (36).

(36) Noah, Harold J. and Max A. Eckstein, *Toward a Science of Comparative Education*, Mac-Millan, 1969, pág. 17.

Sin embargo, es una clase muy especial de universalismo —el universalismo de la ciencia— que Noah y Eckstein favorecen. En un sentido más profundo no es ni siquiera el universalismo de la ciencia, que como si fuera una red de personas autónomas que actúan recíprocamente en una gama específica de prácticas proporciona en sí un modo de oposición al del mundo social que patrocina y apoya a la ciencia. La ciencia social y la ciencia de la educación comparada se autocaracterizan por la metodología, y ésta se deriva de la metodología más que de la práctica sociorrelacional más profunda de la ciencia.

EL ENFOQUE «PERFECCIONISTA», «CONTEXTUAL» O «CULTURAL»

Algunas veces, en las obras de escritores ingleses, Matthew Arnold se describe como la figura que fundó la educación comparada. Es cierto que la educación comparada tiene, en Inglaterra, sus inicios esenciales en la obra de Matthew Arnold. Al igual que los estudiantes de la educación de países extranjeros en cualquier parte, Arnold estaba interesado en la mejora de la educación de su propio país en vez de en el desarrollo de ideas generales sobre la naturaleza de la educación en la sociedad. No obstante, hizo sugerencias para mejorar a partir de una base claramente estipulada y que, en principio, permite que se hagan declaraciones acerca de la educación y la sociedad desde puntos de vista que no sean los centrados exclusivamente en el país. Al igual que en el caso de Jullien de Paris, Matthew Arnold es un pensador de su país y de su época, pero con algo que decir a los que vivan en otros lugares y en otras épocas. Por esta razón es un educador comparativo, al igual que una persona que toma datos prestados en el campo de la educación. Las condiciones en las cuales trabajó, y los resultados fueron diferentes de los de Jullien, y Arnold puede considerarse el fundador de una tendencia diferente dentro del estudio de la educación comparada.

Como escribe Mr. James Gribble, de la Escuela de Educación en la Universidad de Melbourne, en su introducción a una edición de escritos seleccionados de Matthew Arnold:

«Su análisis de la naturaleza de la igualdad social, libertad y autoridad en relación con la educación, raras veces se inclinó a considerar la educación como un simple medio para la realización de fines socialmente deseables. La principal llamada de atención de Arnold a los educadores es su negación a tratar la educación como un simple proceso instrumental» (37).

Es decir, Arnold nunca formuló la idea característica en el científico social que la educación es un simple segmento de un mecanismo funcional y estructuralmente integrado. Arnold no se preocupó meramente del mantenimiento y progreso de la sociedad a la cual perteneció, sino de hacerlo a través de la propagación de la cultura por la educación. La serie de artículos de Arnold de 1863 y 1864, *A French Eton* («Un Eton Francés»), mostró claramente su preparación para aceptar la existencia continuada de las clases sociales de Inglaterra, y lo cierto es que argumentó a favor de una educación diferencial para los miembros de cada clase. Arnold escribió en su trabajo:

(37) Gribble, James (ed.), *Matthew Arnold*, London, Collier-MacMillan, 1967, pág. 9.

«La educación de cada clase en la sociedad tiene, o debiera tener, su ideal determinado por los deseos de esa clase y por su destino. La sociedad puede ser imaginada tan uniforme que una sola educación pudiera ser la adecuada para todos sus miembros; no tenemos una sociedad de ese tipo, como tampoco lo tiene ningún país europeo. Tenemos que mirar la condición de las clases al tratar de la educación, pero es lo correcto tener en cuenta no solamente su condición inmediata, sino sus deseos, su destino, sobre todo sus deseos evidentemente acuciantes, su evidente destino próximo. Al mirar a la sociedad inglesa en este momento, podemos decir que el ideal de la educación que cada una de sus clases debe seguir, la meta que la educación de cada una debiera tratar en particular de alcanzar, es diferente...; no cabe duda que una cultura liberal, una plenitud cultural de la vida intelectual, en la clase media es un asunto muy importante, un estímulo mucho más eficaz para el progreso nacional que los mismos poderes en una clase aristocrática» (38).

Es decir, que Arnold vio a la educación como un medio de mantenimiento y de reforma. En ese aspecto difiere poco de los educadores comparativos que ya se mencionaron. Arnold no encuentra la base de su estudio, o de su reforma, en la estructura de la sociedad actual, sino en la cultura que pueda utilizarse para servir al presente, pero no está solamente en el presente.

Arnold es a menudo descrito dentro de la literatura de educación comparada como un seguidor de «tomar prestado datos culturales» (39). Las categorías metodológicas como ésta carecen de significado, a menos que se suponga que todos los educadores comparativos tienen el mismo marco de pensamiento; pero de cualquier modo, cualquier estudio del trabajo de Arnold evidencia que sus escritos sobre educación extranjera son parte de un punto de vista totalmente desarrollado sobre la relación entre cultura y sociedad. La preocupación de Arnold, en lo que a cultura se refiere, como base unificadora de la sociedad refleja probablemente la continuidad de la tradición inglesa o, en otras palabras, el hecho que aun los cambios enormes en la estructura social y el pensamiento que se presenten en períodos históricos cortos parecen, para los que toman parte en ellos, como graduales y parciales. Las instituciones sociales no se reconstruyeron de un modo tan total como en Francia, ni necesitó la burguesía ni estableció las condiciones para articular una visión del mundo nueva y completa. La opresión del feudalismo y el dominio de la Iglesia se desgastaron gradualmente a lo largo de pequeñas y grandes batallas, sobre todo antes de que la burguesía tuviera una influencia poderosa.

Matthew Arnold escribió sobre lo que pensaba ser una época de crisis para la sociedad inglesa, cuando el desarrollo gradual estaba amenazado por la descomposición de la sociedad, las revueltas y la anarquía. En *Culture and Anarchy* («Cultura y anarquía»), Arnold escribió como declaración de principio:

«Todo el alcance del ensayo estriba en recomendar la cultura como la gran ayuda a nuestras actuales dificultades; la cultura, al ser una persecución de nuestra total perfección por medio del conocimiento en los asuntos que más nos preocupan, lo mejor que haya sido pensado y dicho en el mundo y, a través de este conocimiento, proyectar una corriente de pensamiento libre y fresca sobre nuestros hábitos y nociones rutinarios, que ahora seguimos fiel, pero mecá-

(38) Citado por Gribble, *op. cit.*, págs. 66-67.

(39) Por ejemplo Phillip E. Jones, *Comparative Education*, St. Lucia, University of Queensland Press, 1971, pág. 46.

nicamente, imaginando en vano que existe una virtud en seguirlos fielmente, lo que compensa el perjuicio que representa el seguirlos mecánicamente» (40).

Y más adelante:

«La cultura, que es el estudio de la perfección, nos conduce... a concebir la auténtica perfección humana como una perfección *armoniosa*, desarrollando cada lado de nuestra humanidad, y como una perfección *general*, desarrollando todas las partes de nuestra sociedad» (41).

Para Arnold, la cultura es una fuerza unificadora de la sociedad, pero no está al servicio de una clase particular. La cultura, dice:

«No trata de enseñar guiándose en el nivel de las clases inferiores, no trata de ganarlos para esta u otra secta propia, con juicios preconcebidos y consignas. Busca anular las clases, para aprovechar del mejor modo lo que se ha pensado y conocido en el mundo actual en cualquier sitio; a hacer que todos los hombres vivan en una atmósfera de suavidad y luz, en donde puedan utilizar ideas, tal como a ellos mismos, libremente, ayudados pero no atados por ellas» (42).

Matthew Arnold puede considerarse razonablemente como conservador, ya que deseaba una sociedad ordenada y no trataba de establecer igualdad fuera del elenco de ideas o, más bien, de acceso y uso de las ideas. Pero Arnold es un conservador inusitado, ya que su concepto de una sociedad ordenada estaba ligado al respeto por valores e ideas más universales que aquellos aceptables para los intereses inmediatos de unas reglas transitorias o de una clase influyente. Arnold es contrario a las limitaciones que los intereses de clase y la visión estrecha sitúa por encima de sus miembros. No se inclina en absoluto hacia la idea que el antagonismo de clase y la lucha puede llevar a la abolición de clases. En vez de esto, Arnold esperaba que la continuidad de una cultura rebasara los intereses particulares y educara a todos, pero dejaría intacta la propiedad de la industria y la economía. La cultura en los términos de Arnold podría mejorar en lugar de cambiar las relaciones entre personas que la industria moderna ha creado. Arnold admiró la aristocracia, quizá porque al estar ausentes en la producción y en los conflictos sociales pueden más fácilmente seguir adelante con su cultura. Sin embargo, Arnold podía ver que su influencia podía llegar pronto a su fin.

«Los cuerpos aristócratas... tienen un sentido de igualdad entre sí y de constituir en sí mismos lo que es más grande y más digno en el reino, que hace que su orgullo se rebele contra la grandeza y dignidad que les hace sombra de un ejecutivo de dirección. Tienen un carácter independiente y el hábito de una acción incontrolada que hace que estén impacientes por encontrar, en la dirección de los asuntos interiores del país, la maquinaria y regulaciones de un poder superior y perentorio... Es una disposición propia de ellos, como grandes personajes, no como ministros (43). Pero señales que no deben malinterpretarse muestran que su caudillaje, y dirección de la nación, por la aquiescencia sustancial del cuerpo de la nación en su predominio y derecho a dirigir, están próximos a su fin, y lo cierto es que éste ya se está acercando» (44).

(40) Arnold, Matthew, *Culture and Anarchy*, ed. V. Dover Wilson, Cambridge, 1963, pág. 6.

(41) *Ibid.*, pág. 11.

(42) *Ibid.*, pág. 70.

(43) Arnold, *Democratic Education*, ed. R. H. Super, University of Michigan Press, 1963, pág. 5.

(44) *Ibid.*, pág. 7.

La democracia está afirmando su esencia. Esto tiene sus ventajas, pero existen peligros para personas sin dotes extraordinarias o una excepcional energía para que puedan alcanzar el poder; este peligro es particularmente serio en aquellos países en donde existe la aristocracia y la masa puede ver su propia inferioridad.

En Francia, observó Arnold, la gente corriente es diferente de la de Inglaterra, porque han conseguido una mayor medida de igualdad; «Francia ha organizado la democracia con cierta indiscutible grandeza y éxito» (45). Pero Inglaterra no es Francia. La aristocracia sigue existiendo, aunque su influencia está declinando. La acción del Estado a través de la educación podría, por lo menos así lo esperaba Arnold, establecer un puente entre la aristocracia y la clase media fabricante, asegurando la continuidad a través de la cultura, aunque reconociendo lo inevitable del cambio. Algo se puede aprender de Francia, ya que en ese país se han establecido buenas escuelas para la clase media.

¿Sobre qué acción podemos confiar para reemplazar, durante algún tiempo, de todos modos, esa acción de la aristocracia sobre la gente de este país que, según hemos visto, ejerce una influencia en muchos aspectos elevadora y benéfica, pero que rápidamente y debido a causas inevitables va a desaparecer? Confieso que estoy dispuesto a contestar: en la acción del Estado (46).

Arnold observó que en Francia la intervención del Estado ha producido los Lycées. Estas escuelas no eran probablemente tan buenas como Eton y Harrow, pero eran mejores que las que cualquier otro país proporcionara a la clase media. La idea del Estado era un problema para Arnold, como indicó el crítico inglés Raymond Williams en su *Culture and Society* («Cultura y Sociedad») (47). No había ningún natural «centro de luz y autoridad» necesario para la propagación de la cultura en el sentido que Arnold le daba. El Estado puede desempeñar esa función. La aristocracia como clase era inútil defendiendo el *statu quo*, y de todos modos no es aceptable para el pueblo. La clase media, los «Filisteos», necesitaba un Estado y una educación proporcionada por el Estado antes de estar preparada para buscar la perfección. La clase trabajadora era más un motivo de temor que de respeto para Arnold, como una amenaza al orden. En apoyo al orden escribió:

«Para nosotros, que creemos en razones verdaderas, en el deber y la posibilidad de extraer y elevar lo mejor de nosotros mismos, en el progreso de la humanidad hacia la perfección para nosotros, el marco de la sociedad, este teatro en el cual ha de desarrollarse este augusto drama, es sagrado, y sea quien fuere quien lo administre, y aunque busquemos quitarlos de su puesto en la administración, así y todo, mientras administren, uniformemente y sin ideas encontradas, los apoyaremos para reprimir la anarquía y desorden, porque sin orden no puede haber sociedad y sin sociedad no puede haber perfección humana» (48).

La clase trabajadora ofrecía la posibilidad de la anarquía, la aristocracia era una fuerza gastada. El futuro estaba en la clase media, pero era necesario que se le pusiera en contacto con la «cultura» antes de que fueran líderes adecuados. La cultura tenía que ser un medio de salvar el orden y, por lo tanto, la cultura en sí. La cultura debiera ser de preferencia la propiedad o el modo

(45) *Ibid.*, pág. 11.

(46) *Ibid.*, págs. 15-16.

(47) Williams, Raymond, *Culture and Society*, Harmondsworth, Penguin, 1963, pág. 129.

(48) *Culture and Anarchy, op. cit.*, págs. 202-203.

de pensar de todo el pueblo: «Este es el motivo por el cual el espectáculo de la antigua Atenas tiene un interés tan profundo para un hombre racional; es el espectáculo de la cultura de un pueblo» (49). La esperanza de la nación estaba en inculcar cultura a las clases medias.

«La clase media pudiera, con la ayuda del Estado, mejorar su instrucción, conservando sus costos moderados. Esto en sí sería una ganancia, pero esa ganancia sería pequeña en comparación con la de adquirir el sentido de pertenecer a grandes y honorables asientos del saber y de respirar en su juventud el aire de la mejor cultura de su nación. Este sentido tendría una influencia en la educación del más alto valor para ellos. Aumentaría realmente su autorrespeto y fuerza moral, los fusionaría realmente con la clase superior y tiende a proporcionarles la igualdad que tiene el derecho de desear» (50).

El Estado podría hacerlo siempre que en la cultura colectiva existiera una que hiciera un Estado del tipo no-opresivo. Ya que Arnold estaba de acuerdo con Burke en que el «Estado es en realidad... la nación en su carácter colectivo y corporado» (51).

Arnold admiraba las grandes escuelas públicas. «Eton... enseñó a sus alumnos aristócratas las mejores virtudes dentro de la aristocracia: estar libre de afectación, ser varonil, tener un talante animoso, sencillez» (52). Pero para ver la educación secundaria de las clases medias, tratado como un asunto de interés nacional, fue necesario «cruzar el canal de la Mancha». Poco hay en los escritos de Arnold para apoyar la noción de que su interés en la educación francesa y sus propuestas para la intervención del Estado, junto con líneas bastante similares, hagan de Arnold un «tomador de prestado» de datos sobre educación bastante simple. Todo el estilo de su escrito es histórico y dentro de contexto, aunque iluminado por ideas sobre educación y cultura que le sacan del contexto nacional. Las conclusiones de Arnold sobre la necesidad de transmitir «cultura» a las clases medias las saca de un análisis histórico de las condiciones sociales inglesas y están afectadas por éstas. Sus propuestas particulares, aunque influenciadas por sus estudios de la educación en Francia, son una consecuencia de su análisis. Lo que significa Arnold en la educación comparada es doble. Primero, sugiere un medio por el cual puedan relacionarse la educación y la sociedad; y los numerosos estudios efectuados desde entonces con vistas a las características de un sistema de educación nacional en la cultura nacional siguen directa o indirectamente las líneas trazadas por la obra de Arnold. Como por su naturaleza la cultura es un todo integrado, el método de análisis de hechos no está al alcance de los que aceptan el tipo de trabajo de Arnold. Segundo, Arnold tiene dentro de su trabajo un punto de ventaja desde el cual examinar la educación de las naciones en su modo de concebir la cultura, al que deben pertenecer los propios educadores. Son esas características las que permiten que Arnold sea considerado como un fundador de la educación comparada; pero su obra también contiene mucho que sugiere la primacía del interés nacional y la conservación de una estructura social particular. En este sentido. Arnold no es de la cultura independiente de la que habla.

(49) *Democratic Education*, pág. 25.

(50) *Ibid.*, pág. 23.

(51) *Ibid.*, pág. 26.

(52) *Ibid.*, pág. 263.

El uso particular de la experiencia francesa en la educación por parte de Arnold es para mostrar las posibilidades de intervención del Estado en la educación. El Estado en Francia fue un órgano más directo de la clase media, y Arnold, aunque aparentemente sea de ese punto de vista, no deseaba traspasar esa noción a Inglaterra. Desde su posición fuera de la clase media, desde el punto de vista de una cultura universal de la que pensaba que la aristocracia era la defensora más fiable, pero desgraciadamente ya no era una fuerza realista, Arnold deseaba utilizar el Estado para prolongar la cultura y de ahí conservar la sociedad unida.

En una clase media transformada, en una clase media elevada a una cultura superior y más genial, podemos encontrar, quizá no un remedio universal, pero, estoy seguro, una fase notable hacia ello. En esa gran clase, fuerte debido a su número, su energía, su industria; fuerte por su libertad de frivolidad no por ninguna ley natural inclinada a la inmovilidad de la mente, de hecho agitada en este momento por un fermento cada vez mayor de la mente, en esa clase, liberalizada por una más amplia cultura, admitida a una mayor esfera del pensamiento, viviendo con ideas más amplias, con su provincialismo difuminado, habiendo desechado su intolerancia, su mezquindad desaparecida, ¡qué poder podría ser!, ¡qué elemento de vida nueva para Inglaterra! Entonces déjese que la clase media mande, luego déjesela afirmar su propio espíritu, cuando se haya perfeccionado de este modo. Y no puedo ver ningún medio tan directo y poderoso para desarrollar este grande y benéfico poder, como es el establecimiento público de escuelas para la clase media (53).

La declaración indica el uso limitado que hace Arnold del estudio extranjero, su idea de la cultura como el modo de liberarse potencialmente de las limitaciones del provincialismo y el uso de la cultura para promover el desarrollo ordenado de una Inglaterra burguesa.

Entre algunas de las últimas figuras en la educación comparada para seguir con el enfoque utilizado por Arnold están Michael Sadler e Isaac Kandell. El espacio solamente me permite referirme a unas cuantas declaraciones que ilustran sus puntos de vista. En un libro publicado en 1908, Sadler escribía:

«La cuestión de la educación moral es el corazón del problema moderno de la educación; si se descuida este dato, la educación es un peligro. Los cambios económicos y sociales, la irrupción de nuevos conocimientos y nuevas ideas, la debilitación de tradiciones antiguas, el cambio de los antiguos límites de costumbres y creencias han cargado sobre las escuelas una responsabilidad sin precedentes y fuera de toda previsión» (54).

Los educadores comparativos cometen un serio error si se deslizan «inconscientemente en expresiones que llevan consigo, implícitamente, la idea que el sistema educativo es ni más ni menos un sistema de escuelas» (55). El sistema de escuelas no es un simple reflejo y consecuencia de la organización social, sino de la «fuerza espiritual, impalpable, intangible» que mantiene las escuelas y se encarga de su eficacia práctica. «Un sistema nacional de educa-

(53) *Ibid.*, pág. 222.

(54) Sadler, Michael, «Introduction» to M. E. Sadler (ed.), *Moral Instruction and Training in Schools*, London, Longmans, Green and Co., London, 1908, vol. 1, pág. XIV.

(55) Sadler, «How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?» Primera edición, 1908, reimprimido en *Comparative Education Review*, 7, páginas 308-309.

ción es algo vivo; el beneficio de dificultades y luchas olvidadas y «de batallas lejanas» tiene en sí mismo parte de los trabajos secretos de la vida nacional.»

Kanel es quizá el más importante de los educadores comparativos de la primera mitad de este siglo. Nació en Rumania, se educó en Inglaterra y trabajó la mayor parte de su vida en los Estados Unidos; sin embargo, pertenece firmemente a la tradición cultural europea. Su trabajo no está afectado por la creciente popularidad de los enfoques científicos de los Estados Unidos; por ejemplo, escribió que los métodos de comparación estadística, o de relación de la educación y del bienestar nacional y del progreso, pueden ser posibles un día, y «son atractivos». Del mismo modo pueden comparaciones de calidad ser posibles algún día (56). Pero esta aceptación de la noción del desarrollo hacia un enfoque más científico queda negada en el volumen general de su trabajo. El enfoque que utilizó fue el de estudiar la sociedad en la cual las escuelas estaban inmersas y las causas históricas que produjeron esa sociedad y y cultura. Escribió en su libro más importante *Comparative Education* («Educación comparada»):

Sería algo estéril estudiar simplemente la maquinaria educativa, la organización y administración de los sistemas escolares, los currículum y procesos de enseñanza y los procedimientos de clase. El principal valor de un enfoque comparado a esos problemas está en un análisis de las causas que los han producido, en una comparación de las diferencias entre los diversos sistemas y las razones que están tras ellos y, finalmente, en un estudio de las soluciones intentadas. En otras palabras, el enfoque comparado reclama primero una apreciación de las fuerzas culturales, intangibles y espirituales impalpables que están en la base de un sistema educativo; los factores y fuerzas fuera de la escuela importan todavía más que los que van en el interior» (57).

La educación comparada puede ser un propósito útil, pero no en el sentido de que pudieran tomarse fragmentos de otros sistemas de educación. Esto iría en contradicción con el punto de vista de Kandel sobre la unidad de la cultura, la nación y la educación. El estudio comparativo serviría el propósito, en primer lugar, de ilustrar al educador.

El estudio de sistemas extranjeros de educación significa un enfoque crítico y un reto a la propia filosofía de uno y, por lo tanto, un análisis más claro de la base del sistema educativo en el propio país de uno. Significa, además, el desarrollo de una nueva actitud y un nuevo punto de vista que podría derivarse del conocimiento de las razones para establecer sistemas de educación y de los métodos para llevarlos a cabo» (58).

El mundo es un laboratorio en el cual se prueban varias soluciones a una gama similar de problemas y el educador «no puede permitirse... ignorar los procedimientos que se prueban bajo condiciones algo diferentes de aquellas en las que está trabajando».

Las diferentes condiciones, Kandel lo indica claramente, son principalmente históricas y culturales. Por ejemplo, en sus comentarios sobre los problemas de administración, centralización y descentralización o localismo, Kandel escribe:

(56) Kandel, I. L., *Comparative Education*, Boston, Houghton Mifflin, 1933, pág. XII.

(57) *Ibid.*, pág. XX.

(58) *Ibid.*, pág. XX.

«Aquí se encuentra no simplemente el problema de la relación del individuo con la sociedad, sino todo el complejo de tradiciones y posturas que gobiernan las relaciones entre padres e hijos, entre familias y otros grupos sociales, entre autoridades locales y centrales y entre una nación y sus vecinos. Aquí, también, debe tomarse en consideración la situación, implicaciones y eficacia de una *Kultur* nacional» (59).

UN ENFOQUE DE LOS SISTEMAS DE EDUCACION COMPARADA

Dos enfoques principales de la educación comparada que se han descrito como teniendo un significado histórico y actual son el enfoque positivista y el cultural o perfeccionista. Brevemente, el enfoque positivista está caracterizado por una búsqueda de declaraciones parecidas a las leyes, relacionando las variantes del contenido educativo y el contenido, y el enfoque cultural o perfeccionista por su rechazo del proceso de subdivisión de un sistema en categorías elementales que tengan una cualidad similar allí donde aparezcan a favor de una consideración de las mayores fuerzas culturales y sociales y los factores en obra. Brian Holmes ha descrito el segundo enfoque como aristotélico en algunos aspectos (60) y hay cierta creencia en «fuerzas vitales» culturales y una tecnología nacional aparente en los escritos de algunos que han adoptado el enfoque.

Más tarde ha habido una parcial integración de los dos enfoques, que deseo llamar un enfoque de sistemas de la educación comparada. Al discutir esta integración o síntesis es necesario ser especulativos, ya que ninguno de los escritores han elaborado todavía una clara indicación del enfoque. Harold J. Noah y Max A. Eckstein están revisando la cuarta edición del libro de Edmund King *Otras escuelas y las otras* comentan acerca de la evolución del pensamiento de King. Dicen:

«La obra de King, que empezó por extremo más humanista, parece ahora haberse desplazado a aproximadamente al centro de la escala (61). Un punto que deseo destacar es el que la desviación hacia el terreno del centro —entre el positivista y el científico, por un lado, y el cultural o «holistic», por el otro— es característica de alguna obra reciente en lugar de la elaboración de una síntesis coherente».

El pensamiento sobre los sistemas está caracterizado por la adopción de las metáforas de pensamiento ecológico, en los que deben estudiarse las sociedades como procesos de interacción dentro de una consistencia continuada en vez de como entidades estáticas; por aceptar la noción de que los sistemas sociales están contruidos en vez de solamente heredados y, por lo tanto, abiertos al cambio; por darse cuenta de que las personas actúan a través del mundo que perciben, a través de valores e intenciones, así como debido a la necesidad geográfica, tecnológica y económica, de ahí que el estudiante de la sociedad deba incluir el estudio de valores e intenciones, así como esas variantes menos afectadas

(59) *Ibid.*, pág. XXIV.

(60) Brian Holmes, «The Positivist Debate in Comparative Education - an Anglo-Saxon Perspective», *Comparative Education*, 13, 1977, pág. 115.

(61) Harold J. Noah and Max A. Eckstein, «Other Schools and Ours», *Comparative Education Review*, 19, 1975, pág. 294.

por la intención; y por un reconocimiento de la importancia de los valores e intenciones del investigador.

El pensamiento de los sistemas es, socialmente hablando, útil para dirigir la sociedad y extiende esa dirección más allá de la comprensión y control de recursos hasta la comprensión y control de las intenciones de la población. Aunque muchos de los que trabajan dentro de este enfoque creen que cierto número de los dualismos del pasado han sido abolidos —los dualismos del pensamiento y de la acción, del conocimiento teórico y práctico, de la cultura superior y de la cultura de masa con la jerarquía sin construir de conocimiento valorado implicada por esa distinción, por ejemplo—, han aceptado, aunque no lo estipulen a menudo explícitamente, un nuevo dualismo de directores y de dirigidos. La teoría de los sistemas se ha desarrollado desde escritos ampliamente filosóficos sobre la ecología del comportamiento social humano (por ejemplo, por Bertalanffy) a un enfoque mucho más desarrollado, con sus propias técnicas y conceptos formales.

La teoría general de sistemas nació en los años 50 como telón para una serie de teorías relacionadas entre sí, filosofías y encuestas empíricas relacionadas con la interdependencia de las partes en su proceso natural, incluyendo la sociedad humana. Entre sus antecedentes estaba la obra sobre cibernética, que contribuyó a la idea crucial del reaprovechamiento. Los temas importantes de la teoría de sistemas son:

- Sistemas abiertos, que reciben y aceptan entradas del exterior.
- Sistemas cerrados, que reciben solamente mensajes generados al interior.
- Componentes, las unidades básicas de un sistema, que reciben entradas y producen cierto tipo de salida.
- Fronteras, que separan un sistema de otro.
- Entradas, los mensajes, información, impulsos de energía, etc., que son recibidos por un sistema o un subsistema.
- Acoplamiento y superficies de contacto, que se refieren a la relación entre sistemas y subsistemas de un sistema mayor (62).

En la ciencia social, incluyendo lo educativo, investigación, los enfoques de los sistemas han estado relacionados con un mayor cambio de concepto en el estudio de las situaciones ecológicas humanas, la de la intención humana y cultura como una variante o entrada, y un principio metodológico mayor, el de investigación de la acción. La investigación de la acción se define como experimentación de campo, con la característica especial de que «la manipulación o acción se introduce no solamente por el que efectúa la experiencia, sino por el que efectúa la experiencia en colaboración con los sujetos» (63). La investigación inspirada por enfoques de sistemas tiende a estar orientada hacia la toma de decisión más que hacia la producción por sí sola, o por el intercambio académico en sí solamente, o por la comprensión reflexiva y la acción por parte de los individuos: es un enfoque de la acción social. En términos de política social, la teoría de los sistemas y la investigación actúa como ayuda a la dirección de un sistema; una dirección que incluye el manejo y manipulación

(62) John W. Bennett, *The Ecological Transition: Cultural Anthropology and Human Adaptation*, Oxford, Pergamon, 1976, págs. 85-86.

(63) Alfred W. Clark, *Experimenting With Organizational Life*, London, Plenum Press, 1976, pág. 1.

de factores, tanto «objetivos» como «subjetivos», de una situación y de su interrelación.

Nos falta, que yo sepa, una declaración completa de un enfoque teórico de los sistemas de la educación comparada. Los enfoques de sistemas se han deslizado en la literatura en lugar de ser lanzados por una nueva obra metodológica.

Tampoco, aparentemente, puede encontrarse un enfoque de la educación comparada en las obras de teóricos de sistemas generalizados. No aparece ninguno, por ejemplo, en el libro del año de la Sociedad de Investigación de Sistemas Generales (64). Se ha introducido en el campo un enfoque de sistemas, sin que se distingan claramente de los enfoques previos, y de ese modo también con poca presión sobre los prácticos para que se expliquen o se defiendan. En este artículo serán indicados uno o dos de los que marcan la tendencia. El libro de Brian Holmes, *Problems in Education* (65), es un ejemplo temprano y de cierta influencia de un enfoque que ha sido ampliamente aceptado (quizá no en detalle). Holmes critica el historicismo y positivismo, y sigue el pensamiento de Popper en la lógica de situaciones y la ingeniería social poco sistemática. Un enfoque del problema permite que una solución particular sea examinada en una variedad de contenidos y por cierto número de disciplinas; los asuntos culturales y objetivos serán tenidos en cuenta y no se efectuará investigación para poner en marcha determinadas leyes. Philip Coombs publicó su libro, *The World Educational Crisis: A Systems Analysis* («La crisis educacional mundial: un análisis de sistemas») en 1968 (66), el cual, aunque declaró que su meta era el desarrollo de un método por considerar un sistema de educación como un sistema de partes que interactúan, ha tenido muy poco impacto. La cuarta edición de *Other Schools and Ours* («Otras escuelas y las nuestras»), de Edmund King, publicada en 1973 (67), incluye una clara relación del enfoque de King y se nota su similitud con los puntos de vista de teóricos de sistemas, pero es un libro para estudiantes más que para investigadores.

Hay un pequeño número de artículos sobre educación comparada que reclaman un enfoque cultural revolucionario. La inspiración para tal enfoque parece proceder de los escritos de Mao Tse-Tung y la revolución cultural china y de los escritos y obras de Paulo Freire (68). Un indicio más antiguo de la posibilidad ya se dio en las obras de Karl Marx, por ejemplo, en el *Manifiesto Comunista*.

Todas las relaciones fijas que se enfrían rápidamente con su secuela de opiniones y prejuicios antiguos y venerables son desechadas, todas las de reciente formación se vuelven anticuadas antes de que puedan dosificarse. Todo aquello sólido se disuelve en el aire, todo lo sagrado es profanado, y el hombre al final está obligado a enfrentarse con sentido común a sus condiciones reales de vida y sus relaciones con su especie (69).

El principio importante en la revolución cultural es que la reconstrucción del mundo requiere su reconstrucción física, su «rebautizado» y su autorrehacer.

(64) *General Systems*, first published in 1956.

(65) Brian Holmes, *Problems in Education: A Comparative Approach*, London, Routledge and Kegan Paul, 1965.

(66) Philip H. Coombs, *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*, New York, Oxford University Press, 1968.

(67) Edmond J. King, *Other Schools and Ours*, London, Holt, Rinehart and Winston, 1973.

(68) Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Herder and Herder, 1970.

(69) K. Marx and F. Engels, «Manifiesto of the Communist Party», *Collected Works*, vol. 6, London, Lawrence and Wishart, 1976, pág. 487.

Esto debe tener lugar a través de la asociación directa entre personas que siempre que exista algún sistema social o cultural éste debe estar subordinado a esas relaciones directas. El enfoque sería la inversión directa de los enfoques de sistemas a la educación comparada y de hecho toda la educación comparada que sepamos, pues la disciplina se predica sobre la existencia anterior y continuada de sistemas sociales dominantes o marcos culturales. Un enfoque político-cultural que asevere el significado del comportamiento interpersonal, pero también su compatibilidad con un sistema social, no es ni mucho menos infrecuente en la práctica y el pensamiento educativo, muchos de los escritos radicales sobre grupos desventajados tienen este carácter. Aunque pueda tener un significado político, un enfoque político-cultural es teóricamente imposible de ser distinguido de la fenomenología y es fácilmente abarcado por la teoría de sistemas y la dirección de sistemas. Un enfoque cultural revolucionario a la educación comparada es discutido por algunos escritores en la *Comparative Education Review* («Revista de Educación Comparada») (70). Pero está escasamente desarrollado hasta ahora como teoría. Parecería ser de cualquier modo una negación de la Educación comparada, que está basada en el Estado nación, su estabilidad y continuidad.

CONCLUSION

Se han identificado tres enfoques dentro de la educación comparada y se menciona un cuarto como una posible categoría alternativa. Que estos enfoques sean el mejor modo de mirar a la historia y práctica de la educación comparada queda abierto a debate. De estos enfoques, el científico o positivista tiene la metodología mejor desarrollada.

Los enfoques de sistemas que desarrollen más variedad y precisión traerán consigo, muy probablemente, otras formas de estudio sobre este campo, por lo menos a corto plazo. Es una tarea urgente para la educación comparada que la teoría de sistema sea establecida y examinada de un modo crítico y que aquellos que la encuentren aceptable perfeccionen los conceptos y las técnicas.

(70) Richard L. Hopkins, «Prescriptions for Cultural Revolutions: A Reassessment of the Limits of Comparative Education Research»; Margaret L. Cormack, «Is Comparative Education Serving Cultural Revolution?»; Daniel P. Huden, «On the Impossibility of Cultural Revolution» in *Comparative Education Review*, 11, 1973, págs. 299-312.

ESTUDIOS COMPARADOS DE EDUCACION TENDENCIAS ACTUALES Y NUEVAS INTERROGANTES

Edmund KING*

Hace veinte años, el mundo de la educación, al menos en los países desarrollados, se encontraba en una fase de plena expansión y de optimismo. El número de alumnos crecía rápidamente en los niveles superiores de las escuelas secundarias. La formación profesional de los sistemas educativos se convertía en más general, y en algunos países se combinaba con una enseñanza general que conducía a la enseñanza superior. La enseñanza superior aumentaba sus modelos de institución, el número de materias estudiadas, de estudiantes y de graduados, que tenían ante sí una amplia gama de posibilidades profesionales prósperas. Parecía que era posible predecir el crecimiento, y los planificadores de la educación debían de prepararse para ello.

Para hacer frente a toda esta demanda de enseñanza y aprendizaje se invirtió dinero sin cesar en la «industria educativa», porque se estaba seguro de que la educación era inversión provechosa para el Estado y para las empresas, así como para los individuos que la recibían. La «demanda social» de educación expresada por padres y alumnos compensaba la «demanda de mano de obra» fomentada por Gobiernos y empresarios. La *eficacia* educativa, bajo la forma de una salida creciente de personal «cualificado», se medía cuantitativamente. La «economía de la educación» y la «administración de la educación» adquirieron gran importancia como nuevas materias de estudio y se vieron estimuladas por los Gobiernos y empresarios como indicadores de lo que importaba realmente en la *planificación* educativa de cara al futuro.

Nuevas técnicas analíticas y actitudes, sacadas del mundo de la industria, reemplazaron, junto con los estudios sociológicos de la educación, a las anteriores discusiones sobre los objetivos filosóficos y psicológicos de la educación. Incluso los estudios sociológicos eran una auténtica novedad; de cualquier modo, también dedicaron mayor atención a los problemas cuantitativos del acceso a las oportunidades educativas y al éxito relativo (en los exámenes) y a la permanencia (en las escuelas) de los jóvenes de diferentes clases sociales. Asimismo, se estudió la influencia de las actitudes de los profesores en esta tarea, de la marginación de algunas escuelas, de tal o cual método de enseñanza, etc. En otras palabras, podemos resumir la situación de hace veinte años diciendo que a largo plazo casi todos los estudios sobre educación se enfocaban entonces sobre la base de la «eficacia» medible de los sistemas escolares (como máquinas) para aumentar el número de alumnos, para estimularlos a continuar sus estudios, para facilitarles el paso en los exámenes y para realizar un programa optimista y expansionista de desarrollo socioeconómico. Las comparaciones internacionales se basaban en este tipo de progresos en los diferentes países.

En estas circunstancias no es extraño que los estudios comparados de educación en la década de los 50 y principios de los 60 tomaran temporalmente una nueva orientación. Los estudios anteriores, como los de Kandel y Schneider,

* Profesor de educación del «London King's College».

y previamente los de Sadler, se habían detenido en el análisis de las influencias del medio en distintos países y al mismo tiempo en el estudio de los factores comunes o «fuerzas impulsoras» que podían analizarse y compararse *intelectualmente* para su mejor evaluación como guía para modelar una política reformista. Nicholas Hans hablaba entonces de la educación comparada como «reformista internacionalmente» y afirmaba que habría añadido a su metodología las técnicas analíticas de las ciencias sociales si hubiesen sido lo suficientemente refinadas y sensibilizadas como para emplearlas en el estudio comparado de los sistemas educativos. Pero después de la fundación de la UNESCO y de todas aquellas comisiones de planificación de los Gobiernos y de las empresas privadas a partir de 1945, que aunaron sus esfuerzos en la «ayuda Marshall» y la reconstrucción de las economías europeas hasta que tomaron una nueva forma en la OCDE después de 1960, parecía casi inevitable que la «industria de la educación» debiera analizarse en *términos mecanicistas y «positivistas» (o de planificación)* del mismo modo que cualquier otra empresa del Gobierno o de la industria.

Por todo esto, los expertos en análisis cuantitativos y «análisis de sistemas», lograron el respeto y la ayuda económica de los Gobiernos nacionales y de las organizaciones internacionales para llevar a cabo la reorientación cuantitativa de los estudios comparados en educación. Las universidades británicas y norteamericanas llamaron a estos expertos a las cátedras de educación y establecieron nuevos departamentos y centros de investigación para este nuevo tipo de estudios, donde la destreza estadística y las clasificaciones temerarias (dignificadas con el nombre de «tipologías») eran más familiares que el conocimiento sensitivo de los sistemas *educativos* y las culturas en las que estaban enraizados.

¿NUEVOS MODELOS DE ESTUDIO COMPARADOS, O VENDEDORES DE TECNICAS?

No hay duda, como señaló Nicholas Hans, de que se necesitaban nuevos modelos intelectuales para desarrollar el estudio comparado de la educación. Incluso en el caso de que no hubieran sido necesarios por razones científicas e intelectuales, se habrían hecho necesarios por razones de urgencia y utilidad. La «explosión educativa» en los países desarrollados corría el riesgo de descontrolarse, e incluso en los países en vías de desarrollo era imperiosa necesidad, como consecuencia de las estrategias, un programa de emergencia para el desarrollo socioeconómico y educativo. En tales circunstancias se necesitan programas «tajantes». Pero tales programas no son «científicos» en sí mismos y sus resultados no son necesariamente provechosos o educativos, sino que simplemente satisfacen una necesidad temporal.

No obstante, en aquel momento, hace dos décadas, de situación de emergencia había que salir con métodos de emergencia y poco daño se podría causar a los *estudios comparados de educación* si los que estudiaban la educación hubiesen apreciado claramente que sólo se podía examinar de esta forma algún aspecto de la educación y su administración. Esa fue la ampliación de la base material para las oportunidades educativas; dicho de otra forma, proporcionar las bases sobre las que los *sistemas* educativos pudieron reforzarse y sobre las que el *proceso* educativo pudiera reafirmarse y extenderse por sí mismo.

Desgraciadamente en algunos aspectos, al asumir la responsabilidad los estadísticos y técnicos trajo consigo que no se prestara atención a aspectos importantes del análisis educativo, especialmente aquellos que surgen de las evaluaciones y de las motivaciones ligadas a determinados contextos sociales y aquellos que se refieren a la efectividad a largo plazo de la educación (diferente de la «eficacia» de los sistemas en resultados cuantitativos). Al hacer tal diferenciación, hago hincapié en que la efectividad *educativa* depende de la capacidad de los individuos, y los grupos, para continuar y desarrollar la educación que se inició en la escuela y que necesita realizarse plenamente no sólo mediante la identificación del alumno con ella, sino también en la continuación de sus contactos sociales a lo largo de su vida en circunstancias rápidamente cambiantes. Además, no se evaluaron muchos aspectos del aprendizaje y de la personalidad (como la curiosidad, la creatividad, la cooperación y el desarrollo de un sentido de responsabilidad moral), porque son muy difíciles de cuantificar y porque los procesos de su desarrollo no pueden identificarse fácilmente con las actividades escolares cuantificables, sino que se realizan con la experiencia humana durante toda una vida.

En relación con las actividades escolares cuantificables (como el éxito en las matemáticas), la mayoría de los estudios cuantitativos anteriores descuidaron factores importantísimos en el contexto cultural que afectaban profundamente los resultados educativos. Por ejemplo, el primer estudio de la IEA no mencionó la necesidad de los alumnos japoneses de dedicarse preferentemente a las matemáticas (más que a otra materia) para poder pasar las pruebas selectivas a la edad de quince años, que les daban acceso a la escuela secundaria superior donde se prepararían para los fuertes exámenes de concurso a la edad de dieciocho-veinte años; éstos, a su vez, no sólo determinarían la admisión a toda una jerarquía de instituciones de enseñanza superior, sino el «status» invariable para toda la vida de cada individuo. En los estudios publicados sobre los resultados en la asignatura de las matemáticas (1), no se reflejaba la posibilidad de que el año en que se registraron más suicidios entre los escolares japoneses sometidos a esta tensión coincidiera con el elegido para la evaluación internacional. Tampoco se dejaba claro el que las «escuelas integradas», «profesores licenciados» y otras variables empleadas para clasificar «objetivamente» la información en las categorías *propias de los investigadores* pudieran enmascarar un panorama completo de diferencias no cuantificables en las instituciones, prácticas y aspiraciones de los japoneses o en cualquier otro contexto.

Al hacer tales críticas no se pretende criticar las preocupaciones y la actuación de los científicos sociales. Se trata de simplemente de indicar que aquellos importantes estudios de hace dos décadas, y otros que los han seguido, no son *en sí* estudios comparados de educación. Ciertamente no son «educación comparada», como algunas veces se dijo, aunque representan, de hecho, un nuevo y bienvenido aliado en los estudios comparados de educación.

Empleo la palabra «aliado» por razones obvias, porque sugiere ayuda mutua e interdependencia. Empleo la expresión «estudios comparados de educación» más largo, en lugar de «educación comparada», más corto, debido a los cambios que han tenido lugar en todo el contexto de los estudios educativos y también debido a los grandes fallos (en mi opinión) de algunos espe-

(1) T. Husen, ed., *International Study of Achievement in Mathematics*, 2 vols., Wiley and Sons, London, 1967.

cialistas de «educación comparada» que se han encerrado en un culto a sí mismos. Otros se han limitado a la autocontemplación y a las teorías sobre cómo podrían sus discípulos alcanzar la perfección en lugar de dedicarse a estudiar la educación comparativamente en diferentes contextos con la ayuda de otras disciplinas y de colaborar de manera práctica en las decisiones y puesta en marcha de la reforma educativa. Esto ha sido siempre el área fundamental de estudio en educación comparada.

Los especialistas en educación comparada han sido los únicos en *saber* y *analizar* cómo funcionan los sistemas *educativos* en los ambientes culturales que han sobrevivido hasta hoy. Con esto no quiero decir solamente que los especialistas en educación comparada se familiaricen con uno o más sistemas regionales o nacionales o que sólo estudien la interacción local de las escuelas y los colegios con la «ecología» de los sistemas socioeconómicos característicos. Por supuesto, tienen que conocer tales aspectos a la perfección, porque *nadie más* se va a tomar la molestia de salvaguardar y refinar ese conocimiento y si los llamados expertos en educación comparada hablan sin poseer este conocimiento sin duda dicen incoherencias. Por el contrario, lo que yo quiero dar a entender es que los especialistas de hoy en el estudio comparado de la educación tienen suficientes conocimientos y la suficiente preparación como para diagnosticar los problemas reales de la *educación*, problemas que se repiten día a día dentro del mundo de la educación y fuera de ella, en sus relaciones con el resto de la sociedad. Ellos, más que nadie, han añadido al acervo de conocimientos de educación comparada la clara percepción de los problemas y el dominio de técnicas analíticas especialmente importantes para el estudio *educativo*. Asimismo, durante los últimos años han desarrollado y perfeccionado las técnicas empíricas de los científicos sociales al aplicarlas de modo realista a los «puntos críticos» de la decisión educativa (2), y en el enriquecimiento de tal aliado han cooperado con los Gobiernos y las organizaciones internacionales para tratar de resolver nuevos problemas (como la educación post-obligatoria, la educación de los trabajadores o el reciclaje de los jóvenes en paro) (3).

A través de este tipo de cooperación, los especialistas en el estudio comparado real de la educación han aprendido a trabajar en equipo (a manera de unidades de investigación) o con colegas de las ciencias sociales o con especialistas académicos en «estudios de áreas» (como departamentos de universidades relacionados con países de baja renta o que estudian el desarrollo de Europa occidental). Estos especialistas han llegado a reconocer el desafío *educativo* que suponen los cambios en el modelo ocupacional de países concretos y de conjuntos de regiones; estudian las oportunidades y los riesgos para la educación en la revolución tecnológica asociada al establecimiento y recuperación de la información —por no hablar de la creciente automoción y el rápido avance (en algunas partes, por lo menos) de una «sociedad de las comunicaciones» o «post-industrial» (4).

(2) E. J. King, *Comparative Studies and Educational Decisión*; Methuen, London y Bobbs-Meill Indianapolis, 1968. Ver también *Post-Compulsory Education I: A New Analysis in Western Europe*; Sage, London, 1974; y *Education, 16 to 19: Hopes, Problems, and Prospects*, Council of Europe, 1978.

(3) G. Neave, ed., *Research perspectives on the transition from school to work*; Council of Europe y The European Institute of Education, 1977.

(4) «Post-industrial» es un epíteto hecho popular por Daniel Bell en su *The Coming of Post-Industrial Society* (1974). El término «sociedad de las comunicaciones» fue empleado por Johan Galtung en su contribución al estudio de la OCDE, *National Reviews of Educational Policy-Japan*,

DEDICACION EXCLUSIVA, REALISMO PARA LOS ESTUDIOS COMPARADOS

En alguna otra parte (5) he demostrado que en educación comparada existe gran dedicación a la solución de los problemas educativos y al estudio continuo de los programas de reforma en acción, dentro de una especie de investigación «cibernética» a largo plazo. Al mismo tiempo, he señalado la creciente confianza de los Gobiernos y administradores en los especialistas de educación comparada como consejeros o, al menos, el deseo de proyectar una perspectiva comparada internacional en sus propios planes locales de reforma (6). De hecho, algunos Gobiernos, incluso partidos políticos, han publicado *en inglés* sus proyectos de planes de reforma para asegurarse que serán discutidos comparativamente en otros países. Las reuniones de ministros de Educación, organizadas con cierta frecuencia por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (O.C.D.E.) y el Consejo de Europa, así como las reuniones y discusiones de grupos de trabajo de expertos patrocinados por estos organismos y por la UNESCO, las Comunidades Europeas y otros entes internacionales, ilustran la *aplicación práctica y realista de los estudios comparados para el desarrollo y mejoramiento de la política educativa*.

Es una pena, sin embargo, que todavía existan algunos especialistas (que incluso se llaman «científicos») en educación comparada que consideran oportuno gastar su tiempo en teorías *abstractas* y «paradigmas» sobre cómo debería estudiarse y enseñarse a los estudiantes la educación comparada. ¿Qué físico o biólogo, por ejemplo, teoriza sobre cómo deberían enseñarse a los alumnos estos temas en estos tiempos de continuo cambio educativo y tecnológico y de renovación en todas las ciencias? ¿Quién se puede atrever a indicar a un investigador experimental cómo debería estudiar y resolver sus problemas? Como señaló Karl Popper, tales debates «metodológicos» conducen a la superficialidad y al desprecio (7); incluso la identificación adecuada del problema mismo suele depender de la experiencia real del éxito del esfuerzo para solucionarlo (8). En cierto sentido, representa un beneficio para los estudios comparados en educación hoy que se esconden tantas incoherencias en un reducido número de centros preocupados por obtener unos pocos estudiantes a través de exámenes teóricos y apartados de los estudios *aplicados* y de los contactos interdisciplinarios de los estudios comparados orientados políticamente.

Por supuesto, fue característico de los antiguos maestros de educación

París, 1971; y por mí mismo en varias publicaciones, principalmente en el primer capítulo de E. J. King, ed., *Reorganising Education: Management and Participation for Change*; Sage, London, 1977.

(5) «Analytical frameworks in comparative studies of education», en *Comparative Education*, vol. 11, núm. 1 (March, 1975), y *Comparative studies: an evolving commitment, a fresh realims*, en *Comparative Education*, Vol. 13, núm. 2 (June, 1977).

(6) Buenos ejemplos son el «Informe Robbins» sobre *Enseñanza Superior* en Gran Bretaña (1963), el Informe Ontario sobre *La Sociedad del Saber* (1973), el Informe sueco «U68» sobre *Enseñanza Superior* (1973).

El informe sueco «U68» mencionado vino seguido del danés «U90» sobre tendencias hasta el año 1990 (1978). Una publicación similar en 1975 fue *Contours of a future education system in the Netherlands*.

(7) Por ejemplo, en septiembre de 1978 el Partido Socialista Japonés publicó un memorándum sobre sus planes de reforma educativa para su discusión en el Simpósium sobre Reforma Educativa en Tokio.

comparada el gran énfasis que se otorga actualmente a la aplicación práctica. Aunque con seguridad conocían los sistemas educativos y los analizaban con sumo cuidado según las «fuerzas» y los «factores» que descubrían en ellos, no se trataba de una simple «historia natural» de los sistemas extranjeros. Buscaban, de manera implícita e incluso explícita, la solución a *sus propios* problemas educativos. Esperaban encontrar interpretaciones de gran relevancia y su aplicación en la formulación política.

En relación con esto conviene citar a Michael Sadler (1900), cita que también hace Nicholas Hans (*Educación comparada*, pág. 3):

«Cuando estudiamos sistemas extranjeros de educación no deberíamos olvidar que es más importante el mundo en torno a la escuela que el mundo interno de ella. Un sistema nacional de educación es algo vivo, el resultado de antiguas luchas y dificultades ya olvidadas. Refleja, en cuanto intenta una solución, los defectos del carácter nacional...»

«El valor práctico de estudiar con espíritu recto y con rigor académico el funcionamiento de los sistemas educativos extranjeros es que el resultado será un mejor conocimiento y comprensión del nuestro». [De M. Daler: *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?* (1900)].

Afortunadamente, el estudio comparado de los sistemas, reformas y problemas educativos ha vuelto, por fin, a conceder esa misma atención. Ha escapado (como las mismas ciencias sociales) de la arrogancia «positivista» de intentar predecir, de un modo así matemático, los resultados del tratamiento de los datos aportados por tantas personas en tantos centros, según muy diversos métodos —datos clasificados en una verdadera taxonomía de secuencias y resultados predecibles. Esto fue una especie de megalomanía a comienzo de los 60, cuando se consideraba la educación como un proceso económico por el que una inversión adecuada de dinero, tiempo y *personas* («inputs») daría unos resultados calculables («outputs»), tales como certificados, crecimiento económico, la «Sociedad del Saber» e incluso «Universidad para Todos».

Por supuesto, los especialistas que realmente habían trabajado basándose en el «*estudio científico exacto del funcionamiento de los sistemas de educación extranjeros*», a medida que estos sistemas se enfrentaban con nuevos problemas o se ajustaban a nuevas poblaciones en unas circunstancias sin precedentes de rápido cambio, ellos sí tenían algo pertinente que decir a los planificadores. Estos especialistas reconocieron, por ejemplo, que ya en los primeros años de la década de los 60 el fenómeno de «abandono» en los Estados Unidos (en un principio, fundamentalmente entre los estudiantes de la clase media alta) se debía a algo más que a una simple *inquietud estudiantil*. Por el contrario, era una primera señal de la desconfianza, que luego se generalizaría, hacia la escolarización prolongada y el rechazo de la artificialidad académica, que desembocó en las revueltas estudiantiles de Europa en 1967 y 1968. Estas revueltas ya se habían simbolizado incluso en los manifiestos de los mismos profesores universitarios (por ejemplo, en Caen, 1966, y en Amiens, 1968).

Las contradicciones internas de la «educación» (entendida como lo que acontecía en la escuela y en la universidad) estaban ocasionando su propio derrumbamiento o, al menos, la desconfianza en ella. A partir de por lo menos 1970, a pesar de que el número de estudiantes que accedían a la escuela secundaria superior y a la enseñanza superior continuaba creciendo, un examen

(8) K. R. Popper, *The Poverty of Historicism* (1957), pág. 57.

detallado y minucioso mostró dos cambios importantes: a) existía una actitud más crítica por parte de los estudiantes, que contemplaban su futuro *profesional* de manera más realista que sus propios profesores, de forma que comenzaron a elegir cursos *alternativos* e instituciones para estudios ulteriores (9); y b) se registraba una tendencia creciente (muy acusada en Suecia, pero también apreciable en otros países de escolarización elevada) a interrumpir la secuencia de educación formal y volver a ella después de un intervalo de experiencia en el trabajo o en la vida. En algunos casos se introdujeron los cursos «sandwich», en los que se *alternan* trabajo y estudio.

Los especialistas en educación comparada de los departamentos universitarios y de otros centros de investigación prestaron gran atención a estos cambios y retos inesperados. Algunos concentraron su atención en un reducido grupo de países (o en uno solo), al tiempo que otros se dedicaban a un grupo de edades (por ejemplo, de dieciséis a diecinueve) o a un problema especial (por ejemplo, la adaptación de los planes de estudio o del sistema de exámenes a la perspectiva de cambio). Pero debido a la actitud *comparada* que adoptaron estos especialistas, reforzada a menudo por su trabajo en equipo con colegas de otras disciplinas o de otros países, se ha acumulado firmemente una gran cantidad de conocimientos relevantes. Gran parte de este conocimiento nuevo sufrió, en cierto sentido, un preprocesamiento con análisis *comparados*, puesto que se había reunido para responder a un marco comparado de cuestiones, a veces constante a través de los años, otras veces evolucionando con rapidez, a medida que surgían nuevas «situaciones problemáticas» (como, por ejemplo, problemas educativos de los emigrantes o el fenómeno creciente de la educación post-obligatoria para los jóvenes adultos). De forma que se crearon o reforzaron los centros de investigación comparada de Oxford, del «King's College» en Londres, en Edinburgo y otras universidades británicas. De la misma manera, en Alemania, los notables centros de Bochum, Frankfurt y Marburg han sostenido la tradición de profundizar el saber y de formar especialistas.

Tampoco debemos olvidar los centros americanos —incluso con una perspectiva europea—, puesto que el estudio en equipo detallado y sobre el terreno de los problemas europeos en educación es característica de la reciente perspectiva comparada. Además de su propia actividad docente e investigadora, estos y otros centros han elaborado una extensa bibliografía —una parte, como textos de información básica o estudio de casos; otra, como análisis más avanzados de la interacción socioeducativa o económico-educativa.

No puedo terminar esta sección sin mencionar las ejemplares investigaciones comparadas realizadas en equipo por las *Revistas de Políticas Educativas Nacionales* de la O.C.D.E. y por los estudios especiales del Consejo de Europa de particular interés educativo [estructura escolar, preparación del profesorado, exámenes, «educación, 16 a 19» (10) y «el tránsito de la escuela al trabajo» (11)]. Al mismo tiempo, hay que llamar la atención sobre los nuevos e importantes servicios de información y sistemas clasificatorios, como EUDISED, en Ginebra, y ERIC (que nació en USA y se ha extendido por Europa).

Así pues, las tradiciones y esperanzas aprendidas de los grandes hombres

(9) K. R. Popper, *Objective Knowledge* (1972), pág. 246, y todo el capítulo 6.

(10) Ver *Post-Compulsory Education I: A New Analysis in Western Europe*, la sección sobre las actitudes de los estudiantes; también *Post-Compulsory Education II: The Way Ahead*, capítulo 3, sobre «alternativas del ciclo superior de la enseñanza secundaria».

(11) *Education, 16 to 19: Hopes, Problems and Prospects* (1978), mencionado antes.

de la educación comparada se continúan hoy y alcanzan una nueva madurez en el cientificismo riguroso y el trabajo en equipo de los especialistas preparados técnicamente y dedicados por entero a los estudios comparados.

Toda esta empresa, a finales de los años 70, es muy diferente de las «predicciones» presuntuosas y del cientificismo de los años 60, especialmente tolerado por quienes conocían muy poco acerca de los desarrollos educativos actuales.

DIMENSIONES DE LA EXPERIENCIA E INCERTIDUMBRE

Las ciencias sociales han recorrido un largo camino desde las predicciones demasiado seguras (desde las bibliotecas) y la «dirección» (desde un despacho) del desarrollo humano que caracterizaron los primeros años 60. La experiencia humana y las dificultades prácticas de tipo material han demostrado la falsedad de aquellas profecías. Si dirigimos la atención un momento al desarrollo material, una pequeña guerra en el Oriente Medio ocasionó, después de 1973, un incremento de casi cinco veces del precio de los productos petrolíferos en todo el mundo; como contrapartida, muchos países ricos se encontraron en dificultades financieras y desequilibrio industrial. Las «inversiones en educación» cambiaron inmediatamente, tanto los «inputs» como los «outputs», donde los estudiantes que terminaban sus estudios se encontraban con desempleo, incertidumbre o trabajos distintos a los que esperaban.

Esto no es más que un ejemplo de cómo acontecimientos *inesperados* en el mundo del comercio, la tecnología o la política pueden transformar súbitamente el panorama educativo y las esperanzas de las personas implicadas en él a nivel mundial; en la actualidad, no tienen lugar acontecimientos educativos importantes en un sólo país, sino que las repercusiones se extienden por todo el mundo y, algunas veces, casi al instante. Al mismo tiempo, existen muchos otros «factores» nuevos que a menudo influyen con mayor intensidad en el mundo de la educación, aunque en el momento de su aparición no se pensase que podían incidir de alguna forma en la educación.

En otras publicaciones (12) he hablado del impacto de la televisión en el aprendizaje de los adultos y de los niños, sobre todo en términos de su relación con los antiguos instructores y fuentes de información. El primer satélite artificial fue lanzado en 1957; en los siguientes 15 años, sólo la Unión Soviética había lanzado más de mil y en la actualidad todas las telecomunicaciones mundiales dependen de ellos. Una consecuencia de ello es que (debido al sistema «viewdata», desarrollado ya en Gran Bretaña) es posible que cualquier persona con un aparato de televisión «sintonice» información de cualquier parte del mundo sobre casi todos los temas y en cualquier momento. Además, con los microprocesadores cualquiera puede almacenar el equivalente a casi medio millón de circuitos electrónicos para información-y-control (como en un ordenador) en sólo unos pocos centímetros cuadrados de sílice. *Tecnológicamente* hablando, nos encontramos en el umbral de una «sociedad de las comunicaciones» (13) en la que la educación y reeducación se convertirán en la principal industria de los países desarrollados; pero *social y educativamente* no estamos preparados para estas cosas. No obstante, estos fenómenos que todavía pueden parecer ajenos a la educación, sin duda están llamados a penetrar todos

(12) Ver nota 3.

(13) *Reorganising Education*, op. cit., pág. 13 y siguientes.

los sistemas educativos con tanta fuerza como lo hicieron antes la invención de la imprenta o la organización de escuelas y universidades, y puesto que afectan por igual a todos los sistemas educativos existentes son un campo primordial para los estudios comparados inmediatos y de largo alcance dentro de la educación comparada. Como ya he dicho, si *nosotros* no estudiamos el impacto *educativo*, ¿quién lo va a hacer?

Existe otra dimensión comparada que merece la pena mencionar, aunque es tan evidente que con frecuencia nos olvidamos de ella. Me refiero a la movilidad física de la humanidad. Fue en 1941 cuando el primer vuelo oficial en el primer avión a reacción abrió una nueva era de viajes. En 1954 se inauguró la primera línea de aviones a reacción, y en 1964 un día me encontraba en Tokio y al siguiente daba clase en el King's College de Londres. En 1978 pasé dos días enteros en Tokio discutiendo los planes de reforma educativa, partiendo a las 21,30, y a las 11,00 de la mañana siguiente estaba de nuevo en mi centro docente. En aquella ocasión fui a Japón sólo para el fin de semana. No necesitamos de tales experiencias para saber que el mundo es un espacio reducido, desde que en 1969 el primer aterrizaje lunar era contemplado al mismo tiempo o a la mañana siguiente por la cuarta parte de la humanidad, que vio el planeta desde fuera como un pequeña pelota azul. Estas experiencias son compartidas por un crecido número de gente y el desarrollo de los jóvenes de hoy es un anticipo de que ellos también vivirán cambios acelerados toda su vida.

Todo esto nos indica que tenemos que aprender a vivir con incertidumbre. «Educar *para* la incertidumbre» (14) es, por su propia naturaleza, una responsabilidad comparada a nivel internacional. Por supuesto, la educación debe dar a las nuevas generaciones (que aprenden de nuestros conocimientos) una opinión de todo lo que es cierto; pero, está claro que, en este momento en el que los científicos hablan de la «vida media» del conocimiento en muchos campos (el tiempo que necesita éste para que la mitad sea inútil y la otra mitad siga siendo válida), tal conocimiento debe ser continuamente readquirido y reaplicado. Debe ser también reevaluado en nuevos contextos, la mayoría de los cuales no han aparecido todavía. Ningún sistema educativo se ha enfrentado a esta responsabilidad, pero, desde luego, los pioneros y los planificadores de la educación están discutiendo ahora el problema de una *manera comparada*. A pesar de esto prevalece una actitud diferente: estamos hablando de facilitar la oportunidad material e intelectual renovadora a las nuevas generaciones, de que *sean ellos quienes hagan su propia educación* cuando nos hayan rebasado o cuando se los obligue a juzgar muchas cosas otra vez en circunstancias que nosotros nunca hemos afrontado.

Teniendo presente el horizonte en expansión de incertidumbre, los educadores y científicos sociales han abandonado la presunción de la «predicción» y los «paradigmas» y, en su lugar, conceden mucho mayor énfasis al aspecto «fenomenológico», esto es, cómo se presentan las situaciones a las personas que viven y emiten sus juicios en circunstancias siempre cambiantes. Además, es evidente que la mayoría de los sistemas educativos antiguos fueron pensados para formar grupos de personas bien distinguibles, con medios bien conocidos para pasar mediante procedimientos bien definidos y exámenes a carreras ya previstas. Pero todo esto ha cambiado. Una población nueva y olvidada hasta ahora (mujeres, clases bajas, provincias, subculturas e inmigrantes) piden un

(14) *Ibid*, págs. 17 y siguientes, y págs. 25 y siguientes.

tipo *alternativo* de atención en la educación, justo en el momento en que se ha sometido a crítica la antigua distribución del control social y educativo.

Habría que resaltar que esta demanda de educación se está multiplicando en un tiempo en que la confianza sobre lo que puede hacer la educación está disminuyendo. El optimismo sin límites de los 50 y 60 —en los círculos educativos— ha sido reemplazado por un cierto cinismo no sólo entre estudiantes, padres y profesores, sino también entre los Gobiernos e investigadores (15). Por supuesto, no es sólo el mundo de la educación el afectado por este reto al orden tradicional. Desde mediados de la década de los 60 hemos presentado el derrumbamiento de imperios, la caída de regímenes, la transformación interna de las grandes iglesias. Se ha hecho patente durante el mismo período de tiempo que los periódicos y los sistemas de radiodifusión europeos, que en un tiempo consideraban un deber el apoyar la «autoridad», han sido vehículos de crítica o, al menos, de dudas e interrogantes.

En medio de todos estos cambios han estado los *jóvenes adultos*, que se han convertido en hombres-frontera en el límite de un mundo que nadie conoce y para el que la educación ha introducido hasta ahora pocas (o ningunas) estructuras, métodos o programas realmente diseñados para prepararlos para una vida que, en términos generales, ya podemos todos prever. Además, en el mismo momento en que esta gran masa de estudiantes abarrotan nuestros centros de enseñanza secundaria y terciaria, en un número sin precedentes, a menudo la mayoría de ellos no están dispuestos a aceptar o beneficiarse de las medidas educativas que hace una generación han convenido al 10 por 100 o solamente al 5 por 100 del grupo de edad correspondiente.

No tenemos más que recordar que ahora en muchos países los jóvenes de dieciocho años tienen derecho a votar, pueden casarse sin el consentimiento paterno y pueden administrar sus bienes; si estuvieran trabajando podrían elegir sus representantes sindicales desde los dieciséis años; pueden también conducir coches y motos. Asimismo, en muchos países se han visto influidos (al menos indirectamente) por la posibilidad de obtener píldoras contraceptivas y por el ejemplo de sus padres y mayores, especialmente como los describen los medios de comunicación. Hoy día, la situación límite de esta población de «jóvenes adultos» representa una situación fronteriza para la educación misma. E inmediatamente surge un reto particular al estudio *comparado* de la educación.

CONTRIBUCION DE LA UNIDAD DE INVESTIGACION COMPARADA DEL KING'S COLLEGE DE LONDRES

Todas las circunstancias descritas en este trabajo hicieron necesario pensar en nuevas perspectivas en el estudio comparado de la educación. El contexto educativo no tenía precedentes, sus objetivos a largo y corto plazo eran interpretados de manera diferente por un amplio grupo de personas implicadas; se reorganizaban las instituciones, tanto en su estructura interna como en sus relaciones con el exterior; los métodos y puntos de contacto se alteraron rápidamente para que pudieran servir las nuevas demandas y sacar provecho de las posibilidades tecnológicas y la duración del tiempo en el que se impartía educación se amplió hasta cubrir todas las experiencias de la vida y del trabajo.

(15) Ver E. J. King (ed.), *Education for Uncertainty*; Sage, London, 1978.

Aunque a finales de los 60 los expertos y administradores veteranos tenían conocimientos de estos cambios desde fuera, se hizo muy poco para extenderlos a las personas implicadas en la enseñanza y en el aprendizaje, para obtener «la visión desde dentro». Fue algo extraño, puesto que, incluso en el caso de que los centros educativos y los sistemas educativos parecieran tener «la misma forma» y las «mismas interconexiones», era evidente para cualquier observador que existían diferencias notables de las que tomar nota. Las principales diferencias fueron:

- la población estudiantil, en número y en procedencia social y en términos de sus necesidades y expectativas;
- las relaciones entre «educación formal» y la red externa de experiencias de aprendizaje o experiencias vitales;
- la «concienciación» de la población estudiantil dentro del sistema escolar en las relaciones extraescolares y en términos de realizaciones personales.

Consecuentemente, la Unidad de Investigación Comparada creada con fondos del Consejo de Investigación de las Ciencias Sociales de la Universidad del King's College de Londres se dedicó desde 1970 a 1973 a la investigación de las implicaciones sociales y educativas del rápido aumento del número de alumnos en el segundo ciclo de enseñanza secundaria en Inglaterra y otros cuatro países occidentales: Francia, Alemania Federal, Italia y Suecia. Se eligió el período post-obligatorio por varias razones evidentes:

- era la etapa en la que se registraba un aumento más rápido de matrículas y, por consiguiente, donde los locales y recursos de enseñanza/aprendizaje se habían quedado más escasos;
- pareció posible englobar a un aumento desproporcionado de inscripciones procedentes de nuevos estratos sociales, en nuevos tipos de centros o de cursos;
- todos los estudiantes serían «voluntarios» y «jóvenes adultos» que, incluso en los centros tradicionales, quizá mostrarán aspectos importantes de «renovación» por las razones ya dadas y, todavía más, quizá porque se habían matriculado conscientemente en centros o cursos experimentales;
- podrían analizarse, de manera comparada, el proceso de transición a partir de los tipos existentes del primer ciclo de escuela secundaria o de las innovaciones experimentales (como la de escuelas integradas) por los aspectos importantes que presentan de «novedad», lo que podría favorecer la expansión y diversificación de este nivel educativo;
- el proceso educativo de los *jóvenes adultos* en *niveles post-obligatorios* presentaba problemas de planes de estudio, exámenes y de relaciones enseñanza/aprendizaje, que no habían aparecido antes, cuando sólo accedían a la educación un grupo selecto, siguiendo unos planes específicos y con unos fines bien definidos con antelación;
- la relación de todo este proceso educativo con la enseñanza superior o formación profesional que vendría a continuación se complicó debido a diversos factores (incluido el deseo de un «comienzo nuevo» o la necesidad de *volver* a la educación *en este nivel*, a pesar de haber transcurrido un período de tiempo desde la formación y enseñanza formal);
- se podrían examinar cuestiones de «perfiles de aprendizaje» o diferentes «progresos en el aprendizaje» en un mismo individuo junto con las circuns-

tancias innovadoras de expansión del ciclo secundario y de la enseñanza post-obligatoria en los países elegidos.

De hecho se eligieron los países de manera que figuraran dos «latinos» y dos «germánicos», dos países centralizados y dos menos centralizados, dos países reformistas o experimentales y dos que lo eran mucho menos, así como un completo panorama de respuestas significativas a los problemas prácticos de cómo hacer frente a un fuerte aumento sin precedentes en las cifras de matriculación (en algunos casos el triple de la proporción del grupo de edad matriculado en el período de dos décadas o menos).

Al principio, los investigadores decidieron buscar la «novedad» de forma muy específica en el grupo de estudiantes de tiempo completo de dieciséis a veinte años de edad, principalmente en relación a las instituciones familiares, cursos y expectativas de trabajo o estudio, pero después se prestó más atención a los objetivos y reformas *genéricamente nuevos*. La investigación anterior había consagrado poca atención al hecho de que estos estudiantes (o «alumnos» —a menudo considerados como «niños» por sus profesores—) eran *jóvenes adultos* con unas necesidades educativas muy especiales.

Pronto quedó claro (y desde entonces fue primordial para la investigación) que en aspectos importantes *todos los estudiantes son «nuevos»* en este nivel. El cambio de las circunstancias explicadas anteriormente así lo hicieron, pero el cambio principal se dio al tener tan elevada proporción de estudiantes de tiempo completo durante tanto tiempo, con una gama más amplia de conocimiento y de experiencia para estudiar con unas expectativas de vida distintas y rápidamente cambiantes y en contacto diario con gente procedente de ambientes distintos de los que hasta entonces habían tenido contacto con la educación. Desde el comienzo mismo de la investigación se pretendió examinar tanto los aspectos particulares como los genéricos de la «novedad», con la perspectiva de favorecer más a los/as jóvenes de procedencia menos privilegiada para «permanecer en la escuela» y tener éxito allí y, en cierto sentido, se mantuvo este objetivo, aunque se hizo evidente que la cuestión de qué significaba realmente la «educación» en este nivel y para estos grupos de edad introdujo nociones de oferta educativa y contacto profesor/alumno muy diferentes de lo que hasta entonces se había asociado con «escuela».

De cualquier forma, a pesar de que el programa de investigaciones cuidadosamente preparado y de que los contactos cooperativos se ajustaron bastante bien a las condiciones prácticas de llevar a cabo la investigación sobre el terreno —esto es, dentro del ambiente mismo de la escuela—, al tiempo que estudiantes y profesores eran conscientes de que eran «investigadores participantes», tomando nota y analizando su propia situación en la perspectiva *comparada* de una investigación *internacional* prolongada, se hizo necesario modificar algunas intenciones e interpretaciones a medida que se desarrollaba el trabajo. Se consiguieron perspectivas nuevas y a veces bastante originales, además de un fondo de información reciente que ningún investigador había sacado a la luz antes y respecto del cual muchos investigadores oficiales y administradores de diferentes puntos nos habían avisado que sería imposible obtener (de hecho, en un país se dijo a los investigadores que podría ser *físicamente peligroso* intentarlo y que incluso si no lo fuera los profesores y/o estudiantes no cooperarían). Al final se completó el trabajo y resultó un éxito mayor de lo que habían esperado los investigadores, y después de la publicación de nuestros dos

informes (16), la investigación se ha continuado en innovaciones prácticas, en discusiones internacionales y en «forums» de reforma nacionales, así como a nivel de reajuste escolar en centros concretos.

Los métodos empleados en la encuesta se explicaron con detalle en las dos publicaciones mencionadas y su importancia para la metodología comparada en general queda explicada en el apéndice 2 de «*Post-Compulsory Education-II: The Way Ahead*», pero consideramos interesante exponer ahora unas líneas generales de ello para ilustrar el trabajo en equipo y las aplicaciones prácticas.

El profesor Edmund King, que presentó la propuesta de investigación ante el Consejo de Investigaciones Científicas y Sociales y que coordinó el programa y su seguimiento, se dedicó principalmente a la respuesta institucional ante cambios personales y contextuales, a la «corriente» estudiantil y a la cuestión de admisión y certificación dentro de una perspectiva comparada. Durante años se había mantenido contacto con los centros de investigación extranjeros y colegas académicos, y nos pusimos en contacto con personal administrativo o de ministerios por primera vez, en algunos casos, o se reforzaron estos contactos, en otros. Sin éstos no habría sido posible desarrollar el programa o evaluarlo adecuadamente durante y después de la investigación.

Christine Moor, ayudante de investigación, se consagró al análisis de las expectativas educativas y laborales de los estudiantes. Asimismo, investigó el grado de asesoramiento y orientación vocacional dado en las escuelas y la actitud de los estudiantes con respecto a estos aspectos.

Jennifer Mundy, ayudante de investigación, se ocupó del cambio de los planes de estudio y de las condiciones en desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje. Ambos ayudantes poseían experiencia docente e investigadora y, junto con el director de investigación, ayudaron a combinar la competencia en distintos campos académicos junto con la capacidad lingüística suficiente para manejar materiales y respuestas de cada uno de los países investigadores.

Además de la información disponible, los mismos investigadores distribuyeron unos 12.500 cuestionarios entre los estudiantes y sus profesores (algunas veces también a administradores) en un promedio de cinco instituciones de diferentes tipos, que representaban toda la variedad de estudios secundarios del segundo ciclo en tres centros de cada uno de los cinco países encuestados. Los cuestionarios se presentaron en el lenguaje corriente de los estudiantes y se explicaron con todo detalle antes y durante la encuesta misma. Se complementaron los cuestionarios con entrevistas y a veces se hicieron revisiones en cada nivel. Se explicó a los participantes con todo detalle lo que pretendían los investigadores y así se sintieron conscientes de su participación y contribución a una investigación educativa que podía dar lugar a cambios significativos. Se garantizó que las respuestas serían confidenciales.

En *Post-Compulsory Education I: A New Analysis in Western Europe* («Sage Publications», 1974) se apuntaban los detalles «clínicos» de un programa de investigación comparada dirigido científicamente y definido con precisión. Estos datos figuran en numerosos cuadros, histogramas y análisis de

(16) Por ejemplo, el capítulo de L. Cerych sobre «The certainty of uncertainty in higher education» en *Education for Uncertainty* referido antes, y el artículo de Hans Weiler en *Comparative Education*, vol. 14, núm. 3, noviembre 1978. Considerar en este contexto los «Grandes Debates» de Francia en 1973 organizados por el Ministerio de Educación, y en Inglaterra la discusión nacional, menos espectacular, de 1977. Otros ejemplos son el movimiento «vuelta a lo básico» de EE.UU. a partir de 1977 y el cambio similar registrado en China durante 1978.

ordenador. Muchos de los cuadros eran poco usuales, así como algunas de las preguntas planteadas y el modo de proceder partiendo de preguntas «objetivas», continuando con otras con un fuerte componente de opinión y evaluación y y acabando en un comentario final «libre» por parte del que contesta, tanto sobre la investigación como sobre su punto de vista de las prioridades educativas a este nivel de estudio o de edad. En *Post-Compulsory Education II: The Way Ahead* («Sage Publications», 1975) se daba información adicional, sobre todo de tipo indirecto, para mostrar las nuevas tendencias e indicar las respuestas prácticas visibles en las reformas. En esta segunda publicación se resumían las recomendaciones que hacía el equipo en cuanto a política e investigación futura.

Los investigadores reconocieron las limitaciones originales impuestas por la estricta especificación de la investigación. Por ello, en *Post-Compulsory Education II: The Way Ahead* se reunió cuidadosamente los testimonios indirectos fuera de su campo de acción formal, pero, por otra parte, se obtuvo una gran ayuda con las discusiones *comparadas* entre los colegas en una revisión posterior. Los artículos posteriores y las conferencias y discusiones enriquecieron las perspectivas iniciales y ayudaron a presentar los temas de investigación a examen de colegas británicos y extranjeros. Alguna de estas actividades se reflejan en las publicaciones de la UNESCO y del Consejo de Europa (17). Vale quizá la pena recordar que en la mayoría de los centros visitados gran parte de los alumnos y profesores declararon que anteriormente nunca se habían investigado sus opiniones y experiencias y en la mayoría de los países la perspectiva *comparada* no se había tenido nunca en cuenta en encuestas similares. Resulta, pues, poco sorprendente que no hubiese salido a la luz mucha información que oficialmente era inesperada (por ejemplo, sobre qué estaba pasando realmente, o se pensaba que pasaba, en lugar de qué se suponía que pasaba). Existía un hiato sorprendente entre lo que pensaban los estudiantes y profesores acerca de lo que convenía (o sucedía) en las escuelas y alrededor de ellas. Fue, quizá, más sorprendente que las opiniones de los *estudiantes* coincidían con mayor frecuencia con las de los expertos y reformadores que con las de sus propios profesores. Así pues, aunque el programa de investigación era imparcial y «científico», estaba lleno de profundas implicaciones para una reorganización de las relaciones enseñanza/aprendizaje y para la preparación profesional y puesta al día de los profesores.

UN CONTEXTO MUNDIAL DIFERENTE PARA LA EDUCACION COMPARADA

Hace tiempo se consideraba el estudio comparado de la educación como algo que principalmente interesaba a los profesores y con frecuencia sólo en el período inicial de su formación. Actualmente es un tema central de discusión para los administradores y responsables de las decisiones políticas de cualquier país y algunas veces incluso para padres y alumnos. Además, puesto que casi todos los países están en proceso de reorganizar su sistema de formación del profesorado y de reciclaje en servicio, los estudios comparados están con más frecuencia sociológicamente engarzados y políticamente orientados que

(17) Es decir, los dos volúmenes de *Post-Compulsory Education* referidos antes.

«pedagógicamente» en el sentido que antes se le daba. Cada vez más, los centros de formación del profesorado forman parte de la enseñanza superior y, de esta manera, se fusionan conceptualmente con el presente clima de debates sobre los fines de la educación y su «importancia» en un contexto económico y político más amplio.

Así pues, la educación comparada ha llegado por sí misma a la conclusión de que es necesario prestar atención a lo que se intenta hacer, se puede o quizá se debe de hacer para modernizarse al tiempo que se mantiene la integridad académica, aspecto que muchas de las «predicciones» seguras de los años 60 parecieron olvidar. En relación con esto resulta provechoso mirar atentamente las publicaciones disponibles, como, por ejemplo, los volúmenes especiales de *Comparative Education* (vol. 13, núm. 2 de junio de 1977) y la *Comparative Education Review* (americana) (vol. 13, núms. 2/3 de junio/octubre de 1977), que analizan y critican el estado actual y perspectivas futuras de la educación comparada. Al preparar la 5.^a edición (1979) de mi *Other Schools and Ours* creí necesario volver a redactar secciones importantes no sólo por la necesidad de poner los hechos al día, sino también para resaltar el gran cambio acaecido en los problemas y discusiones dentro del ámbito de la educación comparada y, por supuesto, los nuevos tipos de análisis e investigación comparada (junto con otras interrogantes) que cualquier discusión sobre educación necesita hoy.

PROBLEMAS DE OBJETIVOS Y DE METODOS EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACION COMPARADA

Nigel GRANT*

El primer problema con el que se enfrenta el estudiante o el profesor de educación comparada es el tratar de decidir qué es y para qué sirve, tanto en general como en su caso particular. Todos nosotros sabemos (o creemos que sabemos) qué es historia o biología; incluso con la psicología o la sociología tenemos cierta idea de lo que los expertos intentan hacer (aunque su visión pueda ser muy distinta). Pero en educación comparada existen problemas de definición; los especialistas no suelen ponerse de acuerdo en cuanto al alcance y métodos de la disciplina e incluso en lo relativo a su naturaleza —si se la puede llamar «disciplina» en el sentido normal, o estudio interdisciplinario, si se puede esperar de ella que produzca más predicciones seguras y verificables, etc. Las discusiones continúan, como era de esperar, si se quiere que avance la materia; pero, por desgracia, se olvida con frecuencia al alumno.

Gran parte de la labor metodológica de la educación comparada se lleva a cabo desde el punto de vista del investigador. Esto es bastante razonable, puesto que si una materia avanza es gracias a la investigación. Pero la mayoría de los estudiantes que siguen cursos de educación comparada no son, ni tienen intención de ser, especialistas en la materia. Lógicamente, por su parte, han acudido al estudio de esta materia para obtener una visión comparada de alguna otra materia, bien sea un tema de enseñanza, el plan de estudios, la política educativa, etc. Es también aquí, en la capacidad de aportar este tipo de perspectiva, donde reside uno de los principales atractivos de la disciplina, es decir, su valor para los no especialistas.

Esto plantea cuestiones importantes sobre los objetivos de la enseñanza, que, a su vez, trae consigo otros interrogantes sobre el enfoque de la materia. Con las discusiones metodológicas se trata de encontrar la forma más eficaz para explicar el comportamiento de los sistemas educativos, y es desde esta perspectiva desde la que deben examinarse los méritos relativos de los distintos enfoques —estudio de casos nacionales, estudios transculturales, construcción de modelos y tipologías y la búsqueda de generalizaciones válidas—. En lo relativo a la investigación, existe un amplio acuerdo de que el estudio de la educación comparada tiene que progresar desde la *descripción* rigurosa de los sistemas educativos hasta el *análisis*, y desde el análisis comparado de los fenómenos hasta la *generalización* del funcionamiento de los sistemas educativos. Existe un gran desacuerdo en cuanto al mejor modo de conseguir y evaluar estos objetivos, pero pocas discrepancias en lo relativo a estos mismos objetivos. Pero cuando consideramos la posición de los estudiantes no especialistas —y hay que señalar que la gran mayoría de los estudiantes entran dentro de esta categoría— hay que tener presente también otros criterios; y éstos, a su vez, ejercerán su influencia en la manera de presentar la materia.

Así pues, ¿qué necesitan estos estudiantes del estudio de la educación comparada? Decir que necesitan una «perspectiva comparada» de sus propias especialidades, aunque tiene mucho de verdad, requiere una elaboración más

* Profesor de educación. Universidad de Glasgow, Escocia.

cuidadosa. Dejando aparte los intereses particulares, se podría sugerir que toda perspectiva comparada debería implicar los siguientes elementos al menos:

1. Deberían tomar conciencia de las *diferencias* entre los sistemas y sus políticas y experiencias en distintos países. Es discutible si éstas son más importantes a largo plazo que las similitudes; pero, en el primer ejemplo hay que hacer constar que los problemas educativos y las formas de solucionarlos pueden ser muy distintos de aquellos con los que el estudiante está familiarizado.
2. También hay que dejar claro qué tienen en común los sistemas. Si sólo se habla de diferencias, se puede sacar la impresión de que la experiencia de otros sistemas es irrelevante para el nuestro y que no sirve de nada continuar tal estudio.
3. Hay que señalar la importancia del contexto dentro del que funciona el proceso educativo en distintos países; y aunque pocos cursos proporcionan el tiempo para entrar en detalles de la compleja relación entre los sistemas y sus contextos hay que recordar que la educación no funciona en un vacío, sino que está profundamente influenciada por los aspectos geográficos, demográficos, históricos, políticos, económicos, culturales y de otro tipo de la sociedad a la que sirve. Al mismo tiempo, a menos que se tenga la impresión de que la relación entre educación y sociedad —cualquier sociedad— es puramente determinista, también tiene que examinarse la influencia del sistema *en* su contexto. En suma, el estudiante tiene que comprender que ningún sistema educativo opera de manera aislada, sino que tiene una compleja relación con su entorno.
4. Hay que analizar la importancia que tiene la experiencia de otros países para la nuestra, de otra forma, la mayoría de los estudiantes pueden creer que el estudio comparado, aunque pueda ser fascinante para los especialistas, tiene poco que ofrecerles a ellos. No se trata de buscar la *aplicación* directa de las experiencias de otros sistemas al sistema propio, esto a veces será posible, pero implica serios peligros, algunos de los cuales examinaremos después. Pero todavía es posible demostrar que la experiencia de otros sistemas puede contribuir al entendimiento del nuestro; en realidad, se puede decir que ésta es la contribución más valiosa de la educación comparada para los no especialistas.
5. Por último, el *interés* no es una necesidad despreciable. Generalmente se supone que, en cualquier área de estudio, el interés de los estudiantes especialistas es algo que se da por descontado; y aunque esta suposición es discutible, incluso en el caso de especialistas, no puede hacerse con el resto. Así pues, puede ser necesario introducir a los estudiantes en el estudio de la materia de tal modo que el interés se despierte pronto y se pueda mantener vivo. Esto también conlleva implicaciones en la metodología de la enseñanza, y puede requerir cierto tipo de organización que no surgiría necesariamente de los criterios orientados a la investigación.

ESTRATEGIAS DE LA ENSEÑANZA

Si entonces se las acepta como objetivo de la enseñanza podemos seguir considerando distintos enfoques para la presentación de la disciplina, con sus

ventajas y desventajas, como *estrategias de la enseñanza*. Un método popular es el enfoque «temático» que consiste en tomar unos temas particulares, como, por ejemplo, plan de estudios, escuelas primarias, formación profesional, planificación de la educación, etc., y compararlos en varios sistemas educativos seleccionados con el objetivo de formular generalizaciones válidas sobre la marcha de los sistemas educativos en determinadas circunstancias. Una alternativa popular, el «análisis de sistemas», examina la totalidad del sistema educativo como una unidad que actúa dentro de una sociedad concreta. Realmente, esto no significa que exista desacuerdo sobre los objetivos del estudio, sino sobre cuál es el punto de partida más efectivo para los estudiantes.

La *perspectiva temática* tiene la ventaja de llegar a la esencia real de la educación comparada —comparación y análisis— desde el mismo comienzo. Pero existen grandes dificultades para los estudiantes sin muchos conocimientos básicos de otros sistemas educativos, puesto que existe la tentación de hacer comparaciones al margen del contexto y, así, caen en serios errores. La posibilidad de tal error es grande, pero unos cuantos ejemplos servirán.

1. Educación no significa necesariamente lo mismo en una sociedad que en otra, sino que puede tener unos objetivos muy diferentes, operar bajo condiciones distintas y ser evaluada por criterios diferentes.

Por supuesto, las diferencias no son absolutas, como ya se ha señalado; si así fuera, el estudio comparado perdería mucha de su razón de ser. Pero se puede decir bastante para resaltar las diferencias a este nivel, puesto que es probable que se las olvide o malinterprete si entramos directamente en una comparación transcultural. Por ejemplo, los políticos y otros suelen ser aficionados a reforzar sus argumentos con todo tipo de evidencias sacadas de las experiencias de otros países. Muchos de los que defienden la enseñanza integrada o comprensiva en el Reino Unido y Alemania Occidental encuentran un gran apoyo en vagas declaraciones sobre las reformas suecas, mientras que sus oponentes hacen igualmente uso de advertencias extremas basadas en lo que, a su parecer, está ocurriendo en los EE.UU. o en la URSS. La cuestión no reside en que muchas de estas referencias son, de hecho, incorrectas; incluso si la información es cierta, fácilmente puede utilizarse sin prestar mucha atención a las diferencias entre los sistemas a los que se refiere y al propio.

Pero estas diferencias pueden ser profundas. La misma palabra «educación» puede tener connotaciones distintas en sociedades diferentes. En realidad, en algunos idiomas es imposible hacer distinciones que en otros son esenciales. En inglés, por ejemplo, la palabra «education» normalmente tiene que cumplir todas las funciones de *educación*, *instrucción*, *enseñanza*, en español; *Bildung*, *Ausbildung*, *Erziehung*, en alemán, etc., y al otro lado de la escala, el ruso cuenta con toda una serie de palabras, *obrazovanie*, *vospitanie*, *prosveshchenie*, *nchenie* y varias más, cada una poniendo el énfasis en diferentes aspectos del proceso (moldear, educar, despertar la mente, instrucción, etc.). Pero incluso si se emplea la misma palabra pueden ser distintas las asociaciones y suposiciones que ésta implica. Un buen ejemplo de esto lo tenemos en las comparaciones entre los EE.UU. y el Reino Unido, particularmente frecuentes en las discusiones de la enseñanza comprensiva o integrada en el Reino Unido, especialmente en Inglaterra, donde el tema todavía levanta más controversias que en Escocia o Gales.

Las comparaciones anglo-americanas se ven particularmente favorecidas por los oponentes de la enseñanza comprensiva. En términos generales, la dis-

cusión se desarrolla así: las escuelas superiores americanas están próximas a las escuelas integradas y consiguen unos resultados bastante más inferiores comparados con las «grammar schools» inglesas, con la conclusión obvia de que en la enseñanza comprensiva se obtienen unos niveles bajos —la experiencia americana así lo prueba.

Pero, como siempre, las cosas no son tan simples. Para empezar no se puede comparar cosas desiguales. La «grammar school» inglesa (allí donde todavía existe) admite sólo una pequeña minoría del grupo de edad; sin embargo, las escuelas secundarias superiores americanas admiten todo el grupo de edades y la inmensa mayoría permanece en ellas hasta la edad de dieciocho años. Además, es mucho más difícil hacer generalizaciones sobre los niveles escolares (o equivalente) en los EE.UU. que en Inglaterra. La educación americana está descentralizada en extremo; cada Estado es soberano en materia de educación y en casi todos los casos la mayor parte de la responsabilidad es competencia de las Juntas Escolares Locales. La financiación también es en su mayoría local y, por esto, están más sujetos a la situación política y económica de la zona en cuestión. Los niveles en las escuelas americanas varían mucho de un Estado a otro y dentro de cada Estado; así pues, cualquier juicio general se ha de hacer con gran precaución y lleno de matizaciones.

Sin embargo, vamos a aceptar, para reforzar el argumento, que la media de la enseñanza secundaria superior americana sí es menor que la media de la «grammar school» (pocos educadores americanos tendrían algo que objetar en este sentido). Aceptemos también que los grupos más o menos equivalentes —aquellos que siguen cursos escolares con intención de continuar después estudios superiores— muestran una acusada disparidad de niveles. ¿Qué estamos comparando exactamente? Si nos limitamos a los resultados medidos en los exámenes es bastante probable que las escuelas secundarias superiores efectivamente se encuentren en clara desventaja. Pero pocos profesores americanos —o padres, o estudiantes— lo aceptarían como el único criterio para juzgar lo que se está intentando hacer en estas escuelas. Las escuelas americanas dedican gran parte de tiempo a la socialización, a la preparación del estudiante para la vida en la sociedad americana, dando gran importancia al desarrollo de las aptitudes sociales y de comunicación. Puede ser que algunas de las manifestaciones externas de esto —celebraciones patrióticas, distintos actos sociales, reuniones para animar al equipo de fútbol de la escuela— choquen a los profesores y alumnos de las «grammar school» inglesas y les parezca una pérdida de tiempo y algo bastante cómico. Pero podríamos decir lo mismo de la impresión que tendría un alumno de un *Gymnasium* alemán de los juegos y el carácter —preocupaciones de construcción a las que las «grammar school» conceden gran atención, y el título con el que se finaliza la enseñanza secundaria en Alemania, el *Abitur*, está muy por encima en cuanto a nivel académico del «English General Certificate of Education» y del «American high school diploma».

Es, desde luego, muy razonable argumentar que sean preferibles un conjunto de prioridades a otras, pero esto es algo que hay que discutir, no dar por supuesto. No tiene mucho sentido enjuiciar el funcionamiento de un sistema educativo sin antes esforzarse por descubrir qué se está intentando hacer en primer lugar. Si lo que hacemos es meternos de lleno en el sistema y hacer comparaciones y evaluaciones sin considerar las diferencias de prioridades y valores, estamos en peligro de confundir la situación ya desde el principio.

Esto es un ejemplo de cómo el significado de «educación» puede verse afectado por distintos conjuntos de prioridades. Pero muchos otros factores

determinan qué es la educación, qué puede hacer y cómo se definen sus objetivos, y debemos tener presentes todos estos factores si queremos que nuestras comparaciones sean útiles. En países como América, Gran Bretaña o Francia, por ejemplo, es *posible*, al menos, considerar la posibilidad de dejar la elección de los libros de texto a las escuelas o al mercado abierto; la decisión real puede tomar diversos caminos. Pero en Islandia o en Albania las posibilidades de decisión están muy restringidas por el reducido número de personas que hablan los idiomas nacionales, cualquiera que sea la política que las autoridades quisieran adoptar. De nuevo, la existencia de importantes minorías lingüísticas en la URSS, India, Yugoslavia, Bélgica, España y en un gran número de países presenta problemas que sólo los países más homogéneos, como Inglaterra o Dinamarca, pueden permitirse dejar a un lado. En cuanto a problemas como las distancias y dificultad de comunicaciones, no son demasiado importantes en Dinamarca, Irlanda, Holanda o gran parte del Reino Unido, pero sí lo son en la Unión Soviética, que se extiende por casi la mitad del mundo, y lo fueron en los EE.UU. cuando estaba tomando forma el modelo de organización educativa. El clima, la distribución demográfica y, por supuesto, las circunstancias económicas, pueden crear necesidades o imponer más limitaciones que no se presentarán en la mayoría de los sistemas del mundo desarrollado. Tiene sentido, por ejemplo, discutir si todos los alumnos de enseñanza secundaria deberían recibir formación en un único tipo de institución o en varios tipos en los países que cuenten con recursos suficientes para impartir a todos algún tipo de enseñanza secundaria; pero en los países en desarrollo donde no hay recursos suficientes para que todos reciban una enseñanza primaria, es difícil que llegue a plantearse esta cuestión. Y así sucesivamente: las condiciones estructurales son tan importantes para el funcionamiento de la educación —e incluso para definirla— que debemos tenerlas en cuenta, si queremos dar un sentido a los sistemas mismos.

2. Las partes de cualquier sistema educativo son interdependientes y han de examinarse en relación con el todo.

Muchos intentos de realizar comparaciones internacionales entre varios países caen en la trampa de suponer que cosas con el mismo nombre tienen que tener la misma función. Puede que sea así, pero también pueden existir diferencias sustanciales. «Escuela primaria», por ejemplo, en Inglaterra y Gales significa una escuela para niños de edades entre cinco y once años, pero en Escocia es desde los cinco a los doce y en la República de Irlanda (normalmente) de cuatro a doce años. Esto es dentro de una zona, las Islas Británicas, con un pasado semejante o con lazos políticos actuales; en otras partes, las diferencias pueden ser mucho mayores. Lo que se suele traducir como *primary school* o *école primaire* o *Grundschule* puede abarcar edades de siete a quince en Yugoslavia, seis a dieciséis en Dinamarca, siete a dieciséis en Suecia, siete a quince en Rumania, seis a dieciséis en Hungría, etc. Esto no quiere decir, desde luego, que el contenido de la enseñanza primaria sea de algún modo ampliado en unos sistemas o reducido en otros, sino que los diversos sistemas organizan su estructura de modo diferente, prefiriendo en unos casos hacer la principal división, el final de la enseñanza obligatoria, a mitad de la adolescencia, y en otros en el momento de la transición desde la enseñanza indiferenciada a la división por disciplinas especializadas.

De la misma manera, el término «enseñanza secundaria» puede significar la etapa completa desde la preadolescencia (como en los sistemas de las Islas

Británicas o los EE.UU.) o puede ser sólo la etapa que sigue a la enseñanza obligatoria. Pero esto no se puede aplicar en todas partes; en algunos países se consideran «secundarias» solamente algunas escuelas post-obligatorias —suelen ser las que permiten acceder a la enseñanza superior—, distinguiéndose así de las escuelas profesionales o comerciales. En algunos casos, la nomenclatura es aún más confusa. En la URSS, por ejemplo, existe una escuela común («secundaria incompleta») desde los siete a los quince; después, los estudiantes pueden entrar en distintos tipos de escuelas profesionales o continuar en ellas hasta terminar el segundo ciclo de secundaria; esto se realiza normalmente en determinadas escuelas comunes que, de esta manera, imparten todo el ciclo, desde los siete a los diecisiete; y cuando esto sucede se aplica el término «secundaria» a *toda* la escuela, incluyendo la sección primaria. Y para hacer mayor la confusión existen unas «escuelas secundarias especializadas» a las que se puede acceder una vez finalizada la enseñanza secundaria general. Es peligroso, especialmente cuando se trata de traducir, sacar instituciones que tienen un nombre más o menos similar fuera de su contexto para estudiarlas por separado.

Pero las posibilidades de malentendidos no acaban ahí. Lo que sucede en un nivel de un sistema ha de considerarse teniendo en cuenta lo que sucede antes y después de él. Esto puede ilustrarse si volvemos al caso en que comparáramos los resultados de la escuela secundaria superior americana con los de la «grammas school» inglesa. Hemos visto que el resultado académico es sólo parte de la estructura, pero incluso si dirigimos nuestra atención a esto por un momento, la comparación conduce a error porque es incompleta.

En Inglaterra, y en casi todos los países europeos, el final de la enseñanza secundaria es un momento bastante razonable para trazar la línea y examinar qué niveles se han alcanzado. La proporción del grupo de edad que llega a esta etapa es suficientemente elevada como para justificar el juicio y los que acceden a la enseñanza superior son demasiado pocos para que sea necesario suspender el juicio durante una etapa más. Pero esto no es verdad en los EE.UU., donde aproximadamente la mitad del grupo de edad continúa algún tipo de enseñanza superior. Algunos toman solamente cursos de corta duración, otros empiezan cursos de mayor duración, pero luego abandonan; pero una estimación razonable sería que bastante más de la cuarta parte del grupo de edad correspondiente obtiene los primeros grados. Se admite que el nivel de los títulos americanos varían considerablemente. Algunas universidades y «colleges» fácilmente pueden equipararse con los mejores títulos que se conceden en Europa; otros quedan muy por debajo de estos niveles y conceden títulos no reconocidos en Europa (o, por esta razón, en los EE.UU.) y entre medias se entran todos los tipos de títulos imaginables, desde los más excelentes a los más inferiores. Pero, con muy pocas excepciones, podría reconocerse que incluso el peor alcanza por lo menos el nivel A inglés y, por supuesto, la mayoría lo supera. Así pues, llegamos a la conclusión de que en los EE.UU. alcanzan al menos el nivel A mayor proporción de población de lo que nunca se admitió para la «grammas school» en Inglaterra en los tiempos de máximo desarrollo de la enseñanza selectiva; y a menos que nos preocupemos de postular una ley por la que se tengan que alcanzar unos niveles a determinada edad parece que el sistema americano funciona de manera más adecuada de lo que sugieren sus detractores a ambos lados del Atlántico. Para hacer un juicio apropiado del sistema tenemos que prestar atención a todo él, no sólo a una parte predeterminado con arbitrariedad. La misma observación podría hacerse en relación con la edad de comienzo de la enseñanza primaria y la importancia de los puestos preescolares.

Tampoco se limitan tales consideraciones al sistema de enseñanza formal. En muchos países occidentales, la pertenencia a las organizaciones juveniles es motivo suficiente para dedicarles escasa atención cuando se examina el proceso total educativo. Pero en la Unión Soviética y en los países de Europa Oriental es distinto. Prácticamente, todos los niños entre los diez y los quince años pertenecen a la Organización Pionera que no sólo organiza actividades recreativas, sino que también es un agente principal de educación política, social y moral a la que los sistemas comunistas dan tanta importancia. Pero la relevancia de las organizaciones juveniles no termina ahí. Muchas funciones que en Occidente irían incluidas en el plan de estudios formal, son competencia de los Pioneros. Aunque el plan de estudios soviético ahora da más posibilidades de elección que antes, sigue dando menos de lo que es usual en la mayoría de los países occidentales. También a las artes y la música se les concede poca atención en el plan de estudios, especialmente en los últimos años, lo mismo que los idiomas extranjeros. En cuanto a los niños más dotados todavía se les dan pocas facilidades para sus necesidades particulares, a pesar del aumento de tiempo para las opciones y del desarrollo de las escuelas especiales.

Esta es, al menos, la imagen que dan los planes de estudio oficiales. Pero para entender las oportunidades reales de aprendizaje tenemos también que considerar los *Krunzhki* o «círculos» —grupos de actividades organizados por los Pioneros, bien en las Casas o Palacios del Pionero o en las mismas escuelas después de las horas de clase—. Muchos de estos círculos son, en efecto, clubs escolares y se dedican a los «hobbies» y los deportes; pero otros ofrecen temas como física, literatura, conversación en idioma extranjero, astronomía, pintura, ballet, música instrumental, química, etc. —de hecho son clases voluntarias que dan oportunidad a los alumnos de ampliar su formación o de elevar el nivel de sus conocimientos—. Esta especie de «enriquecimiento cultural» es un plan bastante común en los países del Este y tiene la ventaja de dar oportunidad a distintos intereses y aptitudes sin romper el esquema esencial del sistema comprensivo. Es muy significativo que en la URSS los que están estudiando para maestros realicen un período de prácticas en un campamento de Pioneros, además de las prácticas en las escuelas. Funcionalmente, si no de una manera formal, las organizaciones juveniles pueden considerarse como parte del sistema escolar, incluso en lo que se refiere a los planes de estudio. Existen muchos otros ejemplos, pero éstos servirían para ilustrar la afirmación general —los sistemas educativos tienen que examinarse como un todo y dentro de sus contextos, antes de que puedan aportar algún beneficio los estudios transculturales—. Los datos objetivos sobre categorías particulares de institución pueden dar una apariencia de precisión bastante falsa; pero a menos que se consideren en relación con otras instituciones en el mismo sistema y a menos que se examine el sistema teniendo presentes los factores que hacen que sea lo que es, corremos peligro de malinterpretar cómo funciona. Además existe el peligro adicional de que tal interpretación errónea pueda simplemente reforzar la mala interpretación de nuestro propio sistema. La educación comparada no surgió para esto. Pero también el enfoque del «estudio de casos» tiene sus peligros. Las características relevantes son tantas y es tan probable que se multipliquen los detalles importantes que puede olvidarse el objetivo de hacer comparaciones válidas, y hasta que se alcance esta etapa, que se está estudiando no es realmente educación comparada, sino su materia prima, la *descripción* de sistemas individuales, con un pequeño análisis ocasio-

nal. Una forma ideal de resolver esta dificultad pudiera ser elaborar una base sólida de estudios de caso de los sistemas seleccionados, a continuación los estudios temáticos transculturales y después la etapa de la generalización. Pero el tiempo no es ilimitado y siempre existe el peligro de que, por muy efectiva que sea la presentación de los estudios individuales, puede olvidarse la importancia de la materia completa para las propias áreas de interés de los estudiantes.

¿Existe entonces algún método para alcanzar los objetivos señalados arriba, dentro del relativamente escaso tiempo disponible en los cursos de educación comparada, que combine las características más positivas de los enfoques temáticos y de sistemas al tiempo que se eviten los serios inconvenientes de ambos? Es posible, contando con que se puede elaborar un marco conceptual de temas transculturales, elegidos y ordenados de manera que se obtenga una opinión de cómo funcionan los sistemas educativos dentro de su contexto. Es posible insertar dentro de un marco de este tipo dos tipos de estudios de casos:

1. Estudio completo de dos o tres sistemas, teniendo presentes los factores estructurales ya mencionados, elegidos de forma que expliquen de la mejor manera la interrelación de sistemas y su contexto. Probablemente no existirá espacio para muchos de éstos, pero será suficiente para explicar el método «holístico» y aportar los medios para construir modelos similares de otros sistemas.
2. Ejemplos específicos de sistemas importantes para ilustrar los temas principales en discusión (suponiendo que se dispone de documentación completa y que se puede organizar la enseñanza de manera que se fomente la investigación de los problemas que surjan, por ejemplo, la discusión sobre la organización del poder y control de la educación podría proceder contra la tradición de familiaridad con un sistema centralizado y otro descentralizado, como Francia o la URSS comparados con los EE.UU.). Sería posible entonces discutir, con menos profundidad, otras variantes en la distribución del control, como los sistemas federales de Yugoslavia o Alemania Occidental, o grupos de sistemas *ad hoc*, como en el Reino Unido. No sería ni posible ni deseable tratar todos ellos en detalle; pero si la estructura fuera bastante fuerte, esto no sería necesario.

Un modo de intentar hacer esto podría ser como sigue:

1. El proceso educativo

Educación y enseñanza, haciendo distinción entre aprendizaje formal y no formal, con ejemplos de la transmisión no institucional de destrezas, conocimientos y actitudes en las sociedades primitivas (por ejemplo, los estudios clásicos de Margaret Mead de Samoa y Nueva Guinea), distinguiendo entre destrezas y conocimiento general y especial incluso a esos niveles, ilustrando después el desarrollo de las instituciones para prever las necesidades de sociedades más complejas.

2. El contexto de la educación

Factores culturales, religiosos, económicos, demográficos, históricos, climáticos y geográficos, con dos grandes estudios de casos donde que-

den reflejados —la URSS y los EE.UU.—. Por referencia a otros sistemas se pueden ilustrar factores específicos, pero con menos detalle: geográficos (los dos sistemas descritos y comparados con un sistema europeo más pequeño); climáticos (países tropicales, con ejemplos específicos); históricos (la ética protestante en Alemania y Escocia, centralismo en Francia, influencia alemana en el siglo XIX en Europa Central y Oriental, restos de la tradición revolucionaria en EE.UU., Francia y URSS, etc.); demográficos (presiones para una educación popular en los dos grandes sistemas estudiados; distribución por edades de la población en los países del Tercer Mundo, pluralismo cultural y lingüístico en determinados países europeos y del Tercer Mundo); económicos (comparaciones entre los países con renta alta y baja); religiosos (iglesias establecidas y estados laicos, religión y educación en países comunistas, sociedades islámicas, etc.), y culturales (cultura general y tecnología en Francia, Alemania y la URSS, élites intelectuales y cambio social en Asia).

3. Sistemas educativos: funcionamiento, organización y control

Esfuerzos por llevar a cabo la política social a través de la educación, considerando las limitaciones y posibilidades (progresos de la mujer en la URSS; cambio en las clases sociales en Alemania Oriental; integración de los grupos étnicos inmigrantes en los EE.UU.; conservación del idioma y la educación en Irlanda y Quebec, etc.).

Instituciones de control social: el Estado (comparaciones de sistemas centralizados, descentralizados, federales y confederales); iglesias; partidos políticos en Estados con un único partido o con varios; comercio e industria; grupos comunitarios; medios de comunicación.

Interacción de sistemas educativos: mecanismos de influencia entre sistemas en grupos supranacionales (Islas Británicas, Escandinavia, la CEE, América del Norte, Europa Oriental) e implicaciones de unidad y diversidad.

4. Contenido de la educación

Transmisión de valores: ideológicos, sociales, religiosos, etc., directos, indirectos; ejemplo de Occidente y Oriente.

5. Presiones sociales y cambio institucional

Educación y trabajo: educación profesional en Francia y Alemania Federal; educación politécnica en la URSS y Europa Oriental; problemas de relación entre educación general y especial y de los conocimientos obsoletos.

Presiones para el acceso a la enseñanza secundaria y superior: reformas estructurales en Europa después de la Segunda Guerra Mundial, desarrollo de la enseñanza superior en Norteamérica y Europa. Recientes desarrollos: limitación de expansión de las estructuras tradicionales (incluso cuando ya estén reformadas) y la búsqueda de alternativas, educación permanente y de adultos en EE.UU., URSS y Europa Oriental, Dinamarca, Reino Unido, escuelas alternativas y «libres» en los EE.UU. y Dinamarca, «descolarización» y crítica radical; respuestas normales y desarrollos posibles.

Desde luego, no se podría declarar que una estructura de compromiso como ésta (y hay que dar especial énfasis a que ésta es sólo uno de los modelos posibles, especialmente en cuanto a lo que los ejemplos se refiere) haría mucho por avanzar la teoría de la educación comparada desde el punto de vista de la investigación. Pero incluyendo un estudio completo y detallado del contexto que rodea a por lo menos dos sistemas, ordenando más ampliamente para ilustrar puntos generales, manteniendo ante los estudiantes casi todo el tiempo la posibilidad de hacer observaciones generales y distinguiendo modelos generales de comportamiento de los sistemas educativos, existe una buena oportunidad de que se progrese hacia la realización de los objetivos establecidos al principio de este trabajo.

Ello no dará al estudiante ideas que puedan adaptarse al propio sistema; esto es un procedimiento peligroso, especialmente si se ignora que los contextos son distintos. Pero puede hacer que los estudiantes sean más sensibles respecto a la importancia del contexto y que, de esta manera, puedan sacar una opinión más clara de la innovación educativa, y, al aportar un bagaje de contrastes con los que examinar sus propios principios y experiencias, ayudarles a enfocar su trabajo de manera crítica, pero constructiva. El desarrollo de la metodología de la investigación es una cuestión distinta, pero de importancia vital, y no se ha tocado aquí; tampoco nos hemos referido a otra cuestión importante, la de los *métodos* de enseñar la disciplina. Pero para relacionar los resultados de la investigación con la enseñanza y para dar a ésta alguna forma es necesario plantear algunas cuestiones sobre los objetivos y la estrategia de tal enseñanza e intentar relacionarlos con la reflexión acerca de la estructura *pedagógica* de la disciplina, puesto que es entre los no especialistas donde probablemente los resultados son más positivos.

ENSAYO SOBRE LA SITUACION ACTUAL DE LA EDUCACION COMPARADA: UN PUNTO DE VISTA OCCIDENTAL

Max A. ECKSTEIN*

Todos los campos de estudio están relacionados de una u otra forma con la búsqueda de la verdad y, a medida que se van desarrollando, cada fase sucesiva de crecimiento contiene conocimientos y percepciones claras, elementos que con el tiempo pueden considerarse como más o menos confusos, contradictorios e incluso incorrectos. No obstante, cada generación de estudiosos se apoya en los esfuerzos de sus predecesores. El conocimiento (o la verdad) avanza gracias a la combinación de esfuerzos: el crecimiento gradual de los que parcialmente se conocen y la irrupción ocasional en nuevos territorios.

La educación comparada no escapa a esta generalización, habiendo mostrado su buena parte de error y confusión en el camino seguido hasta hoy. Comenzó con observaciones discretas y ocasionales de la vida y educación en otros países. Impulsados por la curiosidad, los viajeros, desde Marco Polo a la actualidad, han regresado a sus tierras de origen con vivas descripciones de lo que habían visto; sus comentarios eran subjetivos, algunos extremadamente perceptivos y esclarecedores, a menudo idiosincrásicos e incluso manifiestamente ridículos. No obstante, de esa larga tradición surgió el reportaje sistemático y comprensivo, interesado por la veracidad de la información y cada vez más motivado por las posibilidades de usar el nuevo conocimiento. Las observaciones sistemáticas de la educación en otros países empezaron a aparecer especialmente durante el período en el que las naciones más desarrolladas comenzaban a desarrollar sus propios sistemas de escuelas públicas. Los viajeros se convirtieron en serios estudiantes que analizaban las ideas educativas y las prácticas en los distintos países, progresando desde comparaciones implícitas con sus propios países a otras cada vez más explícitas como medio para llegar a un entendimiento más completo del mundo de la educación: ¿por qué son distintas las cosas?, ¿cuáles son los resultados de estas diferencias?, ¿cómo podría avanzar el conocimiento de las interacciones complejas entre la escolarización y la estructura social?

En las últimas décadas se ha revisado la literatura sobre educación comparada y se han estudiado las distintas influencias a que ha estado sometida: el interés por la introducción de prácticas educativas útiles y aplicables de otros países; las demandas de nacionalismo; el crecimiento de la comunicación internacional y las posibilidades de reunir la gran cantidad de información que le acompaña; y el sentido creciente de que las tensiones internacionales entre las naciones podrían aliviarse con la corriente de conocimientos y de personas favorecidas por las organizaciones internacionales después de la primera guerra. Más recientemente, se ha dirigido la atención hacia los modos en los que las etapas sucesivas de la educación comparada han empleado diferentes perspectivas metodológicas y teóricas y cómo ha ido cambiando y renovándose la misma naturaleza de los estudios comparados.

Mientras que la historia de la educación comparada es obviamente pertinente para poder valorar su situación actual, no es nuestra intención repetir

* Profesor del Queens College, City University of New York.

aquí lo que ya se ha revisado en otra parte (1). El propósito de este trabajo es, más bien, considerar el tipo de cuestiones y problemas que ocupan la atención de los profesionales que se dedican a la educación comparada y discutir los relacionados con el futuro. Aunque estos objetivos pueden ser ambiciosos están limitados por la experiencia y competencia del autor, que escribe desde la perspectiva de quien principalmente se ha ocupado de temas educativos en Europa Occidental y Norteamérica y principalmente con referencia al material en lengua inglesa. Es decir, que se rechaza inevitablemente una gran parte del área de estudio, desde la extensa bibliografía sobre educación internacional, especialmente relacionada con los problemas de los países en desarrollo, hasta las contribuciones individuales de particulares investigadores comparativistas en muchos países del mundo.

MARCO COMPARADO Y TEMAS

En general, dos grandes cuestiones han atraído la atención de los escritores en educación comparada: ¿cuáles son las diferencias y similitudes del pensamiento educativo y la práctica entre las naciones? y ¿cuál es su diversificación general?, es decir, sus orígenes e implicaciones.

El marco conceptual dentro del que se ha ofrecido la respuesta a estas cuestiones ha permanecido en esencia igual desde principios de siglo. Se basa en el reconocimiento de que los hechos históricos educativos y socioculturales están íntimamente asociados y se interaccionan; los sistemas educativos nacionales se diferencian debido a tradiciones culturales e históricas distintas, pero, al mismo tiempo, son similares, debido a elementos comunes en las sociedades humanas. Y es que las condiciones sociales, económicas y políticas pueden ser distintas, pero la dinámica de la escuela y de la sociedad proporciona una constante y es, en términos generales, esencialmente la misma. Además, acontecimientos importantes que traspasan las fronteras nacionales han influenciado acontecimientos en varios países, al mismo tiempo, por ejemplo, la revolución protestante, la industrialización, el marxismo, el imperialismo (o el logro de la independencia del control colonial). Es decir, existen ciertas regularidades que enlazan conjuntamente la naturaleza única de las naciones individuales; los casos particulares son variaciones de algún tema común.

En buena medida, la toma de conciencia de que los fenómenos educativos forman parte de la estructura global de la cultura de un pueblo puso fin a los trabajos que discutían la escolarización sin referencia a un contexto nacional más amplio. Los estudios principales intentaron interpretar los fenómenos educativos dentro de un contexto histórico, describiendo la génesis de las distintas formas de enseñanza y considerando las ideas y estructuras educativas como parte de acontecimientos sociales y políticos. Los matices son distintos: Kandel y Ulich dirigieron su atención a las relaciones entre la historia, la cultura nacional, la ideología política y la escolarización; Mallison y King, por ejemplo, utilizaron la «identidad nacional» como clave para comprender las caracterís-

(1) Brickman, W. W., «Prehistory of Comparative Education to the End of the Eighteenth Century», *Comparative Education Review*, 10 (1966), 30-47; Fraser, S. E., y Brickman, W. W., *A History of International and Comparative Education: Nineteenth Century Documents*, Glenville, Ill., Scott, Foresman, 1968; Hausman, G., «A Century of Comparative Education, 1785-1885», *Comparative Education Review*, 11 (1967), 1-21.

ticas educativas especiales de la nación. Se pensaba que este enfoque pondría término a las oportunidades de comparar, debido a la tendencia a detenerse en las características peculiares de cada nación. No obstante, se evitó este peligro prestando atención a factores y problemas educativos comunes que se suponía afectaban a muchos países (como en Hans). La suposición fundamental que caracterizó la educación comparada durante la primera mitad del siglo XX fue que tal estudio podría iluminar el crecimiento y la dinámica del cambio educativo en todas las sociedades.

No fue hasta después de la segunda guerra cuando los enfoques históricos y filosóficos predominantes tuvieron que hacer frente a consideraciones más pragmáticas. Unos cien años antes, algunos autores estaban dispuestos a estudiar escuelas extranjeras con la idea de mejorar las experiencias dentro de la clase y las políticas escolares en sus propios países. A partir de 1950, este mismo motivo favoreció la renovación del interés por los estudios comparados, lo mismo en países muy desarrollados, que buscaban una salida al desastre del período de posguerra, que en los países menos desarrollados, que se enfrentaban a los problemas de una independencia recién estrenada. La reforma educativa y la planificación para la supervivencia y el crecimiento nacional eran de vital importancia en todas partes.

Los economistas, en particular, condujeron el movimiento hacia la consideración del sistema educativo como el principal instrumento de una nación para desarrollar sus recursos nacionales, sus medios de inversión en capital humano. Pero los problemas no eran sólo económicos; los intereses nacionales dependían tanto del éxito a la hora de afrontar los problemas sociales y políticos como de la distribución más eficaz de los recursos humanos. Muchas naciones llegaron a considerar la reforma educativa como un medio de extender el sentido de unidad nacional entre subpoblaciones de semejantes, un instrumento para aminorar las grandes diferencias de estatuto y de oportunidades entre las clases sociales y un mecanismo para mejorar la calidad de vida, así como las destrezas humanas. Entonces pareció más pertinente estudiar la experiencia de otras naciones que la propia; estos desarrollos favorecieron el estudio comparado de la educación y de los aspectos estrechamente ligados a ella, como el económico, el político y el social.

De esta manera, las ciencias sociales fueron la levadura para los enfoques filosóficos e históricos predominantes entre los primeros educadores comparados. Los trabajos contemporáneos han desarrollado una especificación mayor de los criterios y un conocimiento más agudo de las relaciones causales. Las cuestiones generales antes citadas tienden ahora a formularse más de esta forma: ¿qué factores en el sistema educativo o en la estructura social, política o de otro tipo dentro de la sociedad explican la variación del éxito escolar, de la estructura administrativa, de la financiación escolar, de la metodología pedagógica o de fenómenos educativos similares? A las preguntas ¿cuáles son las similitudes y las diferencias? y ¿qué explica estas similitudes y diferencias? se ha añadido ahora una tercera: ¿cuáles son las causas y los resultados de estas similitudes y diferencias?

Especialmente en los EE.UU., los comparativistas en los últimos años se han inclinado a vincular su suerte a las disciplinas sociales particulares: en casi la mitad de los artículos publicados en la *Comparative Education Review* en las últimas dos décadas predominan las teorías, el lenguaje y la metodología del estudio de la ciencia política, social o económica, mientras que la antropología y la psicología representan quizá un 10 por 100 adicional. Es decir, que

muchos de los estudios recientes tratan, en esencia, de los principales temas de interés en política comparada, en sociología comparada y en economía comparada, en cuanto que pertenecen a la educación. Por otra parte, algunas de las últimas publicaciones americanas (y quizá en mayor proporción que las europeas), aunque todavía usan los conceptos de las ciencias sociales, parece que son más eclécticas, menos atadas a las directrices de una orientación disciplinaria importante, y toman como punto de partida y como fin de su investigación comparada un tema o problema importante de la enseñanza o de la política educativa.

Los educadores comparados se han dedicado durante mucho tiempo con especial énfasis a los datos comparables entre las naciones, a controlar las tendencias de los observadores e interpretadores de datos y a integrar los datos, los conceptos y las técnicas analíticas de varias disciplinas académicas. Las organizaciones internacionales han mejorado la recogida y comparación de datos. El trabajo en cooperación entre personas de diferentes naciones y disciplinas ha reforzado la comprensión metodológica de los problemas planteados. Asimismo, el empleo por primera vez de análisis estadísticos, teoría de modelos y análisis de sistemas en la educación comparada se han considerado por algunos expertos como el resurgir de este campo como ciencia.

Como resultado, a partir de 1950 se desarrolló un nuevo tipo de investigación en educación comparada: el estudio empírico transnacional, en el que se reúnen y analizan grandes cantidades de datos empleando una variedad de conceptos y de técnicas de las ciencias sociales para probar las hipótesis sobre las relaciones entre las variables educativas y las características sociales, económicas y políticas. El interés por los problemas metodológicos de las comparaciones transnacionales ha aumentado, prestándose gran atención a las posibilidades de emplear las estrategias y tácticas comunes en la investigación de las ciencias sociales empíricas. Las organizaciones internacionales, como la UNESCO y otras organizaciones especializadas de las Naciones Unidas, junto con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (O.C.D.E.), reunieron sistemáticamente y a gran escala datos educativos y sociales. Estas organizaciones han hecho, asimismo, importantes contribuciones a la planificación educativa y a los esfuerzos políticos: por ejemplo, la serie de estudios sobre financiación y planificación de la educación patrocinados por el Instituto Internacional de Planificación Educativa (I.I.E.P.) de la UNESCO y el conjunto de estudios de países de la O.C.D.E., en los que varios equipos internacionales de expertos educativos revisan y analizan críticamente las políticas y planes nacionales (2). Los programas de asistencia técnica fomentaron el intercambio de profesionales con experiencia entre los países desarrollados y subdesarrollados y de esta manera hicieron evidente la comunidad y proximidad de los problemas socioeducativos en muchos países. Así, el surgimiento de las fuentes de datos, la creciente sofisticación metodológica y la toma de conciencia de los problemas urgentes que necesitan atención a nivel de política nacional se combinaron para dar un renovado poder y variedad a los estudios comparados en educación.

Un ejemplo excelente de estudio comparado a gran escala que emplea

(2) «Organization for Economic Co-operation and Development», *Review of National Policies for Education*, París: O.C.D.E., 1969; UNESCO, *Economic and Social Aspects of Educational Planning*, París, UNESCO, 1964. UNESCO, «International Institute for Educational Planning», *Fundamentals of Educational Planning*, París, UNESCO, 1967-1969 (serie de folletos).

las técnicas de encuesta de las ciencias sociales para formular preguntas importantes de investigación educativa es el llamado proyecto I.E.A. (3). Este trabajo, arduo, consistía en evaluar en diversos países los resultados escolares en materias seleccionadas, tratando de explicar las variaciones de tales resultados. Desde el primer proyecto (un estudio de los resultados en Matemáticas en 12 países) hasta las fases más recientes de trabajo (6 materias en 21 países), el interés de los investigadores no se limitó simplemente a los resultados escolares, sino que se obtuvo una gran cantidad de información, en forma uniformizada, sobre los antecedentes familiares del estudiante, prácticas escolares, características del profesor y del sistema nacional de educación y se pudieron seleccionar datos económicos y sociales. Los resultados se compararon en tres niveles: entre estudiantes, entre escuelas y entre naciones. La principal técnica estadística empleada para explicar las variaciones de los resultados fue la regresión múltiple.

Los problemas que presentó la nueva ola de investigación empírica transnacional, aunque algo distintos de los de la primera generación de comparativistas, no eran únicos. Estos últimos podían ser acusados de ser subjetivos y parciales, o de tener una perspectiva global demasiado teórica, o de que su enfoque descriptivo era simplemente interesante o peculiar, pero no generalizable. Los estudios más empíricos, incluso cuando han sido planificados cuidadosamente y ejecutados con rigor, están sujetos a críticas metodológicas conocidas referentes, por ejemplo, a la representatividad y exactitud de los datos y conveniencia del esquema analítico. Sin embargo, existen dos puntos que son más importantes. Primero, que las conclusiones debieran tener alguna relevancia en el proceso de toma de decisiones en educación (bien a nivel de política nacional, o bien en la escuela o en el aula en términos pedagógicos particulares) y, segundo, que no se olvidasen las sutilezas de la interacción humana en el proceso de enseñanza/aprendizaje, al dar un énfasis desmedido a las dimensiones fácilmente cuantificables y más convencionales de la educación.

APLICACIONES COMPARADAS

En relación con el tipo de estudio que representa el proyecto I.E.A., los problemas técnicos, aunque importantes, no son insuperables. Si se cuenta con suficientes recursos, experiencia y cooperación entre expertos se puede reducir a niveles razonables los fallos en el muestreo, en la recogida de datos, en el análisis y la inferencia. Sin embargo, es más difícil relacionar los estudios comparados de este tipo con la política. Por una parte, está el problema tan extendido de cómo comunicar los resultados de una investigación a los profesionales; por otra parte, está la cuestión de seleccionar problemas de investigación y buscar relaciones entre factores que inciden en grandes cuestiones políticas. El estudio I.E.A. obtuvo un éxito parcial a este respecto, clarificando, por ejemplo, las discusiones sobre educación selectiva «versus» integrada, documentando y afinando el conocimiento sobre la relación posible entre el sexo de los alumnos y resultados obtenidos en distintas materias, y subrayando

(3) Para una lista completa de las publicaciones de la I.E.A. ver *Comparative Education Review*, 18 (1974), 327-329. Este volumen, titulado «What do children know?», está dedicado en su totalidad a los estudios internacionales sobre resultados escolares.

las relaciones variables entre la escuela y el ambiente escolar a la hora de evaluar los resultados del alumno en las distintas materias, en distintas edades y en diferentes países. Además, se realizaron los primeros intentos, principalmente en los estudios de literatura y conocimiento cívico, para reunir y comparar los datos sobre variables no cognoscitivas.

La tendencia de la última década hacia la investigación empírica, cuantitativa y a gran escala no se ha salvado de duras críticas (4). Se dice que al tomar las técnicas cuantitativas de los economistas, psicólogos, sociólogos, antropólogos y científicos de la política, los investigadores corren el riesgo de quedar apartados de los temas que están más cerca de los estudios educativos: planes de estudio, metodología de la enseñanza y organización de la escuela y de la clase. Además, se dice que los entusiastas de la metodología empírica pueden ignorar sus limitaciones como estrategia científica. Estas críticas tienden también a resaltar lo poco apropiado de aplicar modelos de investigación sacados de las ciencias físicas a las humanidades, como la educación. Sin embargo, pocos profesionales olvidan las distintas orientaciones de los estudios comparados: teórica y práctica, descriptiva y analítica, objetiva y perfeccionista, histórico-filosófica y empírica, cada una de las cuales ha contribuido y contribuye a la comprensión de los datos y de los problemas educativos. Pero pocos investigadores negarán hoy la naturaleza complementaria de los distintos enfoques que caracterizan los estudios predominantemente históricos de los años 30 y 40 y los estudios empíricos de la última década.

Con todas sus limitaciones y deficiencias, el proyecto I.E.A. constituye en varios aspectos un reconocimiento de las ideas generales que Jullien formuló hace siglo y medio sobre lo que debería ser la educación comparada. Mientras que el impulso reformista o perfeccionista no tiene ninguna resonancia, distintos informes estimulan a los responsables políticos a reconsiderar la actuación y práctica en sus propios países (a pesar del hecho de que los investigadores insistieron en que no deberían considerarse los resultados como una carrera internacional). Además, el trabajo amplifica otros esfuerzos en las naciones para establecer modelos teóricos «comprobados» de interacciones educativas y sociales.

Si bien el modelo I.E.A. afronta muchos de los criterios que los educadores comparados han solicitado a sus colegas, de ninguna manera ha servido adecuadamente a los propósitos de los profesionales de la educación: profesores, planificadores, profesores de escuelas normales, administradores y responsables políticos, quienes buscan mucho más que una confirmación empírica de lo que han estado sospechando un cierto tiempo o la impugnación de algunos estereotipos persistentes. Si bien pueden estar informados por datos internacionales sólidos de las implicaciones y efectos de las distintas experiencias educativas, necesitan algo más práctico. Y si bien pueden saber que, sobre todo en una media de toda la nación o de un grupo de edades, uno de los muchos factores implicados ejerce más influencia que otros sobre los resultados escolares, los profesionales de la enseñanza y los responsables políticos quisieran conocer algo más específico. Todos ellos están más interesados en las variables sobre

(4) Barber, B. R., «Science, Salience and Comparative Education: Some Reflections on Social Scientific Inquiry», *Comparative Education Review*, 16 (1972), 424-436; Holmes, Brian, «Conceptual Analysis of Empirical Enquiry» en *Relevant Methods in Comparative Education* (Reginald Edwards et al. editors), Hamburg, UNESCO, Institute for Education, 1973, págs. 41-56; Kazamias, A. M., «Woozles and Wizzles in the Methodology of Comparative Education», *Comparative Education Review*, 14 (1970), 255-261.

las que tienen algún control que sobre las que están menos sujetas a sus decisiones. Necesitan conocer el efecto que pueden producir sobre los resultados el hecho de variar un punto particular bajo circunstancias muy específicas. Les interesa menos influenciar resultados medios nacionales que, por ejemplo, los obtenidos en los medios rurales comparados con los de los medios urbanos, o los de los chicos con respecto a las chicas, o los de los estudiantes de los barrios obreros y los de los barrios acomodados. Las preguntas que plantean pueden formularse en términos operativos específicos: ¿qué es lo que hace aumentar el rendimiento de los estudiantes con calificaciones más bajas?, ¿de los estudiantes medios o de los más dotados? Las respuestas a tales preguntas necesitan un análisis que divida las muestras nacionales (por separado y en grupos de naciones) para examinar las relaciones entre las variables de grupos específicos de estudiantes, por ejemplo, rurales/urbanos, pobres/ricos, con alto rendimiento/rendimiento bajo. Los estudios de la I.E.A. y muchos otros intentos similares no explotaron al máximo las posibilidades de informar sobre la educación a los responsables políticos, porque desde el principio no se prestó la atención suficiente a las cuestiones políticas y porque los autores no tuvieron cuidado de expresar sus conclusiones en términos concretos.

DIRECTRICES

Con demasiada frecuencia, las especulaciones sobre el futuro de la educación comparada han llevado a los autores a atribuir una importancia exagerada a este campo o a hacer declaraciones pesimistas acerca de su naturaleza oscura y difusa. Estas observaciones concluyentes revisarán algunos de los problemas particulares y las posibilidades que sean evidentes en el actual estado de los trabajos comparados, tratando de evitar ambos extremos.

Los educadores comparados tienen que tener presente tanto la teoría como lo que es realmente importante. Referente a la teoría, la vivacidad de este campo está demostrada en los amplios debates sobre la metodología, la estrategia de investigación y los problemas de significación en los distintos campos del conocimiento. Muestra que los profesionales pueden hacer generalizaciones a partir de los casos particulares, responder al pensamiento de los colegas profesionales de las ciencias sociales y otras áreas y mantener su propio campo dentro de la corriente principal de fuente de erudición y de progreso. Una muestra espléndida de la situación actual de la educación comparada la constituyen los recientes números especiales de las dos principales revistas, *Comparative Education* (Gran Bretaña) y la *Comparative Education Review* (EE.UU.). Ambas son la expresión de la dedicación activa, aunque no obsesiva, de los estudiosos con los orígenes, el desarrollo y las perspectivas de la educación comparada. Cada una contiene una variedad de actitudes, intereses y énfasis diferentes.

Los dos números de estas revistas tienen, sin embargo, un contenido diferente. Los artículos de la revista americana son retrospectivos, tratan de alguna ciencia social en particular (antropología, economía, política o psicología), aunque uno o dos artículos aborden directamente temas pedagógicos como resultados escolares o planes de estudio. Sin embargo, los títulos de algunos de los artículos de la revista inglesa muestran interés por otros temas: internacionalización de la educación y las aplicaciones de la investigación comparada a la práctica educativa y a la política en distintos niveles. El contenido de ambos ejem-

plares presenta una similitud de temas y de cuestiones acerca de la orientación teórica y de la investigación práctica. Pero el lector tendrá la impresión de que, como grupo, los autores europeos buscan de manera más explícita entroncar con las aplicaciones de la educación comparada y las posibilidades de informar la política educativa, temas que, aunque no faltan en las publicaciones americanas, no son, ni mucho menos, tan importantes.

La falta de acuerdo sobre los temas de estudio y los métodos de investigación no es nuevo. Existe un amplio acuerdo en lo relativo a que las perspectivas alternativas son complementarias, a que son aconsejables los micro y macroestudios, de que son apropiados los estudios de casos individuales e investigaciones transnacionales y de que los enfoques comparados pueden clarificar muchas cuestiones pedagógicas (es decir, escolares) y problemas escuela-sociedad. Pero parece que se repiten dos constantes: los estudios comparados deberían dedicarse más a los problemas específicos de los profesionales de la educación y habría que prestar más atención a las posibilidades de empleo de datos comparados.

Es necesario dar a los planificadores educativos un contexto más amplio para sus deliberaciones que el simple marco educativo, político y geográfico de su propia localidad. Consecuentemente, necesitan comprender la amplia dinámica que envuelve sus problemas. Pero también necesitan información específica sobre cualquier irregularidad que pueda identificarse bajo circunstancias particulares y que pueda someterse a determinación política. También los profesores y otras personas relacionadas con la educación necesitan de los conocimientos que los educadores comparados están en excelentes condiciones de aportarles. Se ha reconocido que existe una laguna en los trabajos comparados de las últimas décadas, referida a la relativamente escasa atención que se ha prestado a la enseñanza y aprendizaje reales que se siguen en las aulas de todo el mundo.

En un sentido fundamental, la educación es un proceso a pequeña escala en el que profesores y alumnos se confrontan mutuamente a través de un plan de estudios. Como tal, se pueden hacer observaciones del comportamiento dentro de la escuela o del aula, de las interacciones y transacciones, cuidadosamente hechas para hacer uso de series de «experimentos naturales» creados por culturas diferentes y sus diversas circunstancias políticas, sociales, económicas y educativas (por desgracia, son escasas y no accesibles al conjunto de trabajos comparados). Por la misma razón, sin embargo, la enseñanza es una empresa de masas en las sociedades contemporáneas que requiere la realización de investigaciones a gran escala que analicen sus correlaciones y resultados aplicando las técnicas de recogida y análisis de datos masivos. Por último, la educación es también una empresa internacional que no se limita a un tiempo o un lugar determinado y que, por tanto, es la más apropiada para el estudio comparado, bien sea transtemporal, transnacional, transregional o transcultural.

Ya es hora de que los educadores comparados presenten atención más seria a las unidades del análisis que emplean. Algunos estudios de educación extranjera dividen todo un país en distintas partes (por ejemplo, áreas urbanas frente a rurales, educación elitista frente a educación de masas, trabajadores nacidos en el país frente a inmigrantes). Otros, en ocasiones, pueden emplear

(5) «Comparative Education-its Present State and Future Prospects», *Comparative Education*, 13 (1977), y «The State of the Art: Twenty Years of Comparative Education», *Comparative Education Review*, 21 (1977).

unidades mayores que las naciones (por ejemplo, naciones de situación geográfica similar, o con una cultura común, o de ideología política parecida, o cuya condición económica sea semejante pueden considerarse como grupos de naciones que se diferencian por una variable elegida). La elección del investigador depende de las interrogantes planteadas y los niveles de generalidad/especificidad a los que se anticipan las conclusiones. Pero los comparativistas necesitan no quedar sujetos a la idea de que, para recibir tal nombre, tienen que estudiar sólo países extranjeros o de que tienen que considerar como principal unidad de comparación el Estado-nación. En la actualidad, probablemente sean más similares las dimensiones educativas de la sociedad rural, o los trabajadores emigrantes o el medio ambiente urbano, por citar sólo unos de los pocos ejemplos más evidentes, que el considerar las funciones de una situación nacional particular. Asimismo, las comparaciones de los fenómenos educativos a nivel de colectivos nacionales oscurecen con frecuencia grandes e interesantes diferencias.

De la misma manera que los aeropuertos nacionales han llegado a ser difíciles de distinguir unos de otros, así también ocurre con ciertos elementos de los fenómenos educativos. Los estudiantes que aspiran a una plaza en la universidad, que luchan por conseguir la igualdad en la enseñanza secundaria o que sufren los problemas de la escolarización urbana saben muy bien que las diferencias de situación a situación suelen ser menos una cuestión de variabilidad nacional que de una variabilidad dentro de determinados factores demográficos, económicos o de otro tipo. Los distintos casos (las unidades del análisis que hay que comparar) son tributarios en mayor medida de factores comunes que trascienden la fronteras nacionales que de los contextos nacionales especiales de donde han sido seleccionados. En este sentido, la palabra «comparado» viene a significar un análisis que emplea casos que no son genéricos de una nación particular, sino que, en su lugar, representa valores diferentes de una variable importante que es común a todas ellas.

Los estudios comparados de educación no deberían estar limitados por sus antecedentes ni restringidos a las demandas de determinados campos académicos ya arraigados. Por el contrario, pueden continuar mejorando gracias a la amplia visión de sus predecesores, así como merced a las nuevas técnicas y perspectivas de varias disciplinas relevantes. El legado de las grandes contribuciones a la educación comparada es una consecuencia de la naturaleza de la educación en la sociedad y el reconocimiento de que su dinámica trasciende las fronteras nacionales. La contribución de las recientes ciencias sociales en particular ha consistido en un despliegue de instrumentos teóricos y metodológicos que ayudan a conseguir un conocimiento más profundo y global de la educación.

La educación comparada no es una excepción a la naturaleza general de las ciencias sociales, en donde algunos estudiosos tratan de identificar las regularidades del comportamiento humano, al tiempo que otros tienden a resaltar sus características especiales o incluso únicas. En su extremo de la escala se encuentra un grupo de estudios que quieren demostrar las hipótesis por medio de datos cuantificados y análisis estadísticos en los que se determinan claramente las correlaciones, la casuística e incluso las predicciones. En el otro extremo se pueden encontrar estudios de distinta naturaleza: en ocasiones, estudios intuitivos, eclécticos o impresionistas pueden cubrirse con intenciones normativas o añadirseles un comentario social. Y en medio toda una serie de trabajos variados, con distintos fines, empleando distintas técnicas, llegando a conclusiones de distintos niveles de generalización o especificación. Pero el valor de una

contribución específica no depende simplemente del lugar que ocupa dentro de esta serie particular de enfoques alternativos, sino de estos dos criterios: en qué medida el estudio se ha realizado atendiendo a los principios generales por los que se rigen este tipo de estudios y en qué medida contribuye al incremento de conocimiento y a la acción social en la educación y en la sociedad.

EDUCACION COMPARADA Y RESPONSABLES POLITICOS

W. D. HALLS*

Las influencias culturales y políticas han sido generalmente las fuerzas que han motivado los «préstamos» educativos entre los países. Algunas veces, como en el siglo XVIII, estos préstamos se han realizado en una sola dirección: recordemos la enorme influencia de Francia en el «siècle des lumières» y el plan de Diderot para una universidad en Polonia. El siglo XIX también está repleto de ejemplos. El «lycée» francés fue un modelo imitado por otros países latinos, mientras que en los países nórdicos fue el «Gymnasium» alemán el modelo de escuela secundaria elitista; durante un corto espacio de tiempo la «grammar school» inglesa sirvió de ejemplo para la naciente nación americana. Sin embargo, el caso americano es algo especial: los Padres Fundadores en su conjunto dieron la espalda a Europa, de la que habían surgido: su deseo fue crear una escuela común, con planes de estudio que no fueran clásicos, de estilo igualitario. Con esto demostraron que los estudios de lo que ocurría en otros sitios podían servir también como una lección saludable de lo que *no* hay que imitar en un contexto nacional diferente —el estudio de otros sistemas educativos nos puede enseñar tanto lo que debe rechazarse como lo que debe aceptarse—. No obstante, el siglo XIX fue la era de los grandes viajeros educativos, hombres que deliberadamente emprendían viaje con el propósito de estudiar lo que ocurría en las escuelas y universidades del extranjero y regresar con nuevas ideas. Algunos países fueron más visitados que otros, Alemania, en particular. Uno de sus primeros visitantes fue el francés Victor Cousin, quien quedó impresionado por su enseñanza primaria. Más tarde, el poeta inglés —que también era inspector de enseñanza— Matthew Arnold trajo de Prusia la idea del sistema escolar tripartito que durante casi un siglo constituyó el modelo organizativo del sistema educativo inglés. También los americanos visitaron Alemania y tomaron de este país el concepto de formación de posgraduados tal y como todavía se practica hoy en las universidades americanas. Cada visitante extranjero tomó del sistema alemán lo que consideró de valor e intentó adaptarlo a su propio país. Sus estudios comparados mejoraron sin duda, buscando peculiaridades del sistema que fueran de interés, bien para adoptar o para rechazar. Puesto que la educación es esencialmente un área aplicada de estudio, el objetivo principal de la educación comparada, aparte del interés académico y algo esotérico, ha de ser la aplicación práctica. La experiencia particular que los expertos en educación comparada pueden ofrecer a los responsables de las decisiones políticas es el conocimiento y la destreza para discernir lo que es de valor en otros sistemas educativos, con el fin de, «mutatis mutandis», adaptarlo al propio sistema educativo.

Hoy día prácticamente todos los Ministerios de Educación disponen de lo que podría llamarse «departamento de espionaje educativo», formado por funcionarios cuya misión es observar e informar a sus superiores de las innovaciones interesantes en el exterior. De hecho, es éste un tipo de espionaje internacionalmente aceptable e incluso activamente fomentado por la existencia de organizaciones internacionales, como la UNESCO, O.C.D.E., Consejo

* Profesor del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Oxford.

de Europa, C.E.E., todos ellos muy relacionados con la educación. Este aspecto oficial de los estudios comparados es esencial, ya que las organizaciones internacionales pueden reunir a los ministros de Educación, altos funcionarios y otros para discutir asuntos de interés común. Sería quizá beneficioso si tales organismos reunieran con más frecuencia grupos de enseñantes para discutir problemas prácticos —en este sentido, el Consejo de Europa tiene una amplia experiencia entre las organizaciones citadas—. Tales intercambios pudieran señalar que a veces el grado de «chauvinismo» educativo puesto de manifiesto en tales encuentros hace dar la impresión de que los participantes se hallen metidos en un diálogo para sordos. Hay que reconocer, no obstante, que hay un lugar para estas reuniones de alto nivel. Del mismo modo, o incluso con mayor razón, existe un lugar para los expertos en educación comparada, especialmente los de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior, cuyos consejos quizá sean menos apasionados y menos implicados por las consideraciones políticas diarias.

El estrechamiento de las comunicaciones, no hace falta decirlo, significa que el mundo se ha hecho más pequeño; los efectos beneficiosos de esto están a la vista, pero educacionalmente han dado lugar a una serie de problemas que son muy difíciles de resolver. El área de la política de enseñanza superior está plagada de tales problemas. El problema más espinoso tratado hasta ahora y todavía no resuelto en su totalidad por la Comunidad Económica Europea (C.E.E.) ha sido el reconocimiento mutuo de las cualificaciones, conocido erróneamente, pero en expresión breve, como el «problema de las equivalencias». Algunos expertos en educación comparada han intentado formular una serie de principios que sirvieran de guía a los responsables políticos; otros han intentado analizar el contenido de los cursos educativos para ver si existe de alguna forma comparabilidad entre países. Pero el contenido, que es el único criterio, —también son importantes los métodos, condiciones físicas, recursos disponibles (recordemos, por ejemplo, los estudios de Medicina)—, puede ser crucial. Otros expertos han tratado de elaborar un adecuado sistema de créditos en el que se reconoce que un grupo de instituciones de un país están impartiendo cursos de nivel comparable a los de otros países, para preparar, por ejemplo, médicos, arquitectos, ingenieros y otros profesionales. Basándose en que el trabajo de tales personas, al menos en los países industrializados, se diferencia poco, independientemente del lugar en donde practiquen su profesión, se puede crear una red de instituciones educativas, de modo que cada uno reconozca las titulaciones de las otras. Incluso esto puede dar lugar a discusiones. La C.E.E. actualmente se muestra indecisa, por ejemplo, con el problema de la titulación de los arquitectos: en Alemania Occidental un título de grado medio de arquitecto, formado en la «Fachhochschule», puede obtenerse después de tres años de estudios, mientras que en Francia o Gran Bretaña no existen diferencias entre los títulos y se necesitan cuatro o cinco años de estudio. No obstante, parece que el camino lógico a seguir es un sistema de créditos similar al practicado en los EE.UU. entre «colleges» y universidades. Lo que es poco útil son los «acuerdos sobre el papel» firmados fácilmente por los países, pero que no responden a una realidad educativa. Otro aspecto de la enseñanza superior que necesita una solución es el problema de las cuotas de admisión de estudiantes extranjeros y de las tasas académicas que debería pagar. Por ejemplo, Gran Bretaña, cuyas tasas académicas universitarias fueron siempre mucho más elevadas que las del continente, las ha aumentado recientemente aún más para los estudiantes extranjeros, limitando

al mismo tiempo el número de admitidos. Es urgente llegar a un acuerdo internacional en este campo. En la actualidad parece que los países están fijando la cuota de admisión de estudiantes extranjeros en un 10 por 100 del total, aproximadamente, pero incluso este porcentaje puede no ser equitativo si consideramos que en Gran Bretaña sólo al 13 por 100 del grupo de edad correspondiente recibe enseñanza superior, mientras que en otros países europeos es el 20 por 100. Se trata de un problema en el que los responsables políticos deberían buscar el consejo de los expertos en educación comparada. No es sólo una cuestión estadística, sino que afecta también a las políticas culturales en relación con el Tercer Mundo; en este caso es esencial el estudio de las tendencias pasadas y futuras.

Pero el campo de la «educación internacional», como lo llaman los comparativistas, no se limita a la enseñanza superior. Existen muchos problemas relacionados con la inculcación de la comprensión internacional que afectan a las escuelas. Después de la guerra, la UNESCO estimuló una amplia serie de discusiones entre los países para encontrar la manera de terminar con las causas de la guerra. Se celebraron reuniones bilaterales y multilaterales para estudiar los libros de texto de historia y geografía, para promocionar el estudio de las lenguas extranjeras y para aumentar el número de intercambios estudiantiles. Aunque parte de este trabajo todavía continúa, la actividad se ha reducido. De hecho, es necesaria una continua puesta al día. No es sólo cuestión de enumerar simplemente los logros históricos entre países, también es preciso dar pasos positivos, como asegurar que dentro de los cursos de educación cívica en las escuelas figure algún elemento de internacionalismo. Es interesante resaltar que uno de los experimentos más importantes de la posguerra en la educación internacional, el Bachillerato Internacional, que ahora ha traído el reconocimiento oficial de los principales países del mundo, empezó como una aventura privada, primero, de un grupo de profesores de una escuela internacional de Ginebra, y después, de un grupo de expertos en educación comparada (del que formaba parte el autor de este artículo) de la Universidad de Oxford. Los planes de estudio y los exámenes de este curso auténticamente internacional fueron un estímulo para los de gran parte de los sistemas educativos de principios de los años 70. Tales experiencias privadas se ven siempre entorpecidas por la falta de dinero, como era de esperar. Por otra parte, los esfuerzos oficiales para crear un marco para un examen internacional —durante la década 1964-1974 se intentó establecer la base para un bachillerato del Consejo de Europa, trabajo en el que también participó el autor de este artículo— chocan a menudo contra la roca de la política internacional. Pero no son negativos todos los datos acerca del futuro de los proyectos educativos que trascienden las fronteras. El Instituto Europeo de Florencia, los continuos intentos de Suecia para internacionalizar su enseñanza superior de todas las formas posibles, incluso la Universidad Internacional de la UNESCO, todos son papeles al viento. Pero estos casos se refieren a la enseñanza post-obligatoria. La ampliación de las escuelas europeas oficiales —la última de las cuales se acaba de inaugurar en Inglaterra, cerca de Oxford— y la proliferación de escuelas internacionales privadas son indicadores de que la escolarización multinacional y multicultural será uno de los fenómenos más significativos del próximo siglo. Pero falta el marco académico e intelectual en el que puedan desarrollarse tales experiencias. En términos prácticos esto se traduce en algún tipo de centro —como propusieron los franceses a finales de los 60— en el que pudieran trabajar expertos en educación

comparada de diferentes naciones, académicos, sociólogos, educadores, incluyendo maestros, para elaborar proyectos internacionales que después se someterían a los responsables políticos reunidos en organismos como la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación.

Sin embargo, la educación internacional no es la única forma en la que los comparativistas podrían ayudar a los responsables políticos. El campo más descuidado de todos en los estudios comparados es el de la *pedagogía* comparada. Por supuesto ha habido un gran número de innovaciones en los planes de estudio que habiendo surgido en un país se han adoptado en otros. Entre EE.UU. y Gran Bretaña, por ejemplo, ha existido una corriente regular de proyectos prácticos relacionados con el contenido de lo que se enseña en las escuelas, los más importantes de los cuales han sido los diversos planes de estudio de ciencias americanos que han influido bastante en el desarrollo de los planes de estudio ingleses, como es el caso de los proyectos de Ciencias de Nuffield en Gran Bretaña. Igualmente notable es el importante proyecto «Estudio del hombre», iniciado por el profesor Bruner, en Harvard, y adoptado ampliamente en las escuelas británicas. Pero la corriente de ideas a través del Atlántico no ha tenido un único sentido, sino que experimentos realizados en Inglaterra, en enseñanza primaria, como el «día integrado» o el «agrupamiento familiar», han sido aprovechados por los educadores americanos y canadienses. De la misma manera, gran parte de la moderna teoría de los planes de estudio empleada en Gran Bretaña para desarrollar nuevos contenidos es de origen americano: han tenido una gran difusión la perspectiva taxonómica de Bloom y la teoría «del plan de estudios espiral» de Bruner, por citar sólo dos de las más conocidas. Sin embargo, no sólo es Gran Bretaña el único país en «tomar prestado» del continente americano, aunque el idioma común haya facilitado tales innovaciones, también Suecia se ha basado en la experiencia americana y en Francia se mostró gran interés en el trabajo de Bruner, donde, por otra parte, la teoría «piagetiana» ha tendido a predominar.

Sin embargo, la pedagogía comparada es mucho más amplia que el contenido de los planes. Un campo apenas sin cultivar es el de las comparaciones en la metodología de la enseñanza. Se han hecho algunas comparaciones, pero siempre en áreas muy especializadas. Recordemos la amplia difusión dada a principios de los 60 a los métodos de enseñanza del francés elaborado en St. Cloud —el curso CREDIF y la investigación básica, que llevaron a la compilación de «Le Française Fondamental», que, a su vez, condujo a investigaciones posteriores—. En Gran Bretaña, por ejemplo, los profesores de idiomas extranjeros empezaron a buscar ideas en los que enseñaban inglés como idioma extranjero. En otras partes se realizaron toda una serie de estudios en lingüística comparada y «análisis de error» no sólo para enseñar inglés y francés, sino para enseñar otros idiomas europeos. La iniciativa francesa había tenido un efecto catalítico. Por otra parte, las distintas estrategias para enseñar otras áreas del plan de estudios no han recibido mucha atención internacional. Se han elaborado amplios informes, como los que aparecen en la serie «Estudios de planes europeos», del Consejo de Europa, y se han realizado investigaciones especializadas, como las llevadas a cabo por el grupo «International Educational Achievement», dirigido por Torsten Husén, pero todavía faltan estudios en detalle de la clase. Es inconcebible que estos estudios no interesen a los responsables políticos, puesto que están directamente relacionados con la medición de los criterios coste-beneficio y de

la «rentabilidad del dinero» en la educación, temas a los que los políticos dedican grandes esfuerzos. Este vacío se nota sobre todo a nivel de enseñanza secundaria, donde lo que se ha llamado la «caja negra» de la enseñanza y el aprendizaje sigue siendo un misterio.

Tres de las áreas donde los expertos en educación comparada podrían trabajar con provecho para el beneficio último de los políticos, que son quienes tienen que tomar las decisiones, son: la comparabilidad de los diplomas, la internacionalización de la enseñanza y los estudios comparados de pedagogía, como ya hemos señalado antes. Pero se tiene que ampliar aún más su red, puesto que como grupo cuentan no sólo con aquellos cuya preocupación fundamental es el estudio de la educación sobre una base intercultural, sino también con filósofos, sociólogos, economistas y otros científicos sociales cuyo trabajo tiene un impacto sobre la educación y cuya mirada va más allá de sus propias fronteras nacionales. Tales especialistas generan ideas que se van extendiendo por amplias zonas del mundo y, finalmente, son expresadas en las declaraciones de los ministros de Educación. Determinadas ideas que pueden tomar la forma de nociones, conceptos, principios y teorías pueden ser criaturas de su tiempo. Algunas pueden que sean antiguas ideas que se han puesto de moda otra vez, porque la educación no menos que la sociedad a la que refleja tiene sus modas, fantasías y tendencias populares. Otras pueden ser nuevas, lanzadas por la fuerza de las circunstancias, incluso efímeras. En un mundo en el que se tiende a creer que el cambio es bueno por sí mismo, las ideas pueden ponerse en práctica e introducirse libremente las innovaciones sin pensar mucho en las consecuencias posteriores. Así pues, se descubren unas ideas, florecen durante un tiempo, se las considera poco factibles y rápidamente se las descarta, particularmente cuando proceden del extranjero y se las ha introducido sin suficiente adaptación en un ambiente cultural distinto a aquel en el que fueron concebidas. El responsable político, ayudado por los expertos de educación comparada, que son generalistas, pero, no obstante, capaces de evaluar las ideas que surgen de muy distintas disciplinas académicas, tiene la misión de separar lo transitorio de lo permanente, lo pasajero de lo eterno, lo posible de lo disparatado. El experto en educación comparada que puede haber sido él mismo en parte el generador de tales ideas, debe aconsejar al político qué ideas debe tomar, cuáles debe descartar, cuáles vale la pena al menos experimentar y cuáles debe en principio rechazar por impracticables.

¿Cuáles son las diferentes categorías en las que se pueden clasificar estas ideas que han estado «en el aire» en los últimos años? El primer grupo es el educativo en sentido estricto, aunque puede ser determinado por factores extrínsecos que están fuera del sistema escolar. Tales son, por ejemplo, los problemas de la diferenciación pedagógica y estructural, término que han introducido los suecos en la corriente internacional, después de haberlo experimentado en sus reformas escolares masivas desde 1950. La diferenciación estructural se refiere a cómo debería organizarse la escuela o el sistema de enseñanza superior. Los suecos, al igual que los rusos, han optado por un sistema unitario, sin diferencias externas apreciables al menos durante el período de escolarización obligatoria, eliminando la distinción entre nivel primario y secundario. Es importante que el responsable político, al contemplar un sistema similar en su propio país, se dé cuenta de que las razones para un sistema unitario no sólo se refieren a la idea de que toda escolarización es algo continuo, sino que también vienen dictadas por condiciones climáticas

y geográficas que determinan la situación de las escuelas en los países nórdicos. El otro punto referido a las estructuras se refiere al nivel secundario, donde los centros engloban a todos los niños adolescentes bajo un mismo techo o se les considera componentes de la misma estructura organizativa. Con respecto a esto, los comparativistas podrían tener mucho que decir. En el caso de Inglaterra, el comparativista podría argumentar que el sistema integrado o comprensivo casi generalizado actualmente en este país requiere una política de nuevas construcciones escolares, en lugar de arreglos provisionales mediante los que se utilizan «locales en mal estado», y que lo que se hizo en bien de la economía era, a largo plazo, poco económico y educativamente ineficaz. En cuanto a la diferenciación pedagógica, el comparativista trataría de observar las diferentes edades en las que los niños eligen o se les selecciona para estudiar diferentes materias y qué es más conveniente si reunir los grupos, separarlos o mezclar grupos de alumnos de distinta capacidad. En el momento presente, Europa occidental está volviendo cada vez más a grupos de alumnos con distinta capacidad y, en la medida de lo posible, a la menor diferenciación en los planes de estudios para los menores de catorce años; por el contrario, EE.UU., que hasta ahora había organizado su enseñanza secundaria sobre estas bases, está inclinándose hacia una mayor selectividad. La puesta al día de los estudios internacionales sobre esta cuestión aportaría la evidencia necesaria para que el responsable político analizase sus decisiones futuras. No obstante, otras decisiones educativas conciernen al papel de la investigación y al desarrollo mismo. Los suecos han gastado grandes cantidades de dinero en la investigación educativa y se declaran muy satisfechos con los resultados obtenidos. En Gran Bretaña, la actitud predominante hacia el valor de la investigación educativa sólo puede definirse como escéptica, pero esto puede deberse a la *pequeña* cantidad de dinero que se le dedica, es decir, el 0,2 por 100 de un presupuesto total de 7.000 millones de libras (980 millones de pesetas). Todas éstas son cuestiones estrictamente educativas que, no obstante, están determinadas por factores extrínsecos al proceso educativo.

No podemos dudar que ciertas ideas surgidas de la filosofía social se han extendido internacionalmente con gran amplitud; la más popular de todas ha sido la igualdad de oportunidades, lo que ha dado lugar a una variedad de interpretaciones, desde la «discriminación positiva» (conforme a la cual los más pobres y desafortunados de la sociedad reciben *mayores* facilidades educativas que el resto de la población para compensar su desventaja inicial) hasta la «oportunidad de fracasar» (en la que se hace que los niños, en nombre de la igualdad, sigan el mismo curso, generalmente de naturaleza académica, con el resultado de que muchos niños no consiguen más que un fracaso desastroso). Seguramente resultaría muy útil para los responsables políticos un análisis detallado de las interpretaciones que los distintos países han dado a la igualdad de oportunidades. Hasta ahora este análisis no se ha realizado.

La filosofía social está pasando a ser sociología de la educación. Se dice que la sociología sirve como instrumento para determinar para qué sirve la escuela y qué puede realmente conseguir. A finales de los años 50 estaban en boga las teorías estructurales y funcionalistas, inspiradas por Talcott Parsons, según las cuales la escuela era una agencia de colocación que atendía las necesidades de la economía de una mano de obra cualificada y las necesidades de la sociedad de ciudadanos útiles. Tales teorías fueron reemplaza-

das rápidamente por otras que centraron la atención en el proceso de escolarización en sí: la moda eran los estudios etnográficos de la clase. El interaccionismo simbólico y la fenomenología llevaron el estudio de la perspectiva etnometodológica a la práctica de la enseñanza. Se criticaron estos enfoques, señalando que se acababa dando demasiada importancia a trivialidades y se las consideró de poca ayuda. Actualmente estamos en una etapa de la sociología de la educación que sus protagonistas consideran neomarxista: Bourdieu, en Francia; Bowles y Gintis, en los EE.UU., argumentan que la escuela es un mero instrumento de reproducción de la sociedad capitalista, rechazando, de un plumazo, las ideas suecas de la escuela como un instrumento de «ingeniería social», excepto para el mantenimiento del «status quo». La conclusión final a que ha llegado el americano Christopher Jencks es que la escuela no establece diferencias y que las desigualdades sociales no pueden rectificarse aumentando la igualdad de oportunidades educativas. ¡Esta línea de razonamiento *no* está pensada para llamar la atención del abrumado ministro de Educación, quien, después de todo, tiene todavía la responsabilidad de educar a la juventud de su país!

De hecho, Jencks considera que las causas últimas de la desigualdad social son económicas y la educación no las puede remediar. Son precisamente los aspectos económicos de la educación los que han sido más discutidos. Denison vislumbró el concepto de «inversión» en educación cuando sostuvo en el grupo de estudio de la O.C.D.E. sobre economía de la educación a principios de los 60 que, después de considerar el crecimiento de las economías, existía un «factor residual» de crecimiento atribuible al progreso educativo y no a los recursos físicos. A mayor educación, más rica sería la nación. La depresión de mediados de los 70, después de un período sin precedentes de expansión educativa, ha revelado el engaño de tal argumento, aunque todavía no puede ser descartado completamente. Se pusieron de moda la planificación de la mano de obra y el análisis del coste/beneficio en relación con el sistema educativo. Actualmente se admite que no se pueden calcular todavía con suficiente fiabilidad las necesidades reales de la economía en términos de recursos humanos y que es imposible cuantificar de manera exacta los beneficios, como algo opuesto a los costes, de la educación: conocemos bien los «inputs», pero sólo parcialmente los «outputs».

Los costes han condicionado todos los modelos de decisión en la planificación educativa. Las naciones pueden medir internacionalmente su actuación comparando la proporción del P.N.B. o del presupuesto anual que dedican a la educación con la media internacional. Además pueden analizar con profundidad la incidencia del coste. ¿Qué recursos dedican otros países a la enseñanza superior como nivel más reducido dentro de la enseñanza? ¿Existe un óptimo? ¿Sobre quién ha de recaer el coste? ¿Sobre el «consumidor» —los padres, el alumno o estudiante— o sobre todos los contribuyentes? La administración de los costes educativos, así como la relación de la educación con la mano de obra cualificada y el análisis de la tasa de beneficios, han recibido una gran atención en relación a los países en desarrollo, pero existen muy pocos estudios sistemáticos sobre estos problemas en relación con las naciones industrializadas.

La consideración de los costes conduce a un cuarto grupo de cuestiones que no están relacionadas directamente con la filosofía social o sociología de la educación, sino que son sociales en sentido amplio. Los responsables políticos tienen que decidir hasta dónde debería llegar lo que los franceses

llaman «participación»; hasta qué punto deberían participar directamente los grupos interesados —padres, alumnos, estudiantes, sindicatos, empleadores, iglesias—, en el gobierno de la educación, a nivel escolar, o en enseñanza superior, a nivel institucional ¿Habría que suplantar en la educación la «democracia de las urnas» por la democracia participativa de las clases populares? En este campo los franceses y alemanes tienen una notable experiencia y el político demostraría su prudencia al estudiarla. En el Parlamento inglés se está discutiendo ahora una propuesta de ley que sigue los mismos pasos que los países vecinos del continente. Unido a esto, e incluso más directamente vinculado al concepto de coste, está lo que los americanos llaman «rendición de cuentas». ¿Qué responsabilidad tienen las escuelas y, en particular, los que enseñan en ellas hacia la sociedad? Tanto en EE.UU. como en Gran Bretaña, los profesores están en entredicho. Se les acusa por parte de los padres, los empleadores y el público en general de que los niños no saben leer ni escribir ni hacer operaciones matemáticas. En EE.UU. la evaluación de medidas mínimas de competencia en destrezas básicas está bastante avanzada; en Gran Bretaña la elaboración de tales tests no ha hecho más que empezar. Los profesores sienten que su autonomía como profesionales está siendo atacada. Incluso los políticos se encuentran respaldados por el público cuando piden que las escuelas den «valor al dinero», en especial en el presente clima económico. ¿Qué otras enseñanzas pueden obtener los responsables políticos de este desajuste anglosajón contra la empresa educativa?

Por último, pero no menos importante, la misma petición de los profesores de ser auténticos profesores se les niega, y la formación del profesorado se desvanece una vez más. Ser profesor de enseñanza primaria, de los que extrañamente hay suficientes, es una posición más segura que ser profesor de enseñanza secundaria; la psicología «piagetiana» les ha proporcionado una experiencia que es el sello de garantía de cualquier profesional. Sin embargo, no se ha formulado todavía una doctrina así de esotérica para el profesor de enseñanza secundaria. Esto confirma la opinión que hace tiempo se tenía en Francia de que cualquier formación que se diera a los profesores de secundaria sólo podía definirse como simple «adiestramiento» —¡término que se aplica a la preparación de animales!—. Aparte de cierta competencia académica, el profesor de secundaria sólo tiene, como se dice, ciertas destrezas pedagógicas que cualquier persona inteligente puede adquirir y requiere poca especialización de conocimientos. Los responsables de la política educativa seguramente quisieran estudiar la situación del profesor y su relación actual con la sociedad en la que desempeña su función.

En este trabajo tan sólo se han indicado algunos de los campos en los que podrían operar los estudios comparados, y que han operado en el pasado, para beneficio del responsable político. Otro asunto es el que se atiendan o no las propuestas de los expertos en educación comparada. El político, por su parte, dirá que la educación es sólo una de las prioridades de gobierno de las que tiene que ocuparse. Incluso los ministros de Educación sostendrán que ciertas políticas que propugna el comparativista no coinciden con sus planes globales para el sistema educativo. Por ejemplo, no sería acertado ampliar el sistema de enseñanza superior sin tener en cuenta si económicamente es aconsejable cuando la opinión pública (que en una democracia los políticos no tienen más opción que respetarla) solicita la expansión de los puestos de enseñanza preescolar. Los planificadores educativos tienen la responsabilidad de presentar todas las opciones a sus superiores políticos,

que son quienes determinan los fines, pero dejan que los planificadores estudien los medios. El político tiene siempre el derecho de elegir la alternativa que considere mejor. Si se equivoca, la opinión que de él tengan los electores se volverá en su contra a la hora de pretender su reelección.

La politización universal de la educación ha complicado enormemente el trabajo del comparativista. Al considerar que vale la pena adoptar las características de un sistema extranjero al suyo ya no las puede considerar desde el punto de vista de su validez educativa, ni incluso su adecuación a un contexto cultural diferente. También tiene que considerar si son políticamente viables y es éste un tipo de juicio para el que no está preparado. Las ideas que surgen de ideologías políticas diferentes avanzan en otros sitios sólo lentamente. El principio politécnico, tal y como opera en el marxismo-leninismo, tiene muchas características que no tienen implicaciones políticas, pero no se ha introducido mucho en Occidente. No obstante, que estas ideas superan incluso los obstáculos políticos queda demostrado por el interés manifestado en la URSS de los años 30 por el progresivismo de Dewey. Se dice que una de las razones por las que en Alemania Occidental no se generaliza el principio comprensivo o integrado es precisamente porque se aplica en Alemania Oriental. La aversión inglesa a enseñar política en las escuelas o incluso algún tipo de formación cívica se debe al miedo profundo de que el último estado sea peor que el primero y de que toda la educación acabaría dominada por la ideología del partido en el poder. Sin tener en cuenta la ideología, sin embargo, existen grandes áreas de la educación, particularmente las que se refieren a la clase, que pueden someterse a estudio comparado y podrían ser de gran ayuda para el responsable político.

Si intentamos evaluar la influencia que han ejercido sistemas extranjeros sobre las políticas educativas durante los últimos 20 años, la respuesta debe ser que ha sido muy grande. Un período de expansión educativa sin precedentes ha venido estrechamente acompañado de contactos internacionales a todos los niveles. Si tratamos de identificar aquellas naciones cuya influencia ha sido mayor, de nuevo la respuesta es clara. En Occidente, los EE.UU. han ejercido la mayor influencia. Debido a su política de educación masiva lo ha hecho inevitable; sus ideas educativas se han extendido desde Canadá, su vecino del Norte, por el Pacífico, hasta Japón. Pero su principal vía ha sido el Atlántico, primero Suecia, luego Gran Bretaña, y con Gran Bretaña a veces como vehículo de interpretación de las ideas americanas, en Europa Occidental todos los países europeos en general han sucumbido a las ideas americanas. No obstante, Suecia ha jugado por sí misma un papel no menos despreciable dentro de Europa: han sido muy admiradas y en parte imitadas sus reformas progresistas de la enseñanza obligatoria, seguida del establecimiento del segundo ciclo integrado de secundaria. Incluso en algunas ocasiones se ha institucionalizado esta influencia, como es el caso de la Comisión Germano-Sueca de Educación creada por Willy Brandt. A mediados de los 60, las ideas inglesas sobre la educación integrada estaban muy influenciadas por las suecas; a este respecto se ha dicho que el ministro responsable de la última reforma de la enseñanza secundaria inglesa, Anthony Crosland, recibió personalmente delegaciones de educación suecas. Un tercer país de influencia ha sido Francia, cuyo sistema ha sido continuamente estudiado, en especial por los países latinos. En Europa oriental, la URSS ha sido lógicamente el país dominante. Además, en otras partes del mundo, las antiguas potencias coloniales —España, Francia, Gran Bretaña, Holanda, Portugal y

Bélgica— han continuado ejerciendo su influencia sobre los sistemas educativos de sus antiguos territorios. Sin embargo, este tipo de influencia está disminuyendo, sólo Francia, por el predominio de su cultura, ha continuado influyendo activamente en la elaboración de los nuevos sistemas educativos de las naciones africanas, que lentamente se van formando. En cualquier caso, es posible seguramente que imperativos de todo tipo, de los que pueden ser mediadores los expertos en educación comparada, conduzcan a los sistemas educativos del mundo si no hacia una mayor unidad sí al menos hacia una mayor armonía.

LA EDUCACION COMPARADA COMO ESTUDIO COMPARADO DE LA SOCIALIZACION A LO LARGO DE TODA LA VIDA

Robert LEWIS KOEHL*

INTRODUCCION

La educación comparada es mucho más antigua de lo que creen muchos estudiantes de «la educación en otras tierras». Posee la fuerza de una gran tradición tras de sí y algo de la debilidad que es familiar en disciplinas, como Derecho, Filosofía e Historia. No sólo se ha tendido a desfigurar la educación comparada por medio de influencias eurocéntricas, sino también por objetivos y suposiciones reformistas explícitas (o, lo que es más peligroso, implícitas). Desde hace poco se ha venido identificando educación comparada con «desarrollo educativo», otro punto de vista meliorístico no muy distinto de las doctrinas del progreso del siglo XIX del modelo francés e inglés, aplicadas a la educación como a todo lo demás. En la actualidad, el modelo americano está muy cerca de lo supremo, o lo estuvo hasta hace poco. Durante las dos últimas décadas, en los EE.UU. se ha tendido a fragmentar la educación comparada en las nuevas disciplinas científicas del comportamiento (economía de la educación, sociología de la educación, política de la educación) y a estudiarla, poniendo especial énfasis en las correlaciones cuantificables de los datos educativos con las estadísticas sociales. Muy a menudo el objetivo ha venido marcado por las cifras disponibles y la preocupación respecto al cambio social y la consiguiente escasez de escuelas.

En este trabajo se trata de hacer ver que los límites de la educación comparada pueden estrecharse o ampliarse. Podrían reajustarse a la forma y proceso de la educación, situando el énfasis comparativo en las similitudes y deficiencias de este conjunto de variables en lugar de hacerlo en primer lugar en los factores sociales. La razón de esta advertencia es la virtual ausencia de una sistematización suficiente de nuestros conocimientos, aunque vastos, de la educación a escala mundial. Así pues, propongo ciertos parámetros de clasificación, ninguno de los cuales es original mío, pero que tomados en conjunto podrían ayudar a elaborar una taxonomía educativa. Asimismo, sugiero la ampliación de nuestra investigación en direcciones ya abiertas en muchos trabajos educativos, especialmente relacionados con el desarrollo educativo, particularmente hacia la inclusión de la educación informal y no-formal y la inclusión de varias formas de socialización a lo largo de todo el ciclo de la vida humana. Mi argumento es que esta ampliación de la educación comparada hasta llegar a «socialización comparada», no sólo hará más coherente una taxonomía científica del *proceso* educativo, también ayudará de manera importante a reducir los prejuicios culturales y los malentendidos entre los sistemas educativos *formales* desarrollados y los menos desarrollados.

Así pues, el artículo consta de dos partes. La primera está dedicada al examen de la «ascendencia» de la educación comparada, en la que se hablará del origen de muchos de sus prejuicios actuales y también de las raíces de la disciplina en un modelo de clasificación relacionado con los orígenes de la biología

* Profesor de Historia y Estudios de Política Educativa. Universidad de Wisconsin-Madison.

moderna en el siglo XVIII. La segunda es una presentación de propuestas para la elaboración de una taxonomía mundial e histórica de socialización a lo largo de toda la vida.

ASCENDENCIA DE LA EDUCACION COMPARADA

Lo que se ha dado en llamar educación comparada debe su principal impulso a corrientes de innovación repetidas dentro de la educación; de hecho, a movimientos recurrentes para la reforma educativa. Los primeros antecedentes se remontan a la Ilustración. En los siglos XVI y XVII, eruditos de Rusia, Polonia, Bohemia, Alemania, Francia y Gran Bretaña exploraban ya cuál podría ser la educación idónea no sólo para los hijos de los príncipes, sino también para sus propios discípulos y los hijos de sus amigos. Los pensadores de Europa occidental creían en la noción de purificación y en el retorno a la primitiva calidad de la lengua, la religión y la moral. Los reformistas de la educación del Renacimiento y de la Reforma demostraron un fuerte deseo de comparar lo malo y pecaminoso de los días presentes con las formas más puras (clásicos griegos y latinos; o la revelación original, es decir, las Biblias hebrea y griega). Si la mayoría de los reformadores todavía creían en un camino perfecto, ninguno de ellos lo buscó más allá de su propia visión. Debido a que el Renacimiento y la Reforma se extendieron irregularmente, los reformistas-educadores pudieron apuntar con frecuencia hacia otras comunidades que parecían más cerca de la «verdad» en educación que ellos mismos (1).

A finales del siglo XVII y paulatinamente en el siglo XVIII un paradigma completamente nuevo surgió en el ámbito filosófico y literario: el hombre moderno, con capacidad para modificarse a sí mismo, al mundo y a la humanidad. De nuevo fueron aficionados emprendedores quienes sacaron a la luz lo oscuro y lo exótico, o inventaron nuevos procedimientos y experimentos para aplicarlos a sus hijos o a los de los demás. Si existía una educación perfecta en algún lugar, ellos la encontrarían, o si no, la crearían. Aquí se abrieron varios «caminos»: santo Tomás de Aquino había hecho renacer el pensamiento grecorromano y los jesuitas hablaban de una ley natural universal que se podía alcanzar por medio de la pura razón o, de manera más práctica, por la inducción después de examinar las leyes y costumbres de la humanidad; existía otro «camino de regreso» por medio de la inocencia, los niños «naturales» o la infancia de la humanidad. También existía la corriente pragmática de guardar lo que funciona y desechar lo que no sirva e intentar otra cosa. Estas filosofías aprendidas eran muy imperfectas; las personas que las defendían no eran auténticos intelectuales, sino fundamentalmente nobles o miembros de la realeza. Desaparecidos los obstáculos para aplicar sus propuestas a grandes grupos de niños o para persuadir a mucha gente de sus derechos a la autoridad, los reformistas educadores de la Ilustración y sus seguidores formaron una pequeña élite, una especie de club de discusión internacional. Surgieron de forma espontánea las comparaciones entre la educación actual y las propuestas de reforma, así como los envidiosos

(1) Pedro Roselló, *Forerunners of the International Bureau of Education* (London: Evans Brothers, 1944), 9-11. Eduard Sprenger, «Betrachtungen über Entstehen, Leben und Vergehen von Bildungsidealen», *International Review of Education* (a partir de ahora IRE), 1:1 (1955), 17-30. Ver J. E. Sadler, *Comenius and the Concept of Universal Education* (London: Allen & Unwin, 1966), y Klaus Schaller, *Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert* (Heidelberg: Quelle & Mayer, 1962).

contrastes entre las llamadas formas perfectas de educación que se suponía existían en cualquier otra parte (2).

Además, fue justo a finales del siglo XVIII cuando una nueva generación de intelectuales, que en sus comienzos habían sido ayudantes o aprendices, se hicieron cargo de las colecciones de mariposas, de rocas y piedras preciosas, de bibliotecas y volúmenes aislados: me estoy refiriendo al comparador, al clasificador, al sistemático. La botánica, la mineralogía, la geología, la química, la anatomía encontraron sus sistemas iniciales hacia 1800 y de la especulación e «inteligencia incidental» pasaron a la situación de ciencias acumulativas, aunque estaban muy lejos del modelo newtoniano de relaciones matemáticas (3).

Fue en este ambiente donde Jullien de París, bajo los auspicios de la Sociedad Francesa para el Progreso de la Instrucción Pública, propuso en 1816 la investigación de la educación comparada. Aparentemente la primera vez que se emplea el término educación comparada (en contraste con el concepto de comparación en educación que, como hemos visto, era mucho más antiguo), el esquema de Jullien era un inventario o informe que utilizaba «hombres intelectuales de juicio profundo» como informadores y que permitía formar diagramas para los distintos tipos de educación, uno de los cuales era la educación femenina. La noción de inventario internacional, el empleo de diagramas, la utilización de una serie de corresponsales y el hecho de que persistiera una propuesta para una asociación de interesados sitúa a nuestro más famoso antecesor en augusta compañía (4).

A partir de entonces y durante el siglo XIX el «método comparado» floreció entre los reformadores, pero el término parece desaparecer hasta 1870 en Europa y 1890 en los EE.UU. Es interesante señalar que tuvo lugar una importante continuidad por lo que se refiere a la elaboración de *informes* sobre las escuelas en otros países. La sistematización, mientras que persistió y se hizo más rigurosa que nunca, fue menos una contribución a la ciencia que una comodidad para aquellos para quienes se escribían los informes: los ministros y directores de las juntas escolares. Las comparaciones efectuadas a finales del siglo XIX revelan que: 1) el Estado se había inmiscuido en la educación; 2) los autores se dedicaban a la política educativa —de hecho, eran administradores, aunque

(2) Friedrich Schneider, *Triebkräfte der Pädagogik der Völker* (Salzburg: Otto Müller, 1947), 263-265, 269-281, 355-356, 367-368. Franz Hilker, *Vergleichende Pädagogik, Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis* (Munich: Huebner, 1962), 15-16. G. Hausmann, «A Century of Comparative Education: 1785-1885», *Comparative Education Review* (a partir de ahora CER), 11:1 (February, 1967), 1-21. Ver también Kenneth Bock, *The Acceptance of Histories. Toward a Perspective for Social Science*, University of California Publications in Sociology and Social Institutions, 3:1 (Berkeley-Los Angeles: University of California Press, 1956), 76-81.

(3) Sobre la evolución de la química como ciencia *comparada*, ver J. W. van Spronson, *The Periodic System of Chemical Elements. A History of the First Hundred Years* (Amsterdam: Elsevier, 1969), 1 ff. Sobre la evolución desde las piedras preciosas y rocas hasta llegar a la geología con Walther Fischer, *Gesteins- und Lagerstättenbildung im Wandel der wissenschaftlichen Anschauung* (Stuttgart: 1961. Charles Mayo Goss, editor, *Gray's Anatomy*. 28 th Edition (Philadelphia: Lea and Febiger, 1966), vi, 1.

(4) Pedro Roselló, en *Forerunners*, habla de la unión entre Jullien y Pestalozzi y del auge de las experiencias educativas en Suiza, posiblemente siguiendo a Rousseau, 14. La edición de Jullien que hizo Stewart Fraser sitúa la obra dentro de un contexto muy apropiado: *Jullien's Plan for Comparative Education 1816-1817* (New York: TC Press, 1964). La Oficina Internacional de Educación (B.I.E.), Ginebra, publicó el texto original, *Esquisse d'un Ouvrage sur l'éducation Comparée* (Publication 243) (1964). Roselló, *Forerunners*, llama la atención sobre la comparación de Jullien de la educación con la medicina (en relación con el valor práctico de la anatomía comparada), de manera que la educación pueda ser una ciencia más o menos positiva *en lugar de quedar abandonada a los antojos arbitrarios y las metas estrechas de los que están en el poder*, 16 (El subrayado es mío).

quizá no «educadores profesionales»—; 3) los documentos ya no eran *propuestas* de investigación, sino informes completos de comparaciones ya realizadas (5).

No obstante, nuestros antecesores de finales del siglo XIX todavía eran «persuasores» que utilizaban ejemplos de otros países para demostrar cualquier cosa. Ya fueran extremadamente selectivos en lo que comparaban o estudiaran los sistemas en su totalidad para contrastarlos con el suyo, está claro que los comparativistas eran reformistas, primero, y comparativistas, después. Aunque todavía formaban parte claramente de una pequeña élite educada, que se dirigía a los demás como a sí mismos, se había añadido algo nuevo en la forma de educación *pública*.

La importancia de la educación en la dirección de las sociedades del siglo XIX condujo directamente a la necesidad de seguridad y perspectiva, tan escasas en las propuestas aristocráticas de reforma «privada». Los miedos y las esperanzas exageradas de escolarización provocaron sin duda que los políticos del siglo XIX citaran la experiencia de algún sistema educativo, como el prusiano o el de los cantones suizos. A los nuevos educadores profesionales les quedaba su propio estudio y aprendizaje. La política educativa de alto nivel seguía en manos de personas no relacionadas con la enseñanza. Pero en la segunda mitad del siglo XIX en Europa entre los profesores de secundaria de la clase media existía una subclase que formó a los niños de la naciente burguesía para el liderazgo. En su propio beneficio y en el de aquellos que estaban a su cargo y que tendrían que vivir en una sociedad europea (si no mundial) multinacional, estos profesores inventaron lo que los alemanes llaman *Auslandspädagogik* (pedagogía extranjera). Al familiarizarse con lo que sus colegas extranjeros estaban haciendo (y estaban obligados a hacer o a *no* hacer) por medio de visitas, revistas, congresos y estudio extranjero, la vanguardia de los educadores profesionales de Europa, impulsados socialmente por su formación, fueron capaces de superar sus orígenes de clase y lucir el manto de los sabios eruditos del pasado (6).

En una época en la que la ciencia estaba dominada por los esfuerzos para sistematizar, reducir a leyes generales y probar experimentalmente, la noción de pedagogía científica era ciertamente *de rigueur*. Esta tendencia, con algo del antiguo universalismo y la búsqueda del camino perfecto, condujo hacia la búsqueda de los fundamentos que esconden los rasgos superficiales de las diferencias culturales de la educación. No obstante, ésta fue una época de

(5) William W. Brickman, «Works of Historical Interest in Comparative Education (A chronological arrangement of publications which are of some interest and significance for the historical development of comparative education)» CER, 7:3 (febrero, 1964), 324-326. A estos casos bien conocidos de hombres públicos (Horace Mann, Henry Barnard, Victor Cousin, William T. Harris, Michael Sadler) se pueden añadir el oficial prusiano Wojciech Anzelm Szweykowski, director del seminario de profesores de Lomza en 1802: J. J. Tomiak, «Wojciech Anzelm Szweykowski 1773-1838. A note» CER, 15:1 (febrero, 1971), 75-78. Sobre James Kay-Shuttleworth, ver Lewis Spolton, «James Kay-Shuttleworth: Quantitative Comparative Educator», CER, 12:1 (febrero, 1968), 84-86. Sobre Sadler, ver los dos artículos de J. H. Higginson en la IRE, 1:2 (1955), 193-207, y 7 (1961), 286-298. Sobre K. D. Ushinsky, ver Nicholas Hans, «K. D. Ushinwky, Russian Pioneer of Comparative Education», CER, 5:3 (febrero, 1962), 162-166.

(6) George Bereday describe el trabajo de un comité del Instituto Internacional de Estadística (fundado en 1889) que elaboró un informe sobre la enseñanza primaria en Europa en 1891, 1893 y 1895, y el informe de Emile Levasseur, *L'Enseignement primaire dans les pays civilisés* (Paris: Perger Levrant, 1897), CER, 7 (1964), 1-2. Ver también Edmond Dreyfus-Brisac, *L'Education nouvelle: étude de pédagogie comparée*, 3 vols. (Paris, 1882-1897), mencionado por William W. Brickman, «A Historical Introduction to Comparative Education», CER, 3:3 (febrero, 1960), 7-13. Cf. Schneider, *Triebkräfte*, 35-36, y Rosselló, *Forerunners*, 19-28 (Molkenboer, Kurnig y Kemeney).

nacionalismo. Las clases intelectuales se sintieron especialmente llamadas a enunciar las verdades que su propia nación había enaltecido y preservado. De esta manera, el profesor de secundaria sentía una especial inclinación hacia el nacionalismo en la teoría educativa. El nacionalismo vinculaba las explicaciones históricas y el análisis de las instituciones educativas de su tiempo y de la madre patria, y ¡pobre del sistema que careciese de autenticidad nacional! (7).

Y así fueron los maestros más que el Estado quienes fomentaron las comparaciones. Particularmente importantes, incluso antes de las revoluciones de 1848, fueron los profesores de secundaria de Alemania, Italia, Polonia, Hungría y Bohemia, quienes trataron de enseñar el patriotismo étnico y de purificar el idioma y los gustos de sus alumnos. Las doctrinas de unicidad como la de Herder pronto se fusionaron con la pseudoantropología racial de Gobienau para favorecer el desarrollo de los sistemas de clasificación teóricos de la cultura y educación, junto con un orden jerárquico y una teoría de la evolución. Los grandes imperios coloniales, en los que las generaciones de misioneros de la clase media se esforzaban por apartar a los «paganos e ídólatras» del pecado y la degradación, dieron paso a una amplitud mucho mayor del sistema de clasificación de culturas y educación (8).

Cuando en el siglo XIX la antropología redescubrió «el método comparado» como instrumento para ordenar los sistemas afines, los artefactos y las vasijas, los cráneos y los huesos de la pelvis, gran parte de los educadores estudiosos pudieron trazar la evolución de la educación desde el hombre de las cavernas hasta su propia versión nacional de la preparación para la vida (por supuesto, pasando por Grecia y Roma), ¡al tiempo que consideraban la escolarización de los menos educados como casos de desarrollo retardado! Los más generosos entre ellos fueron capaces de descubrir el «genio de un pueblo» de Herder en varios sistemas educativos, pero pocos pudieron distinguir siquiera algún tipo de formación entre los «salvajes», y la mayoría de los observadores europeos opinaron que no valía la pena conservar las formas «supersticiosas» de la educación oriental (9).

En los EE.UU. la educación comparada resurgió de manera explícita con la ola de nacionalismo americano. Muchos maestros americanos y las comuni-

(7) Paul Janet, «L'Unité morale de l'espèce humanin», *Revue des Deux Mondes*, 77 (1868), 892-931. Brian Holmes, «Comparative Education and the Administrator», *Journal of Higher Education*, 29-5 (1958), 242-244.

(8) Los profesores de la escuela Bunsen (*Erziehungsanstalt*) de Frankfurt-am-Main participaron en una manifestación nacionalista de los estudiantes universitarios en 1833; filólogos alemanes y germanistas dieron conferencias nacionalistas en 1838 y 1846; Karl Obermann, *Deutschland von 1815 bis 1849* (Berlín: Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1963), 94, 191-193. El primer curso de pedagogía en la Universidad de Viena nació bajo los auspicios de la Legión Académica revolucionaria en mayo de 1848: Priscilla Robertson, *The Revolutions of 1848: A Social History* (New York: Harper and Row, 1976), 225; Magyar and Croat language issue in higher schools, 1844: *ibid.*, 277. Hacia 1876 se prohibió el idioma polaco en las escuelas prusianas y tuvieron lugar huelgas masivas de estudiantes en los distritos polacos dirigidas por los sacerdotes-profesores: Hajo Holborn, *A History of Modern Germany* (New York: Knopf, 1969), 353-354. Herder and Gobineau: Schneider, *Triebkräfte*, 420-421, y George Mosse, *The Crisis of German Ideology. Intellectual Origins of the Third Reich* (Nueva York: Grosset and Dunlap, 1964) 154-161 [Lietz, Riehl and Abbotsholme] Missionaries: Schneider, 265-269; «Mission History in Africa: New Perspectives on an Encounter», *African Studies Review*, 14:1 (abril, 1976), 5-13.

(9) Ver ejemplos de antropología del siglo XIX en Lewis Henry Morgan, *Ancient Society* (Chicago, 1877); Adolf Bastian, *Vergleichende Ethnologie* (Liepzig, 1872); Alfred C. Haddon, *History of Anthropology* (New York: Putnams, 1910). Sobre las opiniones de los maestros: Stewart Fraser, editor, *The Evils of Education Abroad, Or Birdsey Northrop on Education Abroad* (Memphis: Peabody International Center, 1966).

dades para las que trabajaban intentaron apartarse de Europa y sus tradiciones, lo mismo educativas que de otro tipo. Es decir, el problema de los educadores americanos no fue tanto el persuadir a los inmigrantes de que sus hijos necesitaban una enseñanza general como el hecho de buscar un «sistema de enseñanza» que tuviera en cuenta las supuestas diferencias de *capacidad y propósitos* que millones de niños inmigrantes trajeron al antiguo sistema de enseñanza general, que era bastante simple. Además, el número total de niños hizo necesaria una gran cantidad de maestros que tenían que recibir una formación, aunque incompleta, para hacerse cargo de este ejército de ciudadanos y empleados «subdesarrollados». Así pues, lo mismo que las generaciones anteriores habían dirigido su atención a Europa en busca de sugerencias (y de cosas que evitar), ahora existía una inquietud renovada, al menos en el corazón de la América intelectual (el antiguo nordeste), acerca de los primeros principios de la educación de masas, la búsqueda de técnicas y organizaciones para tratar a «la clase trabajadora», para dar a los maestros una formación que vaya más allá de las tres «R», para elaborar planes de estudio que incluyesen algo más que economía y comunidad local, para conseguir una evaluación «científica» y una canalización eficiente de los alumnos en el marco de una escolarización viable (10).

Tales preocupaciones, terreno abonado para la potencial perspectiva comparada de la educación, no se dieron ni en las escuelas normales locales, donde se empezaban a fosilizar unos principios y métodos terriblemente anticuados, aunque quizá básicamente fueran los tomados de Europa, ni en muchas universidades y «colleges» privados, donde los futuros profesores de secundaria recibían una formación científica básica o la tradicional preparación humanística liberal, sino tan sólo en un reducido grupo de universidades privilegiadas, donde la formación de los maestros, a duras penas, se había ganado de las otras disciplinas, y en unas cuantas escuelas de la Liga Ivy, especialmente en Columbia. Un elemento importante en la perspectiva americana de profesionalizar la formación del profesorado durante el mismo tiempo que cualquier otra carrera, fue el énfasis por situar la profesión educativa dentro de un contexto histórico, político y *moral*. No se dejó al libre arbitrio de los futuros profesionales el decidir la importancia o la dirección de su «vocación». Este hecho se iba a convertir en una auténtica panoplia en los «colleges» americanos de formación de maestros a partir de 1918 y que ya se había dado en 1900 en Columbia y otros cuantos centros con características que hicieron de la educación comparada un auxiliar ideal. Igualmente importante, sin embargo, el gran impulso que se estaba dando a la investigación en la enseñanza superior americana (sólo parcialmente comprendida en su hábitat europeo o alemán e imitada desde el principio en todas las facultades americanas, con algunas excepciones) aportaría a la formación académica de los profesores un interés por cultivar disciplinas más o menos exóticas. Con este propósito se preparó la formación

(10) Charles H. Thurber, *The Principles of School Organization. A Comparative Study based on the Systems of the United States, England, Germany and France* (Worcester: Olive B. Wood, 1900), citado por Robert E. Belding en «A Sketch of the History of Research in Comparative Education», *Proceedings of the Sixth Annual Conference in Comparative Education*. Ed. William W. Brickman, School of Education, New York University, 1959, 255. Ver George Z. F. Bereday, «James Russel's Syllabus of the first academic course in Comparative Education», *CER*, 7:2 (October, 1963), 189-196. Cf. Robert G. Templeton, «The Study of Comparative Education in the United States», *Harvard Educational Review*, 24 (Summer, 1958), 141-158.

extranjera y se pudo comenzar el rigor académico al estilo continental con una especialización modesta, principalmente uno o dos idiomas extranjeros.

Así pues, en el siglo XX la educación comparada surgió como disciplina universitaria, formando parte de la formación del profesorado a nivel postsecundario. A pesar de que los teóricos y profesionales de la educación de Alemania y Gran Bretaña habían hecho mucho por impulsar esta disciplina, y de que sus principales elementos de referencia fueron inicialmente los intereses y las estructuras europeas en mayor medida que las americanas, solamente en los EE.UU. existía un *marco institucional* apropiado para el desarrollo de un área académica de educación comparada. En Europa no existía una ruta bien diferenciada de la profesión educativa para los profesores de secundaria que, en cambio, en los EE.UU., se empezó a perfilar a partir de 1890 con los «colleges» de formación del profesorado. La demanda de «materias» que fueran apropiadas a la educación universitaria en el sistema americano de formación del profesorado dio lugar, no sólo o primeramente, a una «ciencia para maestros», «historia para maestros» o «inglés para maestros», sino también a *metodologías* específicas para la enseñanza de cada una de las materias, la aplicación de estas metodologías a la materia general de la «educación» (por ejemplo, historia de la educación, filosofía de la educación, psicología de la educación) y, por último, al concepto de lo que se llamó «fundamento de la educación» (12).

El tema de la educación comparada se añadió a la historia de la educación por diversas razones. La primera es que la historia de la educación era, por supuesto, un tema comparado; la disciplina de historia de la educación en los EE.UU. sobre todo era demasiado breve para un semestre, sin contar la duración más frecuente del «curso de estudio». El tema tradicional de la historia cuando se aplicaba a la educación sugería naturalmente una amplia atención al Antiguo y Nuevo Testamento, así como a los consiguientes escritores religiosos, a los griegos y a los romanos y al balance de la «era moderna». La «herencia» debería dar paso aquí al contraste —el viejo y el nuevo mundo, la educación como era (o es) en Europa (Inglaterra, Francia, Prusia, Suiza) y en «nuestra democracia»—. Las comparaciones podrían ser odiosas o posible-mente objeto de lección. A veces, alguna que otra característica de la educación extranjera podría recibir cierto tipo de honor o siquiera la atención sobre cómo se elaboró o sobre su eficacia en los ideales populares, como el patriotismo. La segunda influencia de la historia que hizo de la educación comparada un auxiliar natural fue la teoría del progreso social, casi universalmente aceptada tanto en las academias americanas como en las europeas. La sociología y la antropología, tal como eran impartidas y comprendidas antes de la I Guerra Mundial, eran tan históricas como comparadas. El darwinismo social esparció la doctrina del progreso en la historia, así como aquellas otras dos disciplinas eminentemente didácticas.

(11) Schneider hace notar cómo los americanos se retrajeron de copiar a otros (especialmente los alemanes) para mostrar «cómo es el mundo» en torno a la época de la I Guerra Mundial, 329-332. Comparar con Harold R. W. Benjamin, «Growth in Comparative Education», *Phi Delta Kappan* 37:4 (January, 1956), 141-144, 165.

(12) William W. Brickman señala que Michael Sadler y el profesor J. I. Findaly de la Universidad de Manchester aconsejaron a Isaac Kandel y a Peter Sandiford (autor del primer libro de texto de Educación Comparada en 1918) venir al Teachers College de Columbia en 1908, seguramente debido a sus escasas posibilidades en Gran Bretaña: «Genesis and Early Development of the Comparative and International Education Society», *CER*, 10:1 (febrero, 1966), 9.

El «progreso» requería que los sistemas y hábitos sociales menos eficaces fueran desechados; la competencia estaba continuamente probando los modelos de comportamiento humano y seleccionaba solamente aquellos que contribuían al «progreso». La historia de la educación demostró cómo funcionaba esta selección; las comparaciones ilustraban las «etapas» del desarrollo del grado de perfección humana. Lo débil e ineficaz era siempre rechazado, pero a medida que el «progreso» avanzaba, experiencias sociales más beneficiosas y menos duras reemplazaron al colmillo y las garras de los tiempos pasados. La educación comparada señaló el camino hacia un mayor progreso, al tiempo que racionalizó y justificó las experiencias de su propio tiempo (13).

Por último, la historia de los tiempos modernos fue la historia de las *naciones*, de tal manera que la historia de la educación se convirtió en la historia de los «sistemas nacionales de educación». También aquí se acudió a un principio evolucionista: la «esencia» nacional, cada vez más identificada con los rasgos biológicos («caracteres raciales»), buscó su expresión en todas las formas institucionales, incluida la educación. A partir de los conceptos ligeramente esbozados de ecología y ecosistema, los pioneros trataron de explicar las características nacionales en función del clima, suelo, alimentación, enfermedades. La pseudociencia materialista de la raza se fusionó a la antigua doctrina de las esencias, dando como resultado el estudio comparado del carácter nacional, que consideró a la educación esencialmente como una variable dependiente, el «producto» de la esencia nacional. Se consideraba inapropiado el tomar prestados elementos de sistemas extranjeros y se resaltaban más las diferencias que las similitudes. Se suponía que los modelos de educación «más» o «menos avanzados» ilustraban «nuestra procedencia», y a menudo se consideraban las antiguas formas de la educación nacional como apropiadas para el avance de los pueblos «primitivos» o colonial (escuelas y maestros de caridad para Africa) (14).

Se concebían los sistemas nacionales de educación como formas más avanzadas de evolución. Aunque de vez en cuando algún pensador había pensado en un plan de estudios internacional, en una pedagogía universal y en una ciudadanía mundial, la educación comparada surgía en un mundo dividido. Sólo las catástrofes de dos guerras mundiales destruirían la visión de los educadores occidentales, e incluso en la actualidad la proliferación de nacionalismos en el Tercer Mundo ha reforzado la tendencia a comparar los sistemas educativos nacionales. Después de la primera guerra, sin embargo, el concepto de «internacionalismo» ha llegado a la educación como lo hizo a la política y la economía. Fue así cuando se reafirmó, una vez más, el elemento reformista en la educación comparada. Había existido un aspecto residual de

(13) Isaac I. Kandel, «The Methodology of Comparative Education», IRE, 5 (1959), 270-278. Nicholas Hans, «The Historical Approach to Comparative Education», IRE, 5 (1959), 299-307. Joseph S. Roucek, «Changing Concepts and Recent Trends in American Educational Sociology», IRE, 4 (1958), 240-244. Según Koppel Pinson, el concepto de evolución invadió el pensamiento alemán («Entwicklung») incluso antes del impacto de Darwin, debido a la influencia de Hegel y Herder: *Modern Germany. Its History and Civilization*, 2.^a edición (New York, MacMillan, 1966), 251-252. Como ejemplo de plan de estudios americanos, ver Thomas J. McEnvoy, *Epitome of History and Principles of Education* (Cortland, N. Y.: Cortland Democrat, 1907).

(14) Las antiguas teorías y los mitos de los comienzos de la psicología educativa están catalogadas con cierto respeto en el iconoclasta *Determinism in Education. A Series of Papers on the Relative Influence of Inherited and Acquired Traits in Determining Intelligence, Achievement and Character* de William C. Bagley (Baltimore: Warwick & York, 1928). Ver, por ejemplo, Emile Durkheim, *Pédagogie et Sociologie* (1902), citada por Isaac Kandel como antiuniversalista: IRE 1 : 1 (1955), 7.

internacionalismo en gran parte del enfoque histórico, principalmente en lo que en Alemania se conoció como *Auslandspädagogik* (pedagogía extranjera). También existieron pioneros de la cooperación educativa internacional y la amistad internacional por medio de la educación, inmediatamente antes de la I Guerra Mundial (15).

Después de 1918 se registró un fuerte movimiento de maestros que querían reconstruir los lazos de amistad surgidos en los campos de batalla, y en ninguna parte fue más fuerte que en los EE.UU. La idea de formar maestros que pensarán de manera internacional fue especialmente atractiva a los americanos. La batalla para prevenir que los americanos volvieran a caer en el aislacionismo fue asumida por los «colleges» de formación del profesorado, que ya se estaban convirtiendo en instituciones catalogadas como de salvación entre los niños de la clase media baja de las generaciones de inmigrantes. La educación comparada avanzaba lentamente en los EE.UU. como para convertirse en una materia de formación y experiencia, sobre todo después de que la depresión hubiera aumentado el valor de la carrera del profesor de secundaria y de que la licenciatura de educación de cuatro años de duración se hubiera convertido en el grado preferido por todos los maestros de «carrera» de los EE.UU. La proliferación de cursos de educación sobre todos los aspectos en las escuelas *americanas* parecía ser un reto para que los internacionalistas ofrecieran aún más cursos sobre «educación extranjera» para «ampliar» y «comprender». A esta generación de profesores entregó Isaac Leon Kandel (producto de la cultura racionalista judía de la Monarquía Dual y protegido de Michael Sadler en Londres y Paul Monroe en Nueva York) el mensaje de que la educación comparada había cumplido su mayoría de edad. Desde la cátedra del Teacher's College de la Universidad de Columbia, vanguardia intelectual de la formación del profesorado americano, definió la educación como una «disciplina» completamente madura (16).

Durante los próximos 25 años (1933-1958), el estudio comparado de la educación sería una elaboración de la síntesis de las dos tendencias analíticas que Kandel había formulado. Como la mayoría de sus predecesores, Kandel asumía un formato educativo europeo, de tal manera que un parámetro educa-

(15) Internacionalismo de preguerra: F. Buisson, *L'Instruction et l'éducation internationale* (París, 1905), citada por Schneider, 305 y 490. *Auslandspädagogik* e internacionalismo: Nicholas Hans, «Nationalism and internacionalism», IRE 1 : 2 (1955), 144-150. Sobre los esfuerzos para fundar una organización, oficina o instituto de la educación entre 1909 y 1914: Rosselló, 29-50. Historia real de la Oficina Internacional de Educación de Ginebra y sus conferencias anuales sobre instrucción pública en P. Rosselló, «Les Conférences internationales de l'instruction publique», IRE, 5 (1959), 241-243. Cf. Val Dean Rust, *German Interest in Foreign Education since World War One* (Comparative Education, Series, Número 13). (Ann Arbor, University of Michigan, 1968).

(16) Ver las aportaciones de William W. Brickman, Robert Illich y Adophe E. Meyer a la primera Conferencia sobre Educación Comparada, abril 30, 1954, *The Role of Education in the Education of Teachers*, School of Education, New York University, 1954, 27-36. Cf. Schneider, 400-402. Sobre Isaac Kandel: Benjamin, «Growth», Phi Delta Kappan, 37 : 4, 142-143, Kandel, *Essays in Comparative Education*, N. Y.: International Institute of Teachers College, Columbia University (1930). En un volumen especial de *School and Society* se rindió homenaje a Kandel, dedicándole todo el número: 83 : 2077 (Enero 21, 1956). Los viajes educativos de John Dewey a la URSS, Turquía, Méjico y China en los años 20, aunque no se identifican con la educación comparada ilustran el nuevo sabor internacional del pensamiento americano y el prestigio de la *Auslandspädagogik*. Willaim W. Brickman, ed., *John Dewey's Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World of Mexico, China and Turkey* (New York, Teachers College Press, 1964). Cf. también Carleton Washburne y Myron Sterns, *New Schools in the Old World* (New York: John Day, 1926) y Carleton Washburne, *Remarkers of Mankind* (New York: Jonh Day, 1932). Bereday también menciona F. W. Roman, *New Education in Europe* (New York: Dutton, 1930), CER, 7 (1964), 2.

tivo era la organización educativa: enseñanza elemental o primaria, formación de maestros para estos niveles, enseñanza académica secundaria, formación de profesores para ello, enseñanza académica superior, enseñanza técnica, educación permanente y enseñanza de adultos, etc. El otro parámetro analítico también había nacido de enfoques anteriores, pero reflejaba el impacto de la «ciencia social» sobre el pensamiento educativo: Kandel identificó «factores» que empleó para explicar las diferencias familiares entre los sistemas nacionales, así como los bien conocidos «problemas» de la educación. No es muy sorprendente que estos «factores» resultaran ser virtualmente idénticos al concepto que tenía el «college» de formación del profesorado americano de «Los Fundamentos de la Educación» (históricos, culturales, sociales, psicológicos) añadiendo las «fuerzas» económicas y políticas. La principal contribución de Kandel a la metodología fue, sin duda, el supuesto de que un esquema comparado más o menos uniforme y *sistemático* tiene que considerar primero la invocación del espíritu y la esencia de cada «sistema nacional», que hubiera sido concebido de manera popular como el método comparado. Pero Kandel también organizó su estudio como una comparación de naciones, y el espíritu internacionalista-reformista pocas veces estuvo ausente de su análisis. En realidad, como hicieron notar los comparativistas posteriores, Kandel empleó a menudo un lenguaje que sonaba como descriptivo, pero que, de hecho, era prescriptivo y normativo. Es probable que este estilo pasara inadvertido durante décadas, al menos en los círculos educativos, tan normal era en «pedagogese» (17).

A pesar del declive del internacionalismo en los años 30, que culminó en la II Guerra Mundial, la importancia de los intercambios educativos a escala mundial y la fundación de organismos y asociaciones internacionales durante los años 20 constituyen el precedente de la reconstrucción a partir de 1945 y la supervivencia de individuos y tendencias dispuestos a reinstaurar las ideas internacionalistas en la educación. Precisamente en Alemania, que después sufriría los estragos del racismo nazi y el rechazo xenofóbico de los modelos educativos extranjeros, se desarrolló y floreció hasta 1933 una fuerte tendencia hacia los estudios comparados e *internacionales*. La concepción de Friedrich Schneider sobre la educación comparada continuó evolucionando con firmeza en el período 1933-1945, de tal manera que cuando en 1947 se publicó como *Triebkräfte der Pädagogik der Völker* («Fuerzas motivadoras en la pedagogía de las naciones») contenía una riqueza y unidad de conceptos igual, si no mayor, a las de Kandel y a las de su único competidor serio, Nicholas Hans,

(17) Educación comparada en los EE.UU. en los años 20 y 30: Brickman, «Genesis and Early Development», CER, 10 : 1 (febrero, 1966), 9-10. Paul Monroe, *Essays in Comparative Education*. Estudios del Instituto Internacional del Teachers College, Columbia University, New York, 1927, y James Abel, *Outline of a Course of Study in Foreign and Comparative Education*, Oficina de Educación de los EE.UU., 1936, ambos citados en Friedrich Schneider, *Ein halbes Jahrhundert erlebter und mitgestalteter Vergleichender Erziehungswissenschaft* (Paderborn: Schöningh, 1970), 68-69. El Instituto Internacional del Teachers College publicó 21 anuarios de educación entre 1923 y 1944, todos dirigidos por Kandel: «Kandel review of Hilker's text, CER, 6 (1963), 243. El Instituto Internacional desarrolló también una serie de conferencias internacionales sobre los exámenes a propuesta de la Fundación Carnegie entre 1931 y 1938: Kandel in IRE, 1 : 1 (1955), 7. Cf. Paul Monroe, ed., *Conference on Examinations, Eastbourne, England, May, 23-24-25, 1931* (New York, Teachers College, 1931). Sobre Kandel, ver el homenaje póstumo que le rinde George Bereday en *Comparative Education* (a partir de ahora CE), 2 : 3 (June, 1966), 147-150; y «Comparative Education», de George Kneller, *Encyclopedia of Educational Research*, 3.^a ed. (New York: MacMillan, 1960), 319-320. Ver también el ensayo de Reginal Edwards sobre la reedición del *Comparative Education* de Kandel (Westport: Greenwood, 1970), CER, 17 : 2 (June, 1973), 255-260.

y su obra publicada en 1949: *Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions* (18). Ambos autores, Hans y Schneider, dieron a Kandel su total aprobación por su análisis de la educación como producto de unos «factores», y Hans se declaró plenamente conforme con Schneider respecto al importante concepto de inminencia histórica, especie de tendencia institucional e ideal acumulativa que poseen las sociedades de gran antigüedad: las «tradiciones educativas» de Hans. Ningún autor trató el parámetro estructural de los sistemas educativos (es decir, primaria, secundaria, formación del profesorado), pero ambos prestaron más atención a los valores educativos, objetivos, supuestos y estilos. Como Kandel, acudieron a la historia para obtener los factores que explicasen la experiencia educativa. Schneider evitó completamente los estudios de casos, mientras que Hans siguió la dirección de Kandel al aplicar su esquema analítico a casos seleccionados (Gran Bretaña, Francia, EE.UU. y URSS). El sistema explicativo completo de Hans estaba constituido por factores religiosos, seculares y «naturales», formulados así para ser aplicados con rigor a Europa, mientras que sus factores «naturales» incluían raza e idioma, así como el medio físico. Schneider también dio al carácter nacional y al espacio geográfico una gran importancia, formando la tercera parte de su libro junto con el «autodesarrollo inmanente». Sin embargo, «las influencias extranjeras» y la «historia» jugaron un papel igualmente importante, seguidas de la economía y estructura social, que son las grandes ausentes de la obra de Hans. Schneider incluía también la religión, la ciencia, la filosofía y la cultura como «factores». Había fundado en 1930 el *International Journal of Education* y el primer instituto de educación comparada en el mundo en Salzburgo, Austria, en 1946.

La primera cátedra británica de educación comparada fue ocupada por Joseph Lauwerys en la Universidad de Londres en el año 1947. Lauwerys no era un teórico, sino un representante de la buena tradición europea de educación; era especialista en educación escandinava, especialmente en educación de adultos. La «llegada» de la educación comparada al profesorado británico cincuenta años después del gran servicio de Michael Sadler a la educación siendo de hecho *Privatgelehrter*, aportó la tan necesaria reorientación de la escolaridad educativa británica no sólo hacia el mundo no-británico, sino también hacia formas y estilos alternativos de educación, de hecho, hacia la *reforma educativa*. En 1951, Lauwerys presidió una reunión internacional de tres días de duración en la Universidad de Londres, dedicada a la educación comparada y a la que asistió Friedrich Schneider como *alemán* de honor, después de volver a su cátedra en la Universidad de Munich en 1949. En la Universidad de Hamburgo se creó una cátedra de educación comparada en 1951 para Walter Merck, fundador del Instituto para la Educación de la UNESCO en Hamburgo, quien también reanudó en 1954 la publicación del *International*

(18) Franz Hilker (1881-1969) es también un ejemplo de la continuidad de Weimar y el internacionalismo alemán después de 1945: W. W. Brikman, CER, 13 : 2 (junio, 1969), 149. Sobre Hans: Brian Holmes, CER 4:1 (febrero, 1970), 1: suplemento 19, *Education Libraries Bulletin* (Universidad de Londres, Institute of Education Library, 1975). Texto de Hans, *Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions*, 3.ª edición (London: Routledge, Kegan Paul, 1958) se afirma: «El presente libro es una recopilación de conferencias durante los años 1945-47 en el King's College y el Institute of Education de la Universidad de Londres. Se compone de dos cursos: para los estudiantes que preparan el «Teachers' diploma» y para los estudiantes de «M.A. ...» Aunque es suficiente para los exámenes del «Teachers' diploma» de la Universidad de Londres, no es más que una parte ...» (de los dos años que dura el curso M.A.).

Journal of Education. Se crearon otros dos institutos de investigación para la educación comparada en 1954: uno en la Universidad de Ottawa (Canadá) y otro en la Universidad de Kyushu (Japón). Así pues, la fundación en 1956 de la Sociedad de Educación Comparada de los EE.UU. ha de considerarse como un «paso más» en lugar de una medida aislada en este campo. A pesar de que los educadores europeos se reunieron en el Instituto de Hamburgo en abril de 1955 para planificar una sociedad europea de educación comparada, los desacuerdos parecen haber pospuesto su formación hasta 1961 (20).

Otros ejemplos adicionales de continuidad con el anterior desarrollo de la educación comparada son la formación de la Sociedad de Educación Comparada (C.E.S.) americana en 1956 y la aparición de la *Comparative Education Review* en 1957. Se trataba de un esfuerzo por unificar aquella institución americana, la escuela de verano para maestros, que fue la causa de los primeros intentos de organización que culminaron en la primera Conferencia de Educación Comparada en la Universidad de Nueva York en 1954. Básicamente, la conferencia estuvo dedicada al papel de la educación comparada en la formación de los profesores. Mucho antes de que el lanzamiento del primer «sputnik» sorprendiera a la prensa americana existía un vivo interés entre los congresistas acerca de la educación soviética, una tradición que se remontaba a Dewey y que tenía su centro en el «Teacher's College» de la Universidad de Columbia, donde los cursos de George Bereday estaban siendo ahora completados por el trabajo de George Count. La Universidad de Nueva York, de por sí un centro activo de estudiantes extranjeros, iba a ser la sede de las primeras seis conferencias anuales de la C.E.S., en lugar de Columbia. Desde el principio, la nueva organización tuvo una fuerte conexión con una orientación internacional, consciente de su deuda hacia los grandes pioneros (aún vivos) e impulsados por motivos de autosuperación, autocrítica y demanda de rigor. En la práctica, sin embargo, existía poca diferencia entre los trabajos, los artículos y revistas de libros de los 50 y el paradigma de Isaac Kandel de 1933. En realidad, los libros de texto y los artículos metodológicos de los años posteriores a 1945 raramente superaron lo que Bereday ha llamado la «yuxtaposición». El creciente interés académico por los «estudios de campo» fomentado por las fundaciones privadas y oficiales ocasionó una auténtica ola de becas para estudios sobre Latinoamérica, Europa oriental y Africa, entre los que se incluía la educación, primero de manera accidental, pero, con el tiempo, se le fue dando mayor énfasis (21).

(19) Sobre Hans: «Functionalism in Comparative Education», IRE, 10 (1964), 94-97. Friedrich Schneider. «The Inmanent Evolution of Education: A Neglected Aspect of Comparative Education», CER, 4:3 (february, 1961), 136-139. F. Schneider, «Kurze Geschichte der Internationalen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft», IRE, 8 (1962), 416-417. F. L. Jarman, «The Study of Comparative Education», IRE, 6 (1960). Sobre el Instituto de Salzburgo, Schneider. *Ein halbes Jahrhundert*, 50-64.

(20) William W. Brickman, «Genesis and Early Development», CER, 10 : 1 (February, 1966), 10. Joseph Lauwerys, *Education at Home and Abroad* (London, Routledge, Kegan Paul, 1973, BBC Broadcasts). *Ideals and Ideologies* (London: Evans, 1969), *Man's Impact on Nature*. (London: Natural History Press, 1970). Friedrich Schneider: El Instituto de la Educación de Hamburgo, y el *International Journal of Education*, en Schneider, *Ein halbes Jahrhundert*, 64-65, conferencia de 1955: Hans Espe, ed., *Die Bedeutung der vergleichenden Erziehungswissenschaft für Lehrerschaft und Schule* (Berlín-West: Orbis, 1956); Robert King Hall, «Improvement of the Teaching of Comparative Education», dirigido a la segunda conferencia de educación comparada de los EE.UU., 29 de abril de 1955, *Proceedings*, etc., William W. Brickman, School of Education New York University, 1955, 54-55, Cf. Edmund J. King, «Report on the Conference», IRE, 1:3 (1955), 375-378.

(21) W. W. Brickman, «Genesis and Early Development», CER, 10 : 1 (febrero, 1966), 12-20. Ver también su puntualización sobre el «renacer de la educación comparada» en un informe de la

Este énfasis iba a dar origen a la aparición de un nuevo elemento en la disciplina: el tema de «educación para el desarrollo», «desarrollo educativo», «educación del desarrollo», etc. O quizá fuera más seguro decir que la educación comparada reelaboró la teoría del progreso, tan intrínseca en los modelos históricos, de los que surgió como «desarrollo» y reconsideró el lugar de la educación respecto a él. Al ser una variable dependiente, la educación se redescubrió como un «factor» de desarrollo por derecho propio. Fiel a sus tradiciones reformistas, el movimiento de la educación comparada señaló la obligación de las naciones desarrolladas a ayudar a las subdesarrolladas en el ámbito de la educación. La bibliografía se llenó de artículos que daban informaciones «alarmantes» sobre una «crisis de la educación» —el gran desajuste entre oferta y demanda educativa— o la disfuncionalidad creciente de la actividad educativa en las formas tradicionales bajo condiciones de rápido cambio social y de penetración económica. La disciplina se ha remodelado a partir de 1960 debido a la «fase de desarrollo» de la educación comparada y ha dado lugar a los temas básicos y a los debates que caracterizan nuestras actuales comunicaciones profesionales. El aumento de asociaciones de educación comparada en Europa occidental, Oceanía y Japón no ha cambiado esta línea de evolución; de hecho, incluso la educación comparada de Europa oriental y la URSS se ha mantenido paralela a la nuestra. Más recientemente, los temas de la eficacia educativa y la oportunidad educativa, tan críticos para los reformistas del siglo XIX de América y Europa, son los elementos básicos del análisis comparado de los 70. En el presente, aunque todavía predominan las comparaciones nacionales, se está empezando a introducir en la investigación educativa las comparaciones de ciudad y campo, centro y periferia, mayoría y minoría, hombre y mujer, élite y masa, técnico y académico, variaciones regionales, etc. Se defiende una comparación *internacional* más amplia y se pone en práctica con un rigor y aplicabilidad poco frecuentes, aunque de manera muy desigual en los países y sectores menos desarrollados (22).

tercera conferencia anual de educación comparada en la Universidad de Nueva York (1956) en IRE, 3 (1957), 110-112. Kandel no era partidario de los cambios educativos rápidos: IRE, 8 (1962), 115 (Schneider-*Vergleichende Erziehungswissenschaft* [Heidelberg: Quelle & Meyer, 1961]). Los principales discursos de las primeras seis conferencias anuales sobre educación comparada de la Universidad de Nueva York están recogidos en *Comparative Education: Concept, Research and Application. Proceedings of the Conferences on Comparative Education held at New York University during 1954-59*, ed. W. W. Brickman (Norwood, Pa.: Norwood Editions, 1973). George Bereday da una visión general de la disciplina entre 1954 y 1957 en el editorial de la nueva CER, junto con un informe de los libros y artículos metodológicos publicados desde 1954, 1:1 (June, 1957), 1 ff. Para una visión crítica de la materia desde los años cincuenta, ver Joseph Fischer, ed., *The Social Sciences and the Study of Educational Systems* (Scranton, Pa.: International Textbook Co., 1970), 3-4. Sobre la popularidad de los estudios de área, ver Urban Whitaker, «An Application of Area Studies to the Teaching of General Education Courses in International Relations» (International Area Studies at San Francisco State University), IRE, (1959), 425-40.

(22) Véase «Symposium on Comparative Education and Development», CER, 8:1 (June, 1964), 5-48. George Kneller en una revista de las publicaciones Brookings, *Development of the Emerging Countries. An Agenda for Research*, (Washington, D. C., 1962), caracterizó «la tendencia a desarrollar un modelo teórico de cambio educativo correlacionable con los otros cambios socioeconómicos, con hipótesis todavía carentes de pruebas rigurosas, para el objetivo de desarrollar programas-acción (acción-investigación) para verificar las hipótesis». IRE, 9 (1963), 402-403 Cf. comentario de Edward J. Nemeth sobre *Education in Developing Areas*, de Don Adams y Robert Bjork (New York: McKay, 1969), CER, 14:3 (October, 1970), 392-394, donde habla de «la nueva ciencia social del desarrollo». Sobre «la crisis educativa»: Philip H. Coombs, *The World Educational Crisis. A Systems Analysis* (New York: Oxford University Press, 1968); George Z. F. Bereday, «School Systems and the Enrollment Crisis», CER, 12:2 (June, 1968), 126-148; Andrew Cheselka, «The Secondary School Graduate Ex-

LAS NUEVAS DIMENSIONES DE LA EDUCACION COMPARADA

Un nuevo futuro se vislumbra en la educación comparada al acabar la década de los 70. Acabamos de ver que mientras que, por una parte, existen voces que piden mayor comparación internacional, también existe una preocupación cada vez más intensa por la realidad del comportamiento, por la objetividad empírica, por la precisión teórica. Es probable que en los años 80 se produzca una nueva versión de una antigua dialéctica: la búsqueda de la universalidad en la educación comparada que afronte las demandas crecientes de científicos sociales para un mejor control de las variables, una mayor sofisticación en la derivación y manipulación de datos, y una más adecuada vigilancia frente a los prejuicios culturales e ideológicos. Es objetivo del presente trabajo demostrar que en la reestructuración de la disciplina de la educación comparada considerada como la taxonomía de socialización humana a lo largo de toda la vida se encuentra la solución parcial o la síntesis de esta dialéctica.

Personalmente, considero que existen varias tendencias en la educación comparada que facilitan el progreso de la materia. Primero, existe un interés nuevo por el papel desempeñado por la educación informal y no formal en los países en desarrollo y el papel que estos procesos parecen haber jugado en la ayuda a la población de los principales países industriales para «modernizarse» en un tiempo en el que se invertía muy poco en la educación formal (23). Segundo, el reconocimiento de la *socialización* a lo largo de la vida (que los profesionales de la educación de adultos y de la educación permanente están introduciendo en la educación comparada) ha abierto nuevas perspectivas conceptuales ampliadas ya al añadir las categorías de «educación» informal-no formal (24). Tercero, el profundo interés por la reforma educativa, el cambio

plosion in the U.S.S.R., June, 1966», CER, 12:1 (February, 1968), 76-79. Sobre la educación comparada en Europa oriental: V. A. Veikshan, «The Moscow Center in Comparative Education», CER, 3:1 (1959), 4-5; Brian Holmes, «Comparative Education in Moscow» (informe de la visita que realizaron Holmes, Joseph Lauwerys y E. J. King al profesor Kairov, presidente de la Academia Soviética de Ciencias de la Educación), IRE, 11 (1965), 218-219, «Srvitel'naia Pedagogika», *Sovetskaia Pedagogika*, 2 (1965), 148-149, 153-154, Tadeusz Wiloch (Traducido por Ezri-Atzmon), «The Development of Comparative Education in the Soviet Union», CER, 20:1 (febrero, 1976), 94-100. Otros tipos de comparación: Philip Foster, «Comparative Methodology and the Study of African Education», CER, 4:2 (October, 1960), 110-118; Margaret L. Cormack, «Is Comparative Education serving a Cultural Revolution?», CER, 17:3 (October, 1973), 302-306.

(23) UNESCO, *The Education of Adults: A World Perspective* (París, 1975); UNESCO. Instituto Internacional de Planificación Educativa (a partir de ahora IIEP), *New Educational Media in Action: Case Studies for Planners* (París, 1967); UNESCO. IIEP, *New Educational Models in Action Case Studies for Planners* (París, 1967); E. B. Castle, *Education for Self-help: New Strategies for Developing Countries* (London: Oxford University Press, 1972); Roland Paulston, editor, *Non-Formal Education An Annotated International Bibliography* (New York, Praeger, 1972). Sobre educación informal y no formal en el desarrollo europeo: Brian Simon, *Education and the Labour Movement 1870-1920* (London: Lawrence and Wishart, 1965); Gertrude Williams, *Apprenticeship in Europe* (London Chapman & Hall, 1963).

(24) UNESCO, *An Introduction to Lifelong Learning* (París, 1975); Michael Huberman, «Looking at Adult Education from the Perspective of the Adult Life Cycle», IRE, 20:2 (1974), 117-136; Cyril O. Houle, «The Changing Goals of Education in the Perspective of Lifelong Learning», IRE, 20:4 (1974), 430-445; Mary Ewen Ulich, *Patterris of Adult Education. A Comparative Study* (New York; Pageant, 1965); Warren L. Ziegler, editor, *Essays on the Future of Continuing-Education Worldwide* (Syracuse, New York, Syracuse University Press, 1970). Sobre la socialización, el pionero es, desde luego, Erik Erikson, *Childhood and Society* (New York: Norton, 1950) y *Toys and Reasons* (New York: Norton, 1977); ver también Lloyd de Mause, editor, *The History of Childhood* (New York: Psychohistory Press, 1974); Mary Ellen Goodman, *The Culture of Childhood* (New York, Teachers College Press, 1970); Y. A. Cohen, *The Transition from Childhood to Adolescence* (Chicago: Aldine, 1964);

educativo, la planificación y el desarrollo educativo ha traído consigo una orientación temporal nueva de la disciplina que no es distinta de las subdisciplinas futuroológicas del reino biosocial. La proyección en el futuro de modelos de crecimiento y disminución de las instituciones y experiencias educativas pide el dominio absoluto de las técnicas cuantitativas (ordenadores) semejantes a las existentes en las ciencias de la vida, pero, sobre todo y antes que nada, *requiere la identificación veraz de los propios modelos* (25). Cuarto, la antigua predilección de la educación comparada por un marco temporal histórico fomenta la redefinición y ampliación de las comparaciones históricas al Tercer Mundo y de ciertos aspectos del desarrollo educativo europeo que no se estudian en la literatura más tradicional, desde los clásicos hasta el Renacimiento. Las ciencias históricas, junto con la antropología (parte ya integrante de la educación comparada), ofrecen a los estudiantes de la *socialización comparada* el acceso al estudio de la evolución de la educación no sólo desde el punto de vista de su comparación con la evolución del Estado, de la propiedad, del matrimonio, etc., sino también de su formulación en términos de taxonomía semejante a la investigación de la evolución biológica (26).

Respecto al diagrama 1, mantengo que el área de la educación comparada ha perfeccionado bastante, *al menos de forma descriptiva*, los dos componentes del círculo interior, es decir: número 1: la puesta en práctica de la educación formal (principalmente para niños) en los siglos XIX y XX en Europa (principalmente la Europa urbana) y Norteamérica; y número 2: la puesta en práctica de la educación formal (europea) en el siglo XX en Latinoamérica, Africa y Asia.

Segundo, considero el contenido del círculo medio «abierto» a las comparaciones, pero no está descrito de manera efectiva ni situado en un contexto teórico coherente. En este caso, está más estudiada la historia de las escuelas y la escolarización formales en Europa antes de 1800. El fallo principal reside en la ausencia de un marco teórico adecuado, a pesar de los esfuerzos de los

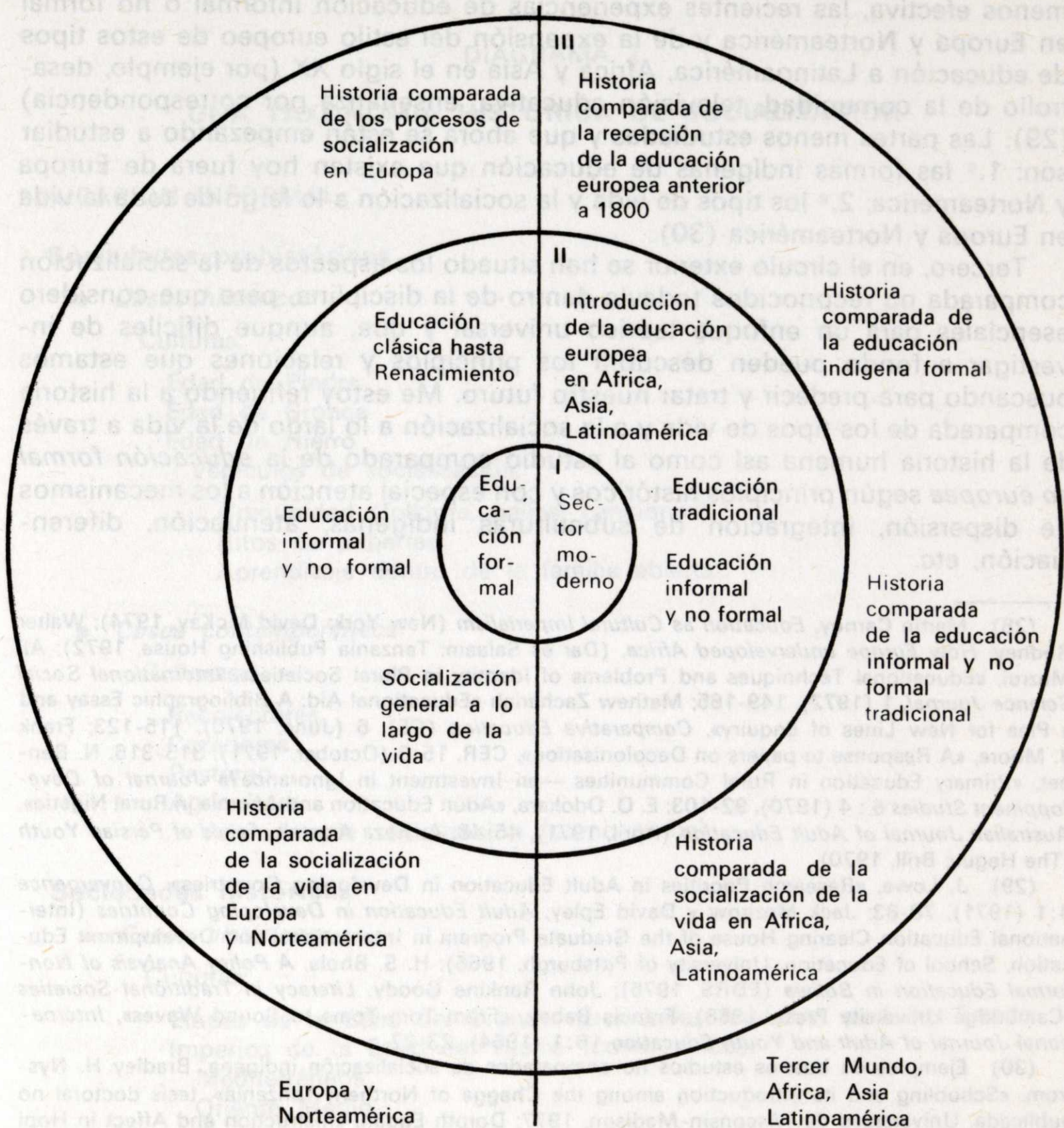
R. S. Peters, «Education as Initiation» en Reginald D. Archambault, editor, *Philosophical Analysis and Education* (London, 1965); C. W. M. Hart, «Contrasts between Prepubertal and Postpubertal Education» en Goerge D. Spindler, editor, *Education and Anthropology* (Stanford University Press, 1975); Orville G. Brim y Stanton Wheeler, *Socialization after Childhood. Two Essays* (New York. Wiley, 1966); Jules Henry, «A Cross-Cultural Outline in Education» *Current Anthropology* 1 (July, 1960), 267-305. P. A. White, «Socialization and Education», en R. F. Dearden P. A. Hirst y R. S. Peters, editors, *Education and the Development of Reason* (London: Routledge, Kegan Paul, 1972); Heinz Waller, editor *Sozialisationsforschung. I. Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte: II. Sozialisationsinstanzen* (Stuttgart: Frommann, 1973); Aleksej Markusevic, «La culture, l'école et l'éducation permanente», *IRE*, 16:3 (1970).

(25) Stefan Jensen, *Possible Futures of European Education. Numerical and Systems Forecasts* (The Hague: Plan Europe 2000, 1972); R. J. Havighurst, «Implications of Educational Changes and Resource Trends for Urban Planners», *Educational Technology* (september, 1970), 22-26; K. Gerlach, «Prognosen des Arbeitskräftebedarfs als Bildungsplanungregel», *Zeitschrift für Pädagogik* (February, 1972), 25-43; T. David Williams, «Educational Development in Ghana and Guatemala: Some Problems in Estimating "Levels of Educational Growth"», *CER*, 10:3 (1966); Hector Correa, «Flows of Students and Manpower Planning: Application to Italy», *CER*, 13:2 (1969).

(26) R. Freeman Butts, *A Cultural History of Education* (New York: McGraw Hill, 1947); W. D. Hambly, *Origins of Education among Primitive Peoples* (London: MacMillan, 1926); Yehudi A. Cohen «The Shaping of Men's Minds: Adaptations to the Imperative of Culture», en Murray Wax et al., ed., *Anthropological Perspectives on Education* (New York Basic Books, 1971), Marshall D. Sahlins y Elman R. Service, editors, *Evolution and Culture* Ann Arbor, Michigan (University of Michigan Press, 1960); Elman R. Service, *Cultural Evolutionism Theory in Practice* (New York: Holt, 1971). Cf. Richard Eliot Blackwelder, *Taxonomy. A Text and Reference Book* (New York Wiley, 1967); y Systematics Association, *Taxonomy and Geography. A Symposium*, David Nichols, editor (London, 1962).

DIAGRAMA 1

GRADOS DE PERFECCION EN EDUCACION COMPARADA



historiadores sociales, marxistas y no marxistas, de considerar la educación como un producto y un instrumento social (27). Con un desarrollo similar, pero con una interpretación más pobre por ahora, se halla la historia de la educación al estilo europeo en Latinoamérica, África y Asia hasta 1900. De nuevo, los «teóricos dependientes», junto con los historiadores sociales y económicos

(27) Alfred Lorenzer, *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie* (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1972); Bertell Ollman, *Alienation Marx's Conception of Man in Capitalist Society* (Cambridge University Press, 1971). Maurice Levitas, *Marxist Perspectives in the Sociology of Education* (London: Routledge, Kegan Paul, 1974); M. A. J. M. Matthijssen, *Klasseonderwijs? Sociologie van het onderwijs* (deventer, Van Loghum Slaterus, 1971). Erich Fromm, hace muchos años, en *Escape from Freedom* (New York: Farrar & Rinehart, 1971), sugería algunas de las características de la historia general marxista de la socialización.

que aplican los conceptos propios del siglo XX de inversión de equilibrio social y de culturalización internacional, no han conseguido integrar ni siquiera la descriptiva inadecuada de hoy (28). Descritas o interpretadas de manera mucho menos efectiva, las recientes experiencias de educación informal o no formal en Europa y Norteamérica y de la expansión del estilo europeo de estos tipos de educación a Latinoamérica, Africa y Asia en el siglo XX (por ejemplo, desarrollo de la comunidad, televisión educativa, enseñanza por correspondencia) (29). Las partes menos estudiadas y que ahora se están empezando a estudiar son: 1.^a las formas indígenas de educación que existen hoy fuera de Europa y Norteamérica; 2.^a los tipos de vida y la socialización a lo largo de toda la vida en Europa y Norteamérica (30).

Tercero, en el círculo exterior se han situado los aspectos de la socialización comparada no reconocidos todavía dentro de la disciplina, pero que considero esenciales para un enfoque teórico universal y que, aunque difíciles de investigar a fondo pueden descubrir los principios y relaciones que estamos buscando para predecir y tratar nuestro futuro. Me estoy refiriendo a la historia comparada de los tipos de vida y a la socialización a lo largo de la vida a través de la historia humana así como al estudio comparado de la *educación formal no europea* según principios históricos y con especial atención a los mecanismos de dispersión, integración de subculturas indígenas, atenuación, diferenciación, etc.

(28) Martin Carnoy, *Education as Cultural Imperialism* (New York: David McKay, 1974); Walter Rodney, *How Europe underdeveloped Africa*. (Dar es Salaam: Tanzania Publishing House, 1972); Ali Mazrui, «Educational Techniques and Problems of Identity in Plural Societies», *International Social Science Journal*, 1 (1972), 149-165; Mathew Zachariah «Educational Aid: A Bibliographic Essay and a Plea for New Lines of Enquiry», *Comparative Education* (CE), 6 (June, 1970), 115-123; Frank J. Moore, «A Response to papers on Decolonisation», *CER*, 15:3 (October, 1971), 313-316. N. Bennet, «Primary Education in Rural Communities —an Investment in Ignorance?» *Journal of Development Studies* 6 : 4 (1970), 92-103; E. O. Odokara, «Adult Education and Anomia in Rural Nigeria», *Australian Journal of Adult Education* (April, 1971), 45-48. A. Reza Arasteh, *Faces of Persian Youth* (The Hague: Brill, 1970).

(29) J. Lowe, «Research Priorities in Adult Education in Developing Countries». *Convergence* 4:1 (1971), 78-83; Jack Mezirow y David Epley, *Adult Education in Developing Countries* (International Education Clearing House of the Graduate Program in International and Development Education, School of Education, University of Pittsburgh, 1965); H. S. Bhola, *A Policy Analysis of Non-formal Education in Bolivia* (EDRS, 1975); John Rankine Goody, *Literacy in Traditional Societies* (Cambridge University Press, 1968), Francis Bebey, «From Tom-Toms to Sound Waves», *International Journal of Adult and Youth Education* 16:1 (1964), 23-27.

(30) Ejemplos de buenos estudios no comparados de socialización indígena, Bradley H. Nystrom, «Schooling and its introduction among the Chagga of Northern Tanzania», tesis doctoral no publicada, Universidad de Wisconsin-Madison, 1977; Dorothea Eggen, «Instruction and Affect in Hopi Cultural Continuity» en Joan I. Roberts y Sherrie K. Akinsanya, ed., *Schooling in the Cultural Context. Anthropological Studies of Education* (New York: David McKay, 1976); Philip E. Leis, *Enculturation and Socialization In an Ijaw village* (New York: Holt, 1972), Alan Howard *Learning to be Rotuman. Enculturation in the South Pacific* (New York, Teachers College Press, 1970), David Radcliffe, «Ki Hadjar Dewantara and the Tamansiswa Schools, Notes on an Extra-Colonial Theory of Education», *CER*, 15:2 (June, 1971), 219-226. Para el estudio de estilos de vida ordinaria y socialización en las sociedades modernas: Abraham Maslow, «Some educational implications of the humanistic psychologies», *Harvard Educational Review*, 38 (Fall, 1968); Barrie Stacey, *Political Socialization in western Societies: An Analysis from a Life Span Perspective* (London: Edward Arnold, 1978), J. A. J. Jackson, editor, *Roles* (Cambridge University Press, 1972); Robert J. Lifton, *History and Human Survival* (New York: Random House, 1970); D. Bell, «Capitalism, Culture and Education», *Journal of Aesthetic Education*, 7 (enero, 1972), 5-229; James S. Coleman, «How do the Young become Adults?» Report No. 130, Center for Social Organization of Schools, Johns Hopkins University (1972); P. Abrams, «Rites de passage: The Conflict of Generations in Industrial Society», *Journal of Contemporary History*, 5 (1970), 175-190; Basil Bernstein, «Social Structure, Language and Learning», en Harry A. Passow, editor, *The Education of the Disadvantaged* (New York, Holt, 1967).

Como un simple ejercicio para demostrar la potencialidad de una tal taxonomía histórica, y sin que implique una base científica para tal esquema, véase el diagrama 2:

DIAGRAMA 2

UNA TAXONOMIA HISTORICA DE SOCIALIZACION*

EDUCACION INFORMAL

Sociedades prehistóricas

- *Casos históricos*

Culturas:

Edad de Piedra
Edad de Bronce
Edad de Hierro

Vehículos de socialización:

Comunidad (folklore, bailes, canciones)
Ritos de pubertad
Aprendizaje dentro de la familia abierta

- *Casos contemporáneos*

Culturas:

Recolectores
Cazadores
Pastoreo
Agricultura

Vehículos de socialización (como arriba)

Sociedades históricas

- *Casos históricos*

Culturas:

Etapas de la Edad del Bronce; sociedades feudales; ciudades-Estado.
Imperios de la Edad del Hierro (como arriba).

Mediterráneos
Oriente Medio
Europeos
Asiáticos
Africanos
Americanos

Vehículos de socialización:

Rituales religiosos; comunidades religiosas
Gremios
Tribus nómadas, hombres sabios, magos
Extranjeros, incluyendo soldados, recaudadores de impuestos,
mercaderes

* No se hacen diferencias entre socialización y educación o entre educación informal y no formal con el fin de simplificar.

Primeros Estados modernos (1500-1800) (principalmente, pero no de manera exclusiva, europeos):

- Naciones-Estado
- Estados dinásticos
- Sociedades feudales
- Ciudades-Estado

Vehículos de socialización:

- Catecismo, letanías, oraciones
- Aprendizaje de artesanía
- Servicios militares, navales o públicos
- Restablecimiento forzoso o voluntario

Sociedades industriales en desarrollo (no contemporáneas)

- Europa occidental
- Europa no occidental
- América del Norte
- Otros (por ejemplo, Japón, Australia, etc.)

Vehículos de socialización:

- Enseñanza en el lugar de trabajo
- Asociaciones voluntarias (círculos de trabajadores, hermandades religiosas, asociaciones políticas)
- Formación militar básica
- Prensa
- Agitadores
- Programas de caridad de la Iglesia, del Estado y de benefactores privados
- Prisiones

● *Casos contemporáneos*

Culturas:

- Superpoderes
- Estados Unidos

Subculturas:

- Regional
- Etnica
- De clase

Vehículos de socialización:

- Familia nuclear
- Vecindario
- Grupos de edad
- Medios de comunicación
- Trabajo
- Matrimonio
- Iglesia
- Asociaciones cívicas y grupos de interés

Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas

Subculturas:

- Regional
- Etnica

- Estratos (élite del partido, profesionales, empleados urbanos, granjas colectivas)

Vehículos de socialización:

- Familia nuclear
- Guarderías

Vecindario y deportes
Komsomol
Medios de comunicación
Grupos de recreo
Trabajo
Matrimonio
Partido

Economías maduras

Capitalistas (como en EE.UU.)
Leninista (como en la URSS)
Fascista o nazi (como arriba)
Sociedaddemócrata (como en EE.UU.)

Economías en desarrollo
(categorías como arriba)

Subculturas:

Regional
Etnica
Religiosa

Estratos (por ejemplo, élite europeizada, mediadores nativos, trabajadores en el sector moderno, agricultores, marginales, etc.)

Vehículos de socialización:

Familia nuclear y familias abiertas
Vecindario y comunidades
Grupos de edad
Grupos juveniles
Instituciones religiosas
Trabajo
Medios de comunicación
Partido
Agitadores
Matrimonio

EDUCACION FORMAL*

Sociedades históricas*

● *Casos históricos*

Culturas:

Imperios de la Edad de Bronce; sociedades feudales; ciudades-Estado
Edad de Hierro (como arriba)

Mediterráneas
Oriente Medio
Europeas
Asiáticas
Americanas

Vehículos de socialización:

Escuelas de sacerdotes
Escuelas monásticas

* Para simplificar, se supone que no existía la educación formal en las sociedades prehistóricas; por supuesto, es mucho suponer.

Escuelas de palacio
Escuelas de despacho
Escuelas militares
Escuelas médicas
Escuelas religiosas (por ejemplo, Coránica, Catedral)

Primeros Estados modernos (aquí los casos son exclusivamente europeos, probablemente con poca certeza, debido a la ignorancia; por otra parte, parece que los europeos diferenciaron pronto la escolarización).

Nación-Estado (Inglaterra, Francia, España)
Estados dinásticos (Prusia, Austria)
Sociedades feudales (Polonia, Imperio Otomano)
Ciudades-Estado (Venecia)

Vehículos de socialización:

«Grammar schools»
Universidades
Escuelas de caridad
Escuelas femeninas
Escuelas monásticas
Escuelas estatales de oficios

Sociedades industriales en desarrollo (no contemporáneas)

Europa occidental
Europa no occidental
América del Norte
Otros (por ejemplo, Japón, Australia, etc.)

Vehículos de socialización:

Escuelas primarias públicas
Escuelas primarias voluntarias (religiosas)
Academias privadas
Internados para la élite
Escuelas superiores municipales
Escuelas secundarias estatales
Escuelas comerciales privadas
Seminarios
Escuelas técnicas (secundarias y postsecundarias)
Escuelas de Reforma

● *Casos contemporáneos*

Culturas:

Superpoderes
Estados Unidos

Subculturas:

Regional
Etnica
De clase

Vehículos de socialización:

Preescolar, Guarderías
Jardín de infancia
Escuela elemental pública
Escuela elemental parroquial
Escuela pública superior
Escuela superior parroquial

Universidad pública (municipal, estatal)
Universidad privada
Colegios de la Iglesia
Colegios privados
Colegios técnicos, etc.

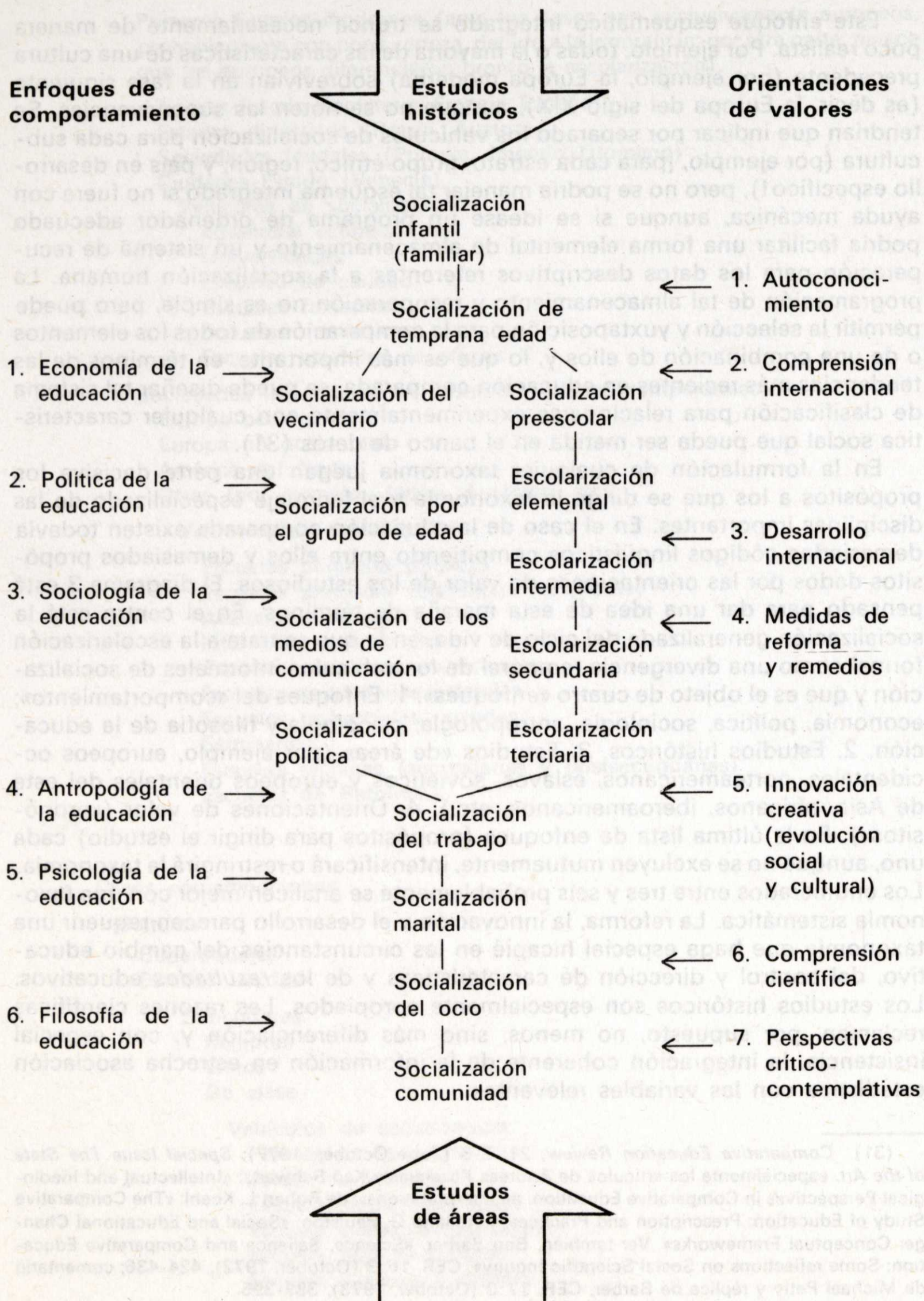
Este enfoque esquemático integrado se trunca necesariamente de manera poco realista. Por ejemplo, todas o la mayoría de las características de una cultura precedente (por ejemplo, la Europa moderna) sobrevivían en la fase siguiente (es decir, la Europa del siglo XIX), aunque no se noten las supervivencias. Se tendrían que indicar por separado los vehículos de socialización para cada subcultura (por ejemplo, ¿para cada estrato, grupo étnico, región, y país en desarrollo específico!), pero no se podría manejar tal esquema integrado si no fuera con ayuda mecánica, aunque si se idease un programa de ordenador adecuado podría facilitar una forma elemental de almacenamiento y un sistema de recuperación para los datos descriptivos referentes a la socialización humana. La programación de tal almacenamiento y recuperación no es simple, pero puede permitir la selección y yuxtaposición para la comparación de todos los elementos o de una combinación de ellos y, lo que es más importante, en términos de las tendencias más recientes en educación comparada, se puede diseñar tal sistema de clasificación para relacionarse experimentalmente con cualquier característica social que pueda ser medida en el banco de datos (31).

En la formulación de cualquier taxonomía juegan una parte decisiva los propósitos a los que se dirige la taxonomía y el lenguaje especializado de las disciplinas importantes. En el caso de la educación comparada existen todavía demasiados códigos lingüísticos compitiendo entre ellos y demasiados propósitos dados por las orientaciones de valor de los estudiosos. El diagrama 3 está pensado para dar una idea de esta maraña de términos. En el centro está la socialización generalizada del ciclo de vida, en la que se trata a la escolarización formal como una divergencia temporal de los vehículos informales de socialización y que es el objeto de cuatro «enfoques»: 1. Enfoques del «comportamiento»: economía, política, sociología, antropología, psicología y filosofía de la educación. 2. Estudios históricos. 3. Estudios «de área» (por ejemplo, europeos occidentales, norteamericanos, eslavos, soviéticos y europeos orientales del este de Asia, africanos, iberoamericanos, etc.). 4. Orientaciones de valor («propósitos»). En la última lista de enfoques (propósitos para dirigir el estudio) cada uno, aunque no se excluyen mutuamente, intensificará o restringirá la taxonomía. Los enumerados entre tres y seis probablemente se analicen mejor con una taxonomía sistemática. La reforma, la innovación y el desarrollo parecen requerir una taxonomía que haga especial hincapié en las circunstancias del cambio educativo, del control y dirección de características y de los *resultados* educativos. Los estudios históricos son especialmente apropiados. Las razones científicas reclaman, por supuesto, no menos, sino más diferenciación y, con especial insistencia, la integración coherente de la información en estrecha asociación estadística con las variables relevantes.

(31) *Comparative Education Review*, 21: 2-3 (June/October, 1977); *Special Issue The State of the Art*, especialmente los artículos de Andreas Kazamias y Karl Schwartz: «Intellectual and Ideological Perspectives in Comparative Education: an interpretations»; de Robert L. Koehl: «The Comparative Study of Education: Prescription and Practice»; y Rolland G. Paulston: «Social and Educational Change: Conceptual Frameworks». Ver también, Ben Barber, «Science, Saliency and Comparative Education: Some reflections on Social Scientific Inquiry», *CER*, 16:3 (October, 1972), 424-436; comentario de Michael Petty y réplica de Barber, *CER*, 17:3 (October, 1973), 389-395.

DIAGRAMA 3

FACTORES O ENFOQUES EN LA ELABORACION DE UNA TAXONOMIA DE LA SOCIALIZACION A LO LARGO DE LA VIDA



No resultaría atrevido asegurar que la comprensión internacional (propósito 2) puede estar incluida en una categoría de socialización que sea menos eurocéntrica, más abierta que la esquematización convencional de la educación comparada y la importancia que se concede en ella a la instrucción formal y en las escuelas. Todo lo que en un principio puede tener aspecto de «occidentalista» y eurocéntrico, los estilos y la terminología de una taxonomía de la socialización a lo largo de la vida, puede modificarse de manera consciente hacia la universalidad y precisión (¡a pesar de que éstos sean los mismos elementos de la dialéctica!). Los fines tradicionales de los que dedican su labor a la educación comparada son el análisis crítico-contemplativo de la naturaleza de la educación (propósito 7) y la búsqueda del autoconocimiento (propósito 1). Este trabajo surgió a partir de tales propósitos.

De un modo similar al desarrollo de la taxonomía biológica, la socialización comparada tiene que basarse en las categorías «artificiales» ya elaboradas en la pedagogía comparada y, de forma más amplia, en la sociología comparada, la antropología, política, economía, psicología y filosofía de la educación. La historia de la educación se ha visto repleta de nombres propios y denominaciones idiosincráticas para las instituciones y las experiencias educativas, pero, no obstante, se ha visto obligada a buscar términos generales (como educación pública) de amplia aceptación. Las dos tareas de los futuros taxonomistas de la socialización deben ser: 1) determinar significados precisos «artificiales» para expresiones familiares y técnicas ampliamente extendidas entre diversos autores; 2) elaborar unas normas de clasificación para los procesos de socialización que, aunque tremendamente lógicas y coherentes, sean flexibles. Sólo si se llevan a cabo estas dos actividades podrá la comparación científica futura salir de los prejuicios y los ingenuos engaños de la actual «historia natural» de la educación (32).

En los últimos años se ha conducido y empujado a la educación comparada a negar virtualmente su propia naturaleza intrínseca. Pendiente de su parecido con la historia natural del siglo XVIII y contando con una generación de científicos sociales que aprenden con suma rapidez, los profesionales han intentado, con demasiado entusiasmo, cuantificar innumerables facetas de la enseñanza de un modo un tanto incoherente, a veces con la intención de descubrir relaciones nomotécnicas, pero otras veces, las más, por la simple creencia de que toda buena ciencia social es siempre cuantitativa. Esto último puede ser correcto básicamente y la busca de las leyes de la sociedad *puede* avanzar gracias a las regresiones múltiples, pero en el caso de nuestra disciplina se le ha hecho un mal servicio fragmentándola en tantas subdisciplinas (economía de la educación, sociología de la educación, política educativa) y se le ha alejado de su problema principal: el proceso de socialización. En este artículo se argumenta que realmente podemos beneficiarnos de la era del ordenador, con una percepción más

(32) Nombres propios y denominaciones idiosincráticas: Adam Przeworski y Henry Teune, *The Logic of Comparative Social Inquiry* (New York: Wiley Interscience, 1970). Fuentes para una nomenclatura artificial. Benjamin S. Bloom, *A Taxonomy of Educational Objectives* (New York: David McKay, 1956); Jerome Bruner, *Toward a Theory of Instruction* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1966); George Kneller, *The Logic and Language of Education* (New York: Wiley, 1966); Daniel E. Griffiths, *Developing Taxonomies of Educational Behavior in Educational Administration* (Chicago: Rand McNally, 1969); Reed H. Blake y Edwin O. Haroldsen, *A Taxonomy of Concepts in Communication* (New York: Hastings House, 1975); Joel David Singer, *A General Systems Taxonomy for Political Science* (New York: General Learning Press, 1971); ver también Philip Foster, «Comparative Methodological and the Study of African Education», *CER*, 4 : 2 (October, 1960), 110-118 (Sociology). A. Arnold Anderson, «The Methodological of Comparative Educations» *IRE*, 7 (1961), 1-23 (Economics).

clara de la operación dialéctica en el campo de la socialización comparada entre el modelo perfeccionista y la precisión empírica. Una de las formas de apartarse de los ingenuos engaños actuales es *avanzando hacia* una mejor «historia natural».

El examen de las últimas publicaciones sobre el análisis comparado de la socialización a lo largo de la vida y que contienen vehículos formales y no formales, me sugiere el empleo de cinco parámetros que se superponen, aunque son distintos, de comparación a nivel de sistema (33). Llamaré parámetro 1 al parámetro del desarrollo. No se refiere al tema de la formalización en la socialización, sino que está pensado en términos de las etapas de la vida para las que resultan apropiados los distintos vehículos de socialización, según el tipo específico de aprendizaje; este parámetro, como derivado de un funcionalismo estructural, podría también detallar la *función* de cada aspecto de la socialización para el individuo en relación con la sociedad y para la sociedad en relación con el individuo (34).

El parámetro II representa la continuidad desde lo extremadamente formal hasta la socialización no formal perfecta. En el extremo formal tenemos una enseñanza estructurada con rigidez, «dependiente principalmente de los niveles que fija la autoridad, como quién debe (o se le permite) estudiar, qué materias y a qué edades; suele estar estructurada en forma de cursos con reconocimiento oficial de asistencia...» (35). A continuación vienen los tipos alternativos de enseñanza que ofrecen variedad y posibilidad de elección, incluido el autoaprendizaje (por ejemplo, estudios por correspondencia), programas que no conducen a títulos, enseñanza básica para adultos, programas de formación en servicio para el profesor, etc. Se mantienen los cursos formales y predominan los objetivos de aprendizaje prescritos, la concesión de títulos sigue considerándose la meta y la recompensa. En el punto medio de la continuidad están «los servicios educativos estructurados de manera flexible que tratan de encontrar e influenciar a las personas con un mensaje y contenido prescrito; las personas pueden elegir, escuchar o participar, si lo desean...» (36). Servicios de extensión agraria, programas de educación sanitaria, medio ambiente, desarrollo comunitario (*animation rurale*). Los dos primeros tipos se caracterizan por la informalidad y, sin embargo, no dejan de señalar sus objetivos definidos por los «expertos» y las «autoridades». En los dos últimos tipos, que son esencialmente no formales, los alumnos fijan sus propios programas y organizan sus actividades de aprendizaje. Dentro de esta clasificación podemos incluir a los jóvenes dirigidos por jóvenes, clubs políticos, organizaciones de servicio, sindicatos de trabajadores, iglesias y grupos de intereses particulares (coleccionistas de sellos);

(33) Fuentes de los cinco parámetros: Mary Frances Cleugh, *Educating Older People* (London: Tavistock, 1962); Joffre Dumazedier, «Loisirs et pédagogie», *IRE*, 1:1 (1955), 102-113; *Indian Journal of Adult Education*, 34:9 (September, 1973); «Informal Education», *ibid.* 36-11 (November, 1975); «Nonformal Education», John Wallace Claire Johnstone y Ramón J. Rivera, *Volunteers for Learning* (Chicago: Aldine, 1965); Leonard John Lewis, editor, *Perspectives in Mass Education and Community Development* (London: Thomas Nelson, 1955); William W. Biddle con Loureide Biddle, *The Community Development Process: The Rediscovery of Local Initiative* (New York: Holt, 1965); Willy Strzelewicz, *Erwachsenenbildung. Soziologische Materialien* (Heidelberg: Quelle & Mayer, 1968).

(34) Ver, por ejemplo, Leo Fernig: «The Global Approach to Comparative Education», *IRE*, 5 (1959), 343-355, ver también Pedro Rosselló, «Concerning the Structure of Comparative Education», *CER*, 7 (June, 1963), 103-107. Cf. Nicholas Hans, «Functionalism in Comparative Education», *IRE*, 10 (1964), 94-97.

(35) En gran parte basado en Seth Spaulding, «Life-long Education: A modest Model for Planning and Research», *CE*, 10:2 (June, 1974), 101-113.

(36) Spaulding, «Life-long Education», *loc. cit.*

todos ellos pueden hacer uso de la enseñanza informal y semiformal como parte de un programa autoseleccionado. La socialización no formal perfecta incluye también las actividades de las organizaciones altamente directivas que, no obstante, no poseen una audiencia restringida, como los medios de comunicación, bibliotecas, librerías, empresas publicitarias. A pesar de que se manipula y «educa» al alumno según las normas de alguien, el alumno todavía distingue, dentro de lo disponible, lo que hay «oscuro» e incluso puede contribuir a la programación de la oferta. En este parámetro resulta provechoso distinguir entre los intereses de los adultos y los no adultos y entre los objetivos generales y los particulares.

El tercer parámetro (III) se refiere a la institucionalización y grado de manifestación de la socialización. Este parámetro consta de tres partes, aunque existe una gradación entre los distintos tipos, y abarca desde las instituciones generales, que incluyen tanto las cárceles y las juntas escolares como la familia nuclear y grupos de aprendizaje, hasta los asentamientos no institucionales, como los bares, las esquinas de las calles, la fuente del pueblo, el aparato de radio de un coche, una construcción, etc. En medio se sitúan todas las instituciones familiares de educación (y socialización) que ofrecen un «in-put» intermitente, aunque ordenado, para los alumnos voluntarios y no voluntarios. Una característica frecuente de este parámetro es la medida del tiempo que lleva el proceso de socialización en años y/o en horas por semana. Es también aconsejable distinguir entre instituciones estatales y municipales, religiosas y laicas, públicas y privadas. Otra variable que puede resultar útil es la situación de la decisión en el grado de institucionalización en el caso de cada alumno, así como la duración del tiempo que requiere cada fase de la socialización (37).

En cuarto parámetro (IV) se refiere exclusivamente a los alumnos y a los agentes de socialización. Trata de sus características y sus relaciones mutuas, así como con otros grupos de la sociedad (38). Una simple enumeración de cada uno podría ser:

(37) Alexandre Vexliard, «Centralization and Freedom in Education», CE, 6:1 (marzo, 1970), 37-47; C. E. Beeby, «Stages in the Growth of a Primary Education System», CER, 1 (1957), 1-11; Lewis Spolton *The Upper Secondary School: A Comparative Survey* (London: Pergamon, 1967); Eric Wolf, «Aspects of Groups in a Complex Society: México» *American Anthropologist*, 58 (1956), 1056-1078; Marion R. Brown, «Agricultural Extensión in Chile: A Study of Institutional Transplantation», *The Journal of Developing Areas*, 5 (January, 1970), 197-210; Irving A. Spergel, editor, *Community Organization. Studies in Constraint* (Beverly Hills/London: Sage Publications, 1972); Ane K. Stenzel y Helen M. Feeney, *Volunteer Training and Development. A Manual for Community Groups* (New York: Seabury, 1968).

(38) Relación sucinta de características de alumnos/agentes de la socialización: *Alumnos*: M. L. K. Pringle, et al., *11,000 Seven Years Old. First Report of the National Child Development Study (1958 Cohort) submitted to the Central Advisory Council for Education* (London, April, 1966); UNESCO, *Access of Girls and Women to Education in Rural Areas. A Comparative Study* (París, 1964); E. H. Humphries, «Equality? The Rural-Urban Disparity in Ontario Elementary Schools», *Education Canada*, 11 (March, 1971), 34-39; P. Wiseman, «Secondary School and Family Background — a Review of Some Recent Australian Studies», *Australian Journal of Education*, 15 (March, 1970), 66-75; María Muñoz Sotes, «Posibilidades de medir la originalidad en el diagnóstico», *Revista de Psicología General y Aplicada* (Madrid), 27 : 116-117 (1972), 225-227; M. S. Tseng, «Social Class, Occupational Aspiration, and other Variables», *Journal of Experimental Education* (1971), 8-92; William E. Maxwell, «The Ethnic Identity of male Chinese Students in Thai Universities», CER, 18:1 (1974), 55-69. *Agents (Teachers)*: Dan Lorty, *School Teacher. A Sociological Study* (University of Chicago Press, 1978); José L. Sastre, *El magisterio español. Un siglo de periodismo, 1867-1967* (Madrid Editorial Magisterio, 1967); A. Salon, «Les Enseignants en Allemagne de l'Ouest», *Education et Gestion*, 6 (April, 1970), 29-36; «Symposium on Teacher Role in Four English Speaking Countries», CER, 14:1 (1970), 5-64; Jon Lauglo, «Teachers' Attitudes and the School Context: Upper Secondary Teachers in Norway», CER, 20 : 1 (1976), 61-78; William Wiersma, «A Cross-National Comparison on

ALUMNOS

Tipo de asentamiento geográfico (familia, barrio, población, área urbana o rural, Estado, etc.)

Sexo.

Edad.

Situación socioeconómica.

Idioma materno.

Credo religioso.

Identificación étnica.

Aspiraciones/expectativas.

Orientación de objetivos.

Todos los elementos citados comparados con la distribución nacional de los rasgos.

AGENTES DE SOCIALIZACION

Miembros de la familia o no.

Diferencia de edades entre alumnos y agentes.

Sexo de agentes frente a los alumnos.

Proporción agentes/alumnos.

Años de experiencia, formación, etc., de los agentes respecto a la experiencia, formación, etc., de los alumnos.

Situación socioeconómica de los agentes frente al alumno.

Idioma materno de los agentes frente al alumno.

Credo religioso de los agentes frente al alumno.

Identificación étnica de los agentes frente al alumno.

Aspiraciones/expectativas de los agentes frente al alumno.

Orientación de objetivos de los agentes frente al alumno.

Todos ellos comparados con la distribución nacional de los rasgos. El quinto parámetro aunque proceda de la educación formal, tiene una aplicación mayor en la informal o no formal. Lo llamaremos el «parámetro del comportamiento»: se refiere a la taxonomía del *comportamiento de socialización* (39). Ver diagrama 4.

the Academic Achievement of Prospective Secondary School Teachers», CER, 13:2 (1969), 209-212; T. David Williams, «Wastage Rates and Teacher Quality in Guatemalan Primary Schools», CER, 9:1 (1965), 46-52. For National Distributions: OECD. *Educational Statistics Yearbook*, 2 vols. (Paris, 1975); UNESCO, *World Survey of Education*, 6 vols. (Paris, 1955-1971); Marda Woodbury, *Guide to Sources of Educational Information* (Washington D. C., Information Resources Press, 1976); Cf. Benjamin C. Duke, «Statistical Trends in Postwar Japanese Education, CER, 19:2 (1975), 252-266; and Michel Montfort. «L'Evolution de la Structure Educative de la Population Française entre 1962 et 1968», *Revue Française de Pédagogie* (Paris) 21:4 (1972), 19-39.

(39) B. F. Skinner, *The Technology of Teaching* (New York: Appleton Century, 1968); Robert J. Kibler, *Behavioral Objectives and Instruction* (Boston: Allyn & Bacon, 1970); Jon L. Williams, *Operant Learning Procedure for Changing Behavior* (Brooklyn: Wadsworth, 1973); IRE issue on teacher behavior, 18 : 4 (1972); Brice B. Hudgins. *The Instructional Process* (New York: Rand McNally, 1971); UNESCO International Bureau of Education (Genebra), *The Study of Environment in School* (Research in Comparative Education; 31 st Conference on Public Education, 1968); Roger G. Barker,

DIAGRAMA 4

UNA TAXONOMIA DEL COMPORTAMIENTO DE SOCIALIZACION

Intenciones del comportamiento	Equipo material y utensilios	Resultados del comportamiento
de los alumnos sus padres agentes de socialización grupos de referencia social	hogar (cobijo, aislamiento, etcétera) diseño espacial, instrumentos de aprendizaje	para el alumno sus padres agentes de socialización
Actividades de socialización		
Interpersonal, simbólica, física dominio de los instrumentos por parte de los alumnos de los agentes de socialización		
Evaluación de la socialización		
por los alumnos por sus padres por agentes de socialización por grupos de referencia social		

Aunque este diagrama no sea exhaustivo, en él se trata de incluir ciertas variables hasta ahora olvidadas; de hecho, la aplicación de tal esquema analítico es poco frecuente en los informes de la socialización informal y no formal. La presunción de que los niños no tienen intenciones de comportamiento cuando van a la escuela conduce a la sustitución arbitraria por las intenciones de sus padres que pueden ser erróneas; en cualquier caso, los niños y adolescentes aportan a todas las formas de socialización unas intenciones bien distintas, aunque estén mal planteadas o no sean realistas. Dentro de la socialización a lo largo de la vida, resulta evidentemente útil la intencionalidad de los aprendices,

Ecological Psychology, Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior (Stanford University Press, 1968); Jenny Cook-Gumperz, *Social Control and Socialization: Class Differences in the Language of Maternal Control* (Boston: Routledge Kegan Paul; 1975); Jules Henry, «Attitude Organization in Elementary School Classrooms», in George D. Spindler, editor, *Education and Culture* (New York: Holt, 1963), 192-214; J. W. Getzels, «Conflicts and Role Behavior in the Educational Setting» in W. Charters, Jr. and P. Gage, editors, *Readings in the Social Psychology of Education* (Boston: Allyn & Bacon, 1963, 309-318, Ned Flanders, *Analyzing Teaching Behavior* (Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1970); R. E. Stake and D. Gooler, «Measuring Educational Priorities», *Educational Technology*, 11 (September, 1971), 44-48; M. Bonscher, «Bedingungs- und Gestaltungsfaktoren schulischer Sozialisation. *Die Welt der Schule*, 25 (February, 1972), 41-47; Gottfried Haussmann. *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts* (Heidelberg: Quelle & Meyer, 1959); Alfons O. Schorb, *Erzogenes Ich-Erziehendes Du. Die Grundlagen des Menschseins und die pädagogischen Situation* (Klett: Stuttgart, 1958); Otto Friedrich Bollnow. *Das Verhältnis zur Zeit: Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie* (Heidelberg: Quelle & Meyer, 1972).

sus empresarios, cónyuge, de su gobierno, autoridades eclesiásticas, etcétera, para la comprensión de las actividades de socialización y sus resultados, sin omitir la evaluación de la socialización en *términos referentes a los actores*. En el examen de los cientos de actividades de socialización, la taxonomía no sólo ayudaría al alumno y al agente de la socialización (con frecuencia, pero no siempre entrelazados), sino que también comprende los cuatro aspectos de la socialización. Con demasiada frecuencia se consideran varios aspectos dentro de uno o, como mucho, de dos de los siguientes: físicos (con el dominio de utensilios), simbólicos (generalmente solos, a veces físicos o interpersonales), interpersonales (generalmente con simbólicos) y dominio de utensilios (físicos o interpersonales). No se puede extraer el material de la educación no formal e informal como si fuera una variable de estudio, aunque ambas se pueden considerar decisivas para la determinación de qué y cómo se aprende en las situaciones en las que falta la formalidad. Es igualmente importante prestar atención a los resultados del aprendizaje y a otros comportamientos por parte de los padres del alumno y de los mismos agentes de socialización. Algunos de los resultados de las actividades de socialización de los padres, maestros, cónyuges, empresarios, vecinos, amigos, anunciantes, policías y físicos son la interferencia, la retroalimentación, la sobrecarga y las respuestas innovativas. La multiplicidad de las técnicas de evaluación informal y no formal en cualquier sociedad para resolver la cuestión «¿se le ha socializado de manera adecuada en x dimensiones?» es algo que no aborda el cuestionario sistemático. El hecho de que las cuatro categorías de evaluadores (alumnos, padres del alumno, agente de socialización y grupo de referencia social) probablemente empleen pautas de evaluación divergentes y desproporcionadas no tienen por qué evitar al investigador que localice e identifique, en suma, que correlacione las pautas (40).

Admitamos que estos cinco parámetros son artificiales y toscos. El desarrollo de las técnicas de clasificación en cada área no puede prescindir de las otras cuatro, aunque probablemente sea imposible elaborar, por ahora, una sola taxonomía. Pienso que la sistematización de nuestros ya amplios conocimientos sobre la enseñanza, dejando aparte los procesos de socialización informal y no formal a lo largo del ciclo de la vida, tiene que comenzar con tales parámetros. La actual situación en caótica de definiciones, categorías y modelos puede continuar por supuesto, cuyo caso el estudio perfeccionista de la socialización puede necesitar una disciplina muy distinta de la educación comparada.

(40) Lawrence Stenhouse, «Educational Decisions as Units of Explanation in Comparative Education», *IRE*, 7 (1961), 412-418; D. M. Toomey, «Ambition, Occupational Values and School Organization», *International Journal of Comparative Sociology*, 12 (September, 1971), 192-199; S. S. Broadbelt, «Educational Ideals and Practice in Comparative Perspective», *IRE*, 11 (1965), 144-149; John W. Lloyd, «British and American Education in Cultural Perspective», *CER*, 5:1 (1962), 16-24; Val D. Rust, «Teacher Control in Pre-Schools of Los Angeles, London and Frankfurt», *CER*, 17: 1 (1973), 11-25; Rosa María Piquer i Pomes y María Pilar Prats i Duayguges, «La Autoconfianza», *Perspectivas Pedagógicas* (Barcelona), 8:29-30 (1972), 61-70.

Otros estudios

LA APORTACION ESPAÑOLA AL COMPARATIVISMO PEDAGOGICO

Juan TUSQUETS*

PRELIMINARES

No es lo mismo la pedagogía comparada que el comparativismo pedagógico, como no lo es un pedagogo «comparatista» que un pedagogo «comparativista». El primero compara con rigor científico, en el espacio y en el tiempo (pasado, presente y también futuro), las teorías y praxis educativas. En cambio, para hacerse acreedor al calificativo de «comparativistas» basta con que el pedagogo utilice a menudo el método comparativo en sus investigaciones o que importe del —o exporte al— extranjero teorías o prácticas educativas. Este, por llamarlo así, «comercio pedagógico» se verifica sobre todo en la etapa que los historiadores de nuestra especialidad suelen denominar «período del empréstito».

Quede bien sentado que este artículo comprenderá no sólo a los «comparatistas», sino también a los «comparativistas», conforme al criterio y a la práctica de casi todos los historiadores de nuestra disciplina, desde el clásico Sadler al recentísimo Brickman, pasando por Kazamias, Hilker y Vexliard. Ni siquiera Friedrich Schneider y Maurice Debesse, que como investigadores aspiran a excluir el «comparativismo» y a ceñirse al más estricto «comparatismo», no mantienen esta rígida actitud en sus obras o artículos de índole histórica.

Es evidente que todo «comparatista» es con creces «comparativista». De ahí que no haya titulado el artículo «Aportación española al comparativismo y al comparatismo pedagógicos»: el género incluye la especie.

No es fácil reducir a la brevedad de un artículo este amplio enfoque de la contribución española. Exigiría un libro cuyos capítulos serían: 1) Los precursores del comparatismo educativo español. 2) Nuestro comparativismo humanista. 3) Contribución española a la «etapa del empréstito». 4) La Institución Libre de Enseñanza, culminadora de dicha etapa. 5) Versión española de la «etapa culturalista» y superación de la misma por Rosselló. 6) Incorporación de España al comparatismo europeo: el Instituto de Pedagogía Comparada. 7) Idem al

* Profesor del Departamento de Pedagogía comparada. Institución «Milá y Fontanals». C.S.I.C.

comparatismo mundial: la sociedad española de pedagogía comparada. 8) El comparatismo en las naciones americanas de habla española. 9) Bibliografía.

Mi artículo se ceñirá a esbozar —casi a esquematizar— esos capítulos de un libro en proyecto, concediendo, desde luego, mayor espacio a los datos que permitan al lector sumarse al pujante movimiento de educación comparada que hoy promueve casi todas las reformas educativas.

1. Los precursores

Se advierten dos tendencias muy interesantes para los pedagogos españoles y especialmente para los comparatistas. Por una parte, el cada vez más patente influjo que tuvo la Escuela de Toledo respecto a la introducción en la Cristiandad no sólo de las culturas árabe y judía, sino de la griega mediante la versión al latín de las traducciones y comentarios árabes. Y, simultáneamente, recuperan su merecido prestigio las tesis de Asín Palacios y de sus discípulos respecto al influjo, que a menudo roza el plagio, del pensamiento y la poesía musulmanes sobre algunos conspicuos doctores y poetas de la Cristiandad. Crea y preside este foco toledano Alfonso X, «que realizó —escribe el marqués de Lozoya— una obra cultural que no tiene par en su siglo en país alguno» (1).

Si el centro toledano apuntaba a metas culturales, a la vez que políticas, el celo misionero de las dos órdenes mendicantes iniciaba en España, por la misma época, la fundación de seminarios donde los futuros misioneros se familiarizasen con la lengua árabe y en alguno también con la hebrea.

En ambos dominios —el cultural sin más, iluminado por Toledo, y el de formación misionera— se dieron personalidades remotamente precursoras del comparativismo pedagógico. La más sobresaliente fue Ramón Lull (1231-1315). Incide en él la fascinante empresa cultural toledana: no olvidemos su íntima relación con la Casa Real de Aragón, cuyo monarca, Jaime I, es suegro de Alfonso el Sabio y participa de sus entusiasmos culturales; y le alcanza muy directamente el empeño misionero, por su frecuente trato con San Ramón de Penyafort. Pero, además, Lull nace y reside hasta su adolescencia en la recién conquistada Palma de Mallorca, donde conviven, no sin fricciones, los cristianos, los moros vencidos y los judíos, que se apresuran a explotar financieramente ese campo virgen.

En mi discurso de ingreso en la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona (2) creo haber demostrado que Lull fue el arquetipo medieval del comparativismo pedagógico.

Inventó una *Lógica* (recuerden que la *Logica Nova*, en latín, fue la primera obra de Lull reproducida por imprenta —casi un incunable— en Venecia, 1501) cuyo instrumento no es el silogismo, sino la comparación. Importó paladinamente métodos de educación física (p. e.: la indumentaria y la dietética de los sarracenos, «las cuales se avienen mejor a conservar juventud que las de los cristianos» (3); métodos instructivos, como cuando reconoce que la nomenclatura de los tres correlativos «es un modo arábigo de expresarse,

(1) *Historia de España*, tomo II, pág. 108. Barcelona, Salvat, 1967.

(2) Tusquets, J. *Tamón Lull com a pedagog comparativista cristià*. Barcelona, Reial Acadèmia de Bones Lletres, 1970.

(3) Lull, Ramón: *Fèlix o Llibre de les Meravelles*, VIII, cap. 50.

no muy corriente entre los latinos» (4) y métodos de formación afectiva, como cuando se inspira en «las fervientes parábolas de los hombres religiosos más estimados por los sarracenos, que les llaman sufíes» (5). Junto a estas importaciones declaradas abundan y son notables las que introduce fraudulentamente, de contrabando (6). Y no descuidó, ni mucho menos, la exportación. Baste referirnos a su fe ciega en el valor científico y misional de su *Arte* y en las prisas con que traduce —o hace traducir— sus obras catalanas al árabe o al latín. En términos de balanza comercial diríamos que la contrapartida exportadora compensó sobradamente la importación.

Además de estos rasgos que le acreditan de comparativista, Lull posee algunos que le hacen tal vez acreedor al título de comparatista, en sentido estricto. Evaluó comparándolos en función de un modélico «tertium quid» los sistemas culturales y educativos de su época (7) y sugirió por dos veces la institucionalización del comparativismo pedagógico (8).

2. El comparatismo humanista: Luis Vives

La división del humanismo español en períodos (humanismo clasicista; humanismo conceptista y culteranista) se aplica también a la pedagogía.

¿Fue comparativista Luis Vives (1492-1540), sin duda el más eminente pedagogo del primer período? Dos razones me inclinan a responder afirmativamente. Por de pronto, en Vives hallamos, aunque menos acusados, casi todos los rasgos que nos movieron a conceder a Lull el calificativo de comparativista y a no negarle el de comparatista. Prescindiendo, empero, de este argumento de aplicación personal conviene preguntarse si el pedagogo humanista no puede menos de ser comparatista, porque se lo exige su afiliación al humanismo.

Los humanistas del primer período no pretendieron otra cosa que medir la perfección humana personal comparándola a la de egregios personajes clásicos y medir la perfección del estilo cotejándola con la que resplandece en las obras mejor logradas del arte y literatura greco-latinos. No obstante, dándose cuenta de que no podía prescindirse del cambio de clima cultural, algunos —no Luis Vives— vertieron el vino nuevo de los idiomas romances en los odres legados por la cultura clásica y muchos de ellos —Luis Vives, reiteradamente— presentaron a Jesucristo como superador trascendente de las perfecciones clásicas. De todos modos, la medida básica, el centro de referencia, fue siempre la cultura helénico-latina.

Luis Vives no regateó esfuerzo para conseguir que la niñez y adolescencia —singularmente, en los destinados a gobernar lo civil o lo eclesiástico— aprendieron a mirarse en el espejo de los modelos clásicos (ésta fue la finalidad de aquellos diálogos latinos que describen y orientan la vida cotidiana de los muchachos de distinguido linaje). Lo mismo se propuso respecto a la joven, la casada y la viuda y elaboró para ello tratados y métodos pertinentes, en los que la doctrina cristiana y el humor valenciano sazonan el legado clásico.

(4) Lull, Ramón: *Compendium Artis Demonstrativae*. *Distinctio*, III: De fine huius libri.

(5) Lull, Ramón: *Blanquerna*, cap. 99.

(6) Lull, Ramón: *Fèlix*, etc., VII, entero; y VIII, cap. 57.

(7) Tusquets, J.: Discurso citado en (2), págs. 29 a 32.

(8) Lull, Ramón: *Blanquerna*, IV, caps. 84 y 88. *Fèlix*, I, Del pròleg; y X, De la fi del llibre.

Procuró que los regidores de su Valencia aplicasen las normas políticas que labraron la grandeza de Atenas y Roma y que los tres dueños de Europa (Carlos V, Francisco I, Enrique VIII) depusieran sus ambiciones para salvarla de la barbarie e intentó persuadirles mediante epístolas y diálogos de corte clásico, pero de vivacidad y apasionamiento levantinos.

Muy distinto fue el objetivo de los pedagogos del período barroco. La balanza con que pesaron, el criterio con que mensuraron, el progreso del educando no fueron las virtudes humanas o estilísticas de los arquetipos clásicos, sino el concepto español de la perfección humana, concepto que da lugar a dictámenes optimistas o pesimistas, según sea la mentalidad y el temple del autor. El más representativo fue sin duda Baltasar Gracián (1601-1658), proclive por su temperamento y sus desengaños a la acrimonia y al escepticismo.

Su obra más formalmente pedagógica, *El criticón*, data de la última década de su vida. Critilo naufraga cerca de la isla de Santa Elena y es salvado por Andrenio, un joven salvaje. Critilo le educa a lo largo de un viaje simbólico que termina en la inmortalidad. La metodología del pedagogo Critilo, muy consonante con su nombre, no es otra que ejercitar a Andrenio en la crítica comparativa, realizada siempre desde el punto de vista educativo. No hay nación importante, cultura prestigiosa —sin exceptuar la clásica—, región señalada, ciudad populosa ni personaje acreditado que se libre del severo examen y sentencia, a menudo arbitraria, pero siempre aguda, con que Critilo refrena la ingenuidad y espolea el ingenio de su discípulo (9).

3. Contribución española a la «etapa del empréstito»

Y con eso llegamos a la «etapa del empréstito», que abarca desde mediados del siglo XVIII a fines del XIX. «Fue la época —escribe Bereday— en que franceses, belgas e ingleses, en sus dominios de India o de Africa, intentaban convertir la población indígena en ingleses morenos o belgas y franceses negroides. La época en que sucesivos zares de Rusia abrigaban el convencimiento de que era posible rusificar los eslavos de Europa oriental. Mathew Arnold, en Inglaterra; Victor Cousin, en Francia; Leon Tolstoi y K. D. Ushinsky, en Rusia; Domingo Sarmiento, en Argentina; Hotace Mann y Henry Barnard, en América, todos estudiaron los sistemas educacionales extranjeros, dando por supuesto implícita o explícitamente que sus países podrían importar, si bien con prudencia y cautela, las mejores realizaciones escolares» (10).

Ni en Bereday ni en los restantes historiadores hallamos la más leve referencia a España. Salvo en la versión española de la *Vergleichende Erziehungswissenschaft*, de Federico Schneider, dedica a nuestra patria cinco páginas, añadidas por el traductor. Cuesta anular el *slogan* de que culturalmente Africa empieza en los Pirineos. Ciertamente, los Pirineos no cerraron el paso, en el siglo XVIII, a la Ilustración favorecida por el despotismo ilustrado de la Casa de Borbón. No ya los librepensadores, sino los jesuitas —hasta su expulsión—

(9) Gracián, Baltasar: *El Criticón*. Respecto a las naciones: I, crisis sexta y crisis décimotercia; II, crisis tercera; y III, crisis sexta. Respecto a la cultura clásica: II, crisis octava; y II, crisis cuarta. Respecto a ciudades y regiones: I, crisis décima; y II, crisis quinta y crisis décimotercia. Madrid, Espasa-Calpe, 1971.

(10) Bereday, George Z. F.: *Comparative Method in Education*, pág. 7. New York, Holt-Rinehart Wiston INC, 1964.

y los dominicos acogían en sus bibliotecas y discutían en sus obras y en sus aulas el pensamiento «ilustrado» (11). A este siglo pertenecen Feijoo y Jovellanos. Aduzcamos como casos significativos el jesuita desterrado y ulteriormente secularizado Pedro Montengón, cuyas novelas, *Eusebio* (1786) y *Euloxia* (1793), pretenden aclimatar en España sus análogas de Rousseau, *Emile ou de l'éducation* (1762) y *Julie ou la nouvelle Heloise* (1761); y ese sorprendente cura rural catalán, Baldiri Rexach, cuyas *Instruccions per l'ensenyança dels minyons*, que aparece en 1749 y alcanza varias ediciones, acomoda a sus rústicos discípulos, transcribiéndolas o discutiéndolas, las teorías sociales y metodologías de Rollin y de los enciclopedistas. Junto a múltiples aciertos, no faltan notas pintorescas. Por ejemplo, gasta un par de páginas en descubrir a sus muchachos las excelencias de la «Real Academia Grancesa». Se diría que recrimina al monarca español por no haber dotado a nuestra nación de un tan eficaz instrumento «para el progreso de las Letras y las Ciencias». Ignoraba Rexach, por lo visto, que el trasplante se había efectuado ya en 1713, fecha de fundación de la «Real Academia Española» (12).

Ruiz Berrio ha dedicado un volumen a *La política escolar de España en el siglo XIX* (13) y un artículo a las *Publicaciones españolas sobre enseñanza en otros países* (14). Mucho interesan a nuestro asunto los apéndices del volumen, especialmente el I («Textos didácticos y obras pedagógicas de la época») y el IV que completa, en lo que toca a Historia de la Educación y de las instituciones pedagógicas españolas, la bibliografía del primero.

Aun el versado en esta materia queda deslumbrado por la prontitud y extensión de las importaciones pedagógicas; dudo que ningún país pueda presentar un acervo comparable al cosechado por el libro de Ruiz Berrio. No menos dignos de realce son los datos de su artículo. Descuella entre ellos el hecho de que un artículo anónimo, titulado *Educación. Proyecto para perfeccionarla*, publicado en «Crónica científica y literaria» el 16 de enero de 1818, revela que su autor ha leído el famoso opúsculo de Marc-Antoine Julien de París, *Esquise et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'Education Comparée*, publicado pocos meses antes, o quizá —digo yo— los artículos publicados en 1816 en «Journal d'Education» y reproducidos en el opúsculo. Merece considerarse asimismo la bibliografía, ceñida a obras descriptivas del estado de la enseñanza e innovaciones educativas, en países extranjeros; abarca 156 títulos, 30 de los cuales son anteriores al siglo XX.

Elena Elizalde, en su tesis doctoral, cuyos datos más sustanciales ha publicado en «Perspectivas Pedagógicas» (15), centra su atención en las obras que reúnen tres condiciones: 1.^a, datar del reinado de Isabel II (1833-1868); 2.^a, ser de autores españoles que por iniciativa propia, o subvencionados oficialmente, o desterrados, viajaron por el extranjero; y 3.^a, describir sistemas e innovaciones educacionales de otros países, con ánimo, más o menos explícito, de que se adopten en España.

A pesar de que tan estrechos lindes excluyen muchísimas obras, Elizalde analiza aportaciones de dos exiliados (Pablo Montesino y Pedro Felipe Monlau),

(11) Tusquets, J.: *El Cardenal Joan de Boxadors*. Barcelona, «Anuari de la Societat Catalana de Filosofia», 1923.

(12) Rexach, Baldiri: *Instruccions per l'ensenyança dels minyons (1749)*. Edición conmemorativa, pág. 344, Barcelona, 1923.

(13) Madrid, C.S.I.C., 1970.

(14) «Bordón», núm. 130, abril, 1975, págs. 225 y ss.

(15) «Perspectivas Pedagógicas», núms. 41-42, enero-diciembre, 1978.

de seis comisionados por el Gobierno (Sánchez de Toca, Julio Kühn, Juan Manuel Ballesteros, Fernando de Castro, Fernández Villabril y Antonio Rispa) y de siete no comisionados, ni desterrados (Miguel Rovira, Ramón de la Sagra, Guillermo Lobé, Bernardo Quijano, Mariano Carderera, Jaime Bruno y Torrens Serramaleras). Sus injertos en la educación española inciden en la creación de los jardines de infancia, en el desarrollo de la instrucción pública, en la enseñanza primaria, secundaria y universitaria, en las enseñanzas industriales, mercantiles y comerciales, en la enseñanza de sordomudos y ciegos y en el aprendizaje de idiomas extranjeros. Los panoramas bosquejados por Ruiz Berrio y por Elizalde, con ser tan espléndidos, distan mucho de ser completos. Marginan, por ejemplo, al Duque del Infantado, que visitó Inglaterra en 1816, dos años más tarde inauguró en Madrid, a expensas suyas y de otros nobles, una Escuela Lancasteriana, bajo la dirección del inglés Juan Kierney, y a Jaime Balmes, que dedicó el capítulo 72 de *El protestantismo comparado con el catolicismo en sus relaciones con la civilización europea* (1842) a cotejar sus instituciones; en el discurso de toma de posesión de la cátedra vicense de Matemáticas atribuyó la pujanza inglesa a la precoz y sólida instrucción matemática (16); en el artículo sobre el plan de estudios de Pidal y Mon le acusó de imitar servilmente a Francia y de disimular ese mimetismo contraponiendo su plan a los de Bélgica y Alemania (17); en el artículo en torno a la controversia Montalembert-Guizot comparó la solución francesa a las de Bélgica, Inglaterra, Estados Unidos y otras repúblicas americanas (18) y en sendos ensayos se pronunció sobre los sistemas educativos de Robert Owen y Thomas More (19). Prescindiendo también de Laureano Figuerola, cuyo *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mixta para la fundación y dirección de las escuelas primarias, elementales y superiores* data de 1841 y cuya *Guía legislativa e inspectiva de la enseñanza primaria*, trasplante español de la francesa de Matter, se publicó en 1844.

4. La Institución Libre de Enseñanza, culminadora de la «etapa del empréstito»

Repito que seguramente ninguna nación europea puede presentar un historial tan nutrido y bien orientado de la «etapa del empréstito» como el de España. Entre las obras y memorias publicadas las hay que desbordan incluso la mentalidad de esta etapa, pues se fundan en el parangón de datos estadísticos.

Tales desvelos no son patrimonio exclusivo de un partido político o de una posición favorable o contraria a la religiosidad. No sin motivo subraya Elizalde que entre los autores en cuestión los hay desterrados por sus ideas políticas, pero los hubo también subvencionados por Gobiernos de signos opuestos. Hice constar que ni los jesuitas ni los dominicos se mostraron reacios al «empréstito». Tampoco los escolapios. En la Exposición Universal de París (1867) el Colegio de Valldemia, por ellos regido, logró medalla de oro, en atención a la modernidad y sentido práctico de sus estatutos, instalaciones y métodos

(16) *Obras completas*, Madrid, Biblioteca Autores Cristianos, tomo VIII, págs. 562 y ss.

(17) *Id.*, tomo VII, págs. 377 y ss.

(18) *Id.*, tomo VI, págs. 564 y ss.

(19) *Id.*, tomo V, págs. 564 y ss; y 557 y ss.

(clases de comercio, de lenguas vivas, jardín botánico, gimnasio, teatro, etcétera) (20). Esta actitud abierta de los religiosos y el prestigio de que gozaron en nuestra nación sus colegios —pese a las ráfagas de persecución sectaria— dificultan la explicación de un hecho incontestable, a saber, que la institucionalización de la política del «empréstito educativo» la consiguieron y utilizaron en España los pedagogos izquierdistas. Esta política implica formar el profesorado apto para centros-piloto de diversos grados e índoles, patrocinar dichos centros, formar en ellos profesores y maestros que difundan por doquier los progresos educativos, subvencionar estancias de profesores, jóvenes con preferencia, centros extranjeros de reconocida solvencia, para que a su regreso den a conocer el resultado de su balance comparativo, costear publicaciones, cursos y conferencias que impulsen el intercambio pedagógico, etc. Suscitar, orientar y apoyar esta política, dándole un sesgo izquierdista, fue el objetivo de la *Institución Libre de Enseñanza*, creada y legalizada en 1876, a poco de restaurarse la monarquía. Le imprimió este rumbo, en primerísimo lugar, un personaje al que repugna el exhibicionismo y que detesta la improvisación: el pedagogo comparativista, jurista y economista Laureano Figuerola. El 31 de mayo de 1876, en la sesión constituyente de la Junta de Accionistas de la Sociedad «Institución Libre de Enseñanza», fue elegido presidente. La junta facultativa, o sea el profesorado, le nombró rector de los cursos universitarios que debían inaugurarse en octubre y en calidad de tal pronunció el discurso de apertura. Poco tardaron los entusiastas fundadores de ese embrión de universidad-piloto «en percatarse de la necesidad de organizar cursos de secundaria que infundiesen el nuevo espíritu a sus futuros alumnos». Y a principios del curso 1878, Figuerola consiguió convencerles de empezar por la base y no por el tejado cual hicieran dos años antes y se implantó la primera enseñanza, inicialmente dirigida por el propio Figuerola (21). Compartió sus afanes de apertura al extranjero, con miras a la renovación educativa de España, Francisco Giner de los Ríos, con mayor caudal teórico, pero con menor sentido práctico. Los demás fundadores de la «Institución» fueron más universitarios que pedagogos y apuntaron con preferencia a objetivos de partido. Desde sus comienzos, la «Institución» procuró que sus mejores alumnos completasen su formación en el extranjero. Como en sus comienzos anduvo escaso de recursos se alió de entidades afines. Fruto temprano y valiosísimo de esta operación —institucionalizada en 1907, con la creación de la «Junta para ampliación de estudios e investigación científica»— fue Manuel Cossío.

No se cruzaron de brazos los educadores religiosos. Pero no aunaron sus iniciativas comparativistas hasta que estalló la tormenta. Demasiado tarde.

5. La «etapa culturalista». Su superación por Pedro Rosselló

Al fenecer del siglo XIX, los políticos simpatizantes con la tendencia comparativista, e incluso mayoría de adalides del «empréstito pedagógico», cayeron en la cuenta de la frecuencia con que fracasaban, tras un brillante éxito inicial,

(20) Vilá Palá; C. Sch. P. *Escuelas Pías de Mataró: su historial pedagógico*, pág. 493. Salamanca, 1972.

(21) Debo estos datos a Carmen Carreras Llansana que elabora una tesis doctoral sobre Laureano Figuerola —y especialmente sobre su actuación pedagógica—, a base de documentación de primera mano y en gran parte inédita.

tales ensayos. La causa de los tropiezos no podía ser otra que la incompatibilidad, absoluta o relativa, del trasplante con la tradición y el ambiente de la nación o zona donde se pretendía que echase raíces. Esta consideración abre la «etapa del pronóstico», sin cerrar a cal y canto la del «empréstito».

Los autores más eminentes de la nueva etapa (Sadler, Hans, Schneider) se sintieron más atraídos por el análisis factorial de la idiosincrasia cultural de cada país que por el de su ambiente. Por eso me parece pertinente sumarme a los que prefieren a la denominación «etapa del pronóstico» la de «etapa culturalista». Al fin y al cabo sus pedagogos se inspiraron en la pléyade de filósofos e historiadores que, en parte heredando a Hegel y en parte disintiendo de sus apriorismos, construían esquemas o cauces de la evolución cultural (Dilthey, Spranger, Toynbee, etc.).

Algunos autores —por ejemplo, Willmann— exploran simultáneamente los tres campos culturales (filosofía, historia y pedagogía). Así lo intentaron en España Ortega (*España invertebrada*, 1922; *Historia como sistema*, 1936), Madariaga (*Ingléses, franceses y españoles*, 1928) y D'Ors (*La ben plantada*, 1911; *Epos de los destinos*, 1943), cuyo neoculturalismo se reflejó en las instituciones educativas fundadas o transformadas por el catalanismo «novecentista».

En la mayoría de países la posición de los pedagogos neoculturalistas obtuvo que los políticos procedieran con mayor cautela cuando se les proponía importar las innovaciones o prácticas de otros países. Positivamente, es decir, en calidad de consejera de quienes aspiraban a elevar el índice cultural de su pueblo, resultó escasamente operativa. Los políticos pedían datos numéricos y propuestas muy concretas, no apreciaciones especulativas ni diseños caracterológicos controvertibles.

Suele atribuirse a Hilker, Bereday —y a los discípulos de éste, Noah y Eckstein— la hazaña de haber asestado el golpe mortal a la técnica del «pronóstico», reemplazándola por el método habitual en la investigación científica: recogida de datos, hipótesis, evaluación de índices, yuxtaposición, confirmación o rechazo de la hipótesis.

Sin desconocer la oportunidad de este planteamiento, creo necesario formular un par de observaciones. Por de pronto —y eso lo advierte el propio Bereday cuando enjuicia los radicalismos de Noah—, la técnica «culturalista», pese a sus deficiencias y fantasmagorías, ha rendido y seguirá rindiendo resultados no desdeñables. Y la del «empréstito» fue y sigue siendo indispensable, a condición de que no rebase su cometido. Noah y Eckstein lo reconocen, aunque no la consideran «investigación», sino sólo premisa de la investigación propiamente dicha (22).

Pero hay algo más importante para nosotros. Los debeladores de la «técnica culturalista», los portaestandartes de la objetividad científica, omiten que *alguien* les precedió en su empeño.

Me refiero a Pedro Rosselló. Oriundo de Calonge, pueblo de la provincia de Gerona, no era propicio —ni por su modesto clima familiar ni por su recio y franco temperamento— al esnobismo, tan frecuente en los pedagogos del «empréstito», ni a la olímpica pedantería de algunos culturalistas. Una beca de la Junta de Ampliación de Estudios —o sea, de la Institución Libre de Enseñanza—, beca ganada a pulso, como todo lo conseguido por Roselló, le permi-

(22) Noah, Harold J., y Eckstein, Max A.: *Toward a Science of Comparative Education*, pág. 21. London, Macmillan Company, 1969.

tió ingresar primero como discípulo y ulteriormente como profesor en el *Instituto Jean Jacques Rousseau* de Ginebra. No es éste el lugar de estudiar a fondo su personalidad, su pensamiento y su obra. Remito al lector al artículo en que lo intenté, a raíz de su fallecimiento (23). Aquí importa únicamente resaltar la transfusión de sano realismo y de honesta exactitud que operó nuestro compatriota en el movimiento de pedagogía comparada.

Se valió de cuatro instrumentos: un *hallazgo*, un *invento*, un *arsenal* y una *estrategia*.

El *hallazgo* fue el redescubrimiento del entonces olvidado y ahora famoso opúsculo de Marc-Antoine Jullien de Paris, que —curiosamente— no pasó desapercibido, conforme dije, cuando su aparición, a un anónimo pedagogo español. Jullien, saltándose de un brinco su etapa y la etapa del pronóstico, escribe como un autor de nuestros días. «La educación —clara— se compone, lo mismo que cualquier arte o ciencia, de hechos y observaciones, situándolos en tablas analíticas que faciliten la yuxtaposición y la comparación para inferir principios ciertos y reglas exactas. De esta manera, la educación se convertirá aproximadamente en una ciencia positiva... Y al modo que las investigaciones de anatomía comparada han hecho progresar la anatomía, las investigaciones sobre educación comparada aportarán nuevos medios para perfeccionar la ciencia de la educación» (24). Los cuestionarios de las encuestas son completos y de increíble modernidad. Cual si un ensueño le trasladase proféticamente a las oficinas de la UNESCO, juzga inaplazable que se organice, de acuerdo con los Gobiernos, una Comisión Internacional de Educación, «poco numerosa, cuyos miembros recojan, ya sea personalmente, ya valiéndose de corresponsales elegidos con cuidado, los materiales para elaborar un trabajo general acerca de los establecimientos y métodos instructivos y educativos de las diversas naciones de Europa, con objeto de yuxtaponerlos y parangonarlos» (25). Cuando en 1934, Rosselló se doctoró en Ginebra, su tesis *Marc-Antoine Jullien, père de l'Education Comparée et précurseur du Bureau International d'Education* produjo tal impresión en el tribunal que aquel mismo año Piaget le nombró codirector del «Bureau». Y cuando la edición facsímil divulgó el opúsculo de Jullien, los próceres de la etapa culturalista se percataron de que el retorno a los orígenes, aunque no les negaba el pan y la sal —Rosselló se complugo siempre en elogiarles—, no les confería el sillón presidencial.

El «hallazgo», aun antes de convertirse en tesis, había inspirado el curso de educación comparada que Rosselló impartía en el *Instituto Jean Jacques Rousseau* desde 1931. «Por primera vez —dice— se enseñaba esta disciplina en el continente» (emplea el término «continente» para que no se le arguya que se enseñaba ya en Inglaterra). Anotemos que en 1948, al unirse el *Instituto* con la Universidad de Ginebra, Rosselló vino a ser en ésta el titular de educación comparada.

Pero volvamos a lo nuestro. El ejercicio simultáneo de la codirección del *Instituto* —cuyo director, Piaget, consagrado de lleno a sus investigaciones psicológicas, confiaba a Rosselló la enorme tarea de adquisición y catalogación de los informes solicitados a los Ministerios de Instrucción Pública y de las revistas y libros— y de profesor de una asignatura todavía no cristalizada, le condujo

(23) Tusquets, J.: *La personalidad, el pensamiento y la obra de Pedro Rosselló*. «Perspectivas Pedagógicas», núm. 27, enero-junio, 1971, págs. 343 y ss.

(24) Jullien de Paris: *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (Paris, 1817). Edición facsímil publicada por el B.I.E., pág. 13, Genève, 1962.

(25) *Id.*, pág. 15.

a descubrir la existencia y a elaborar luego la teoría de las corrientes educativas. En otros términos: descubrió el vasto panorama del dinamismo educativo e *inventó* la metodología para formular sus leyes, reflejar sus incesantes cambios y comparar y prever el desarrollo de cada corriente en el espacio y en el tiempo.

Al paso que Rosselló perfecciona la *teoría de las corrientes* educativas, el material que se acumula en el archivo y la biblioteca cobra vida, cambia de rostro. Lo cruzan corrientes, algunas, poderosas; otras, débiles y juguetonas como arroyuelos recién brotados, no pocas con síntomas de decadencia. Se interfieren, se asocian o separan, son celosas de su cauce o lo abren con generosidad a las cercanas. Gozan de un ámbito mayor o menor de influencia recíproca y no es insólito que provoquen corrientes opuestas. Y a medida que este *arsenal* crece y se estructura, Roselló concibe una *estrategia*. Las corrientes ni nacen por generación espontánea —antes bien, responden a una necesidad, o tal vez a un mimetismo, o quizá a una ambición, o acaso a una ideología—, ni poseen las mismas cualidades —las hay beneficiosas, perjudiciales, rentables, costosas, prudentes, temerarias, muy extensas, circunscritas, etc.—, ni reclaman ser atendidas con igual urgencia. Ahora bien, a partir de 1934, justamente el año en que Rosselló fue nombrado director adjunto del «Bureau», se han venido reuniendo bienalmente, salvo el paréntesis de la Segunda Guerra Mundial, las *Conferencias Internacionales de Educación*, convocadas, desde 1947, por el director de la UNESCO y el del «Bureau». La convocatoria señala el temario que se debatirá, para llegar a conclusiones que serán transmitidas en calidad de «recomendación» a todos los Gobiernos de los países miembros, y se pide a cada país un informe acerca de la situación, necesidades y propuestas del mismo en relación con el temario. Aunque oficialmente resaltaba Piaget, nos consta que su codirector llevaba el peso de la organización y que el temario lo sugería el concienzudo examen de las corrientes educativas detectadas por Roselló. Su intervención fue sustantiva en la confección de 42 volúmenes de la *Bibliographie Pédagogique Annuelle*, de los tomos I al XXX del *Annuaire International de l'Éducation* y de los cuadernos monográficos que recogen los procesos y recomendaciones de las *Conferencias Internacionales de Educación*.

Aunque ni las Conferencias ni las publicaciones mencionadas se intitulen de pedagogía comparada constituyen una gigantesca institucionalización de la investigación y aplicación de nuestra disciplina, edificada con medios increíblemente modestos.

6. Incorporación al comparatismo europeo: el Instituto de Pedagogía Comparada

Registremos, ante todo, que en las *Conferencias* antedichas nunca faltó —cualquier que fuera el régimen vigente en España— la representación de nuestro Ministerio.

Prescindiendo del «Bureau», que es mucho prescindir, me parece correcto admitir que la institucionalización de la educación comparada en gran escala se produjo tardíamente. Hasta 1956 no consigue William W. Brickamn conjuntar los grupos e individuos dispersos y fundar la «Comparative and International Education Society» (C.I.E.S.), cuyo segundo calificativo (International) la ata como un cordón umbilical a la etapa del «empréstito», que todavía florece en Norteamérica, aunque practicada ahora con espíritu exportador —en

vez de importador, cual fue al principio— y con técnicas y estrategia modernísimas. Su portavoz, la *Comparative Education Review*, data de 1957.

La «Comparative Education Society in Europe» (C.E.S.E.), desembarazada ya del apellido «International» porque la teoría europea consideraba extinta la etapa del «trasplante» y apadrinaba entonces la metodología culturalista del «pronóstico», se fundó en Londres, en mayo de 1961, un quinquenio después de la norteamericana. Su primer presidente fue Lauwerys; sus vicepresidentes, el holandés Idenburg y nuestro Rosselló; su secretario-tesorero, Brian Holmes; y entre los diez vocales se cuenta, en calidad de representante de España, Víctor García Hoz. A estos dos miembros «fundadores» (Rosselló, García Hoz) se agregaron en 1962 M. A. Galindo, que luego desempeñaría importantes cometidos de la UNESCO en América Latina y Díez-Hochleitner, director de los proyectos educativos del *Banco Mundial para la Reconstrucción y el Desarrollo*. Se acordó, seguramente para acompasarse con las *Conferencias Internacionales* del «Bureau» ginebrino, que las *Asambleas* de la C.E.S.E. serían bienales.

La primera se reunió en Amsterdam, en junio de 1963. Su tema central fue «La investigación en educación comparada y los condicionamientos de la política educativa». Entre las ponencias —que no han perdido interés, pese a los años transcurridos— brilla la de Rosselló, titulada —con modestia y casi diré timidez que le caracterizaron— «Dificultades inherentes a las investigaciones de educación comparada dinámica».

Ningún documento confirma mejor lo que hemos expuesto más arriba; a saber, que la teoría y técnica de las corrientes educativas abrió una nueva etapa y fue, hasta la muerte de su autor, el faro y motor de las reformas pedagógicas propiciadas por la UNESCO. «Es lo mejor que se lleva a cabo a escala internacional», dijo el presidente Lauwerys en el discurso de clausura (26).

A las ponencias más controvertibles seguía un «debate» abierto y guiado por un experto. García Hoz dirigió el que tuvo por tema «La integración de la enseñanza primaria y de la secundaria». Su intervención preliminar —con su certera distinción entre las «escuelas comprensivas» y los «sistemas comprensivos»— adelantó ideas que tomaron cuerpo, siete años más tarde, en nuestra Ley General de Educación.

En el intervalo de la Asamblea de Amsterdam a la de Berlín hubo una transmisión de poderes, mejor dicho, de cometido. Relatémosla empezando por sus antecedentes.

En 1956 obtuve por oposición la cátedra de Pedagogía General y Social de la recién fundada sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Inmediatamente recibí una alentadora felicitación de Rosselló, cuya amistad conmigo databa de 1929. En 1958 lancé la revista *Perspectivas Pedagógicas*. Nueva felicitación de Rosselló por haber establecido ya en su primer número —tres años antes de la fundación de la C.E.S.E. en Londres— la rúbrica de Pedagogía Comparada, en la que sobresalía un artículo de M.^a Teresa López del Castillo. En 1963, dedicamos a esta especialidad un extraordinario (240 páginas), al que colaboraron, junto con mis colegas J. Carreras Artau y J. Fernández Huerta, Rosselló, Schneider, Volpicelli, Geerts, Bereda y Cumming. Decíamos en el editorial: «Nuestra Sección de Pedagogía, como todas sus hermanas universitarias, tiene asignadas dos funciones: formar investigadores

(26) «Comparative Education Society in Europe». *Proceedings of the First General Meeting*, Amsterdam, 1963. Summary of the President, pág. 107.

enterados de la profesión y formar profesionales enterados de la investigación. Y como a investigar se aprende investigando, hay que asignar a las secciones universitarias de Pedagogía campos, objetivos y medios de investigación». Proponíamos, en consecuencia, «crear un Instituto de Pedagogía Comparada y un Laboratorio Psicopedagógico. Esta conclusión se ratifica al observar la tendencia de los núcleos universitarios extranjeros a poseer las dos entidades mencionadas para constituir las en ejes y sedes de la investigación». Fernández Huerta, cuya información técnica corre pareja con su habilidad administrativa, poco tardó en dotar a la universidad barcelonesa de un laboratorio psicopedagógico. Y el 5 de febrero de 1964 la facultad acordó por unanimidad erigir el *Instituto de Pedagogía Comparada*, con un departamento de investigación vinculado desde sus inicios al C.S.I.C., y una escuela de expertos, regida por la facultad.

Para el sostenimiento del *Instituto* y su apertura al extranjero el profesor de Filosofía de la Educación, Ramón Roquer, aportó, junto a sus dotes intelectuales y dominio de idiomas, apoyo de la Diputación de Barcelona. Las propuestas de ingreso en la C.E.S.E., para el doctor Roquer y para mí, fueron firmadas por Rosselló, Galino y Schneider. El propio Rosselló nos envió las correspondientes hojas y nos empujó materialmente para que nosotros y el secretario de la C.E.S.E. acelerásemos los trámites.

S aproximaba mientras tanto la Asamblea de Berlín (1965). En ese ínterin se produjo —inesperadamente— la transmisión de poderes. Una carta, generosísima, de García Hoz me comunicó su deseo, compartido por Galino, de que Roquer y yo tomásemos la responsabilidad de colaborar habitualmente con la C.E.S.E., cuenta habida del prestigio logrado por nuestra revista e *Instituto*. Añadía que de ello informaría a Lauwerys y Holmes, tan pronto como aceptáramos su encargo.

En consecuencia, el *Instituto de Pedagogía Comparada*, sin descuidar los proyectos que le ha confiado sucesivamente el C.S.I.C. y los de propia iniciativa ni interrumpir la formación de expertos (hoy a cargo de la universidad bajo la dirección del doctor A. Sanvisens), ha explorado los temas señalados para las *Asambleas* bienales de la C.E.S.E. y ha participado en ellas con ponencias y comunicaciones y ocupando cargos en la organización y desarrollo de sus actos. Personalmente han asistido no sólo nuestros profesores (Fernández Huerta, Roquer, Tusquets), sino expertos formados en nuestras aulas (Benavent, Formentín, etc.).

He aquí los lugares, fechas y temas de las siete *Asambleas* en las que el *Instituto* ha tomado parte: Berlín, 1965, «La educación general en un mundo cambiante»; Gante, 1967, «La universidad en el sistema educativo»; Praga, 1969, «Cambios en el currículo de la educación secundaria»; Estocolmo, 1971, «La educación del profesorado»; Frascati, 1973, «La educación recurrente»; Sèvres, 1975, «Escuela y comunidad», y Londres, 1977, coincidiendo con el III Congreso Mundial, «Unidad y diversidad a través de la educación».

El *Instituto*, además de atender a sus quehaceres habituales y singularmente a la publicación de *Perspectivas pedagógicas*, trabaja con ahínco y con la colaboración de prestigiosos especialistas en el proyecto titulado «La interacción de las culturas españolas».

7. Incorporación al comparatismo mundial: la «Sociedad Española de Pedagogía Comparada»

«*La Comparative and International Education Society in Canada* propuso, apenas fundada, que en 1970, declarado por la UNESCO «Año Mundial de la Educación», se reuniese en la Universidad de Ottawa el Primer Congreso Mundial de Pedagogía Comparada. La idea, que respondía a un deseo muy generalizado, tuvo pleno éxito. El Congreso debatió, del 17 al 21 de agosto, dos temas candentes: el cometido de la Pedagogía Comparada en la formación del profesorado y en la promoción de los pueblos en vías de desarrollo. Participaron en las sesiones y en los acuerdos personalidades significadas, como el entonces secretario de la C.E.S.E., Brian Holmes; el fundador de la C.I.E.S. norteamericana, Brickman, y representantes de la U.R.S.R., del Japón, de China y de varios países de América Latina.

Entre las resoluciones la importante, en sí misma y por lo que nos afecta, fue la de fundar un *Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada* integrado por presidentes de las mismas, sin excluir la participación en sus Congresos, de individuos no asociados. *Perspectivas Pedagógicas* dio la voz de alerta en el editorial de enero-junio 1971, recomendando que «un auténtico pluralismo inspirase los Estatutos de la Sociedad Española de Educación Comparada, cuya creación no puede demorarse, si queremos eludir el riesgo de no estar representados en el *World Council of Comparative Education Societies*».

A Fernández Huerta —que rige el *Instituto* desde mi jubilación— y a mí parecíanos que la *Sociedad* proyectada debía tener su sede en la capital y podía ser una sección de la *Sociedad Española de Pedagogía*. Pero nuestros colegas de Madrid —García Hoz, Galino— y de Valencia —Marín— se mostraron irreductibles: la *Sociedad* debía nacer en Barcelona, apadrinada por el *Instituto*, y yo tenía que ser su presidente hasta lograr su consolidación. Mi colega barcelonés se sumó a esta opinión y yo no tuve más remedio que acatarla a condición de que se comprometían a facilitarme el relevo una vez cumplida mi misión. De inmediato pusimos mano a la obra. Sin distraernos de la intervención del *Instituto* en la casi inminente VI Asamblea de la C.E.S.E. (Frascati, 1973) urgía poner en marcha la *Sociedad* y preparar su colaboración al II Congreso Mundial, convocado ya para 1974 en Ginebra. Una decisión recentísima del *World Council*, renunciando en absoluto a la admisión de miembros individuales, nos espoleaba.

En los Estatutos provisionales, pergeñados a vuela pluma, se anunciaba ya que la *Sociedad* se estructuraría a base de centros universitarios autónomos. Conseguimos que acudiesen e interviniesen con nosotros en el «II Congreso Mundial», cuyo tema fue «La eficacia y la ineficacia de las escuelas secundarias», la catedrática Zuluaga y los profesores Benavent y A. Gómez, de Valencia; Ruiz Berrio, de Madrid, y las profesoras Borbonés y Vázquez Prada, de Tarragona. Los resultados de esta asistencia relativamente numerosa y la originalidad y rigor con que mis compañeros trataron el tema fueron halagüeños. La *Sociedad Española de Educación Comparada* ingresó en el *Consejo Mundial* como miembro de pleno derecho y su presidente fue agregado al Comité Ejecutivo.

Reglamentariamente cesaba el presidente, profesor Katz. Se eligió a Brian Homes, presidente de la C.E.S.E., el cual, en su discurso de aceptación, propuso que el *III Congreso Mundial* y la *VIII Asamblea de la C.E.S.E.*, se celebrasen conjuntamente, puesto que coincidirían sus fechas (1977) y tenían el mismo presidente. Ulteriormente, en el encuentro de Sèvres, se aceptó la hospitalidad

y cooperación generosamente ofrecidas por el *Instituto de Educación* de Londres, se formuló un tema común —Unidad y diversidad mediante la educación— y se puntualizó el número y fechas de las sesiones (27 junio-2 julio, 1977).

El trabajo realizado en el intervalo por los grupos mencionados, a los que se sumaron, tan pronto como llegó a su conocimiento la buena acogida que nos había dispensado el II Congreso Mundial, la Universidad de Navarra y la delegación universitaria de Palma de Mallorca, fue extraordinario, así por el número y como por la calidad de las comunicaciones remitidas al Comité Ejecutivo. De ahí que cuatro fuesen elevadas al rango de ponencias y discutidas en seminarios presididos por sus autores; que se pusieran a debate —en otros seminarios— las catorce restantes y, sobre todo, que por primera vez en la breve historia de los Congresos Mundiales y en la no tan breve de las Asambleas europeas, se insertase en el programa oficial un *Seminario Español*, homólogo de los previstos para británicos, alemanes y francófonos.

En la sesión de apertura (27 junio, 1977) estuvimos una veintena de españoles y en el *Seminario Español*, abierto a todos los conocedores del castellano, hubo 17 españoles, 14 hispanoamericanos y nueve extranjeros. Entre éstos, el secretario general, Cowen; el director de la División de América Latina de la UNESCO, Márquez; e hispanófilos prestigiosos, como Furter y Vexliard.

No es éste el lugar adecuado para pormenorizar el contenido de las aportaciones españolas, algunas reproducidas en revistas especializadas extranjeras y todas reunidas en el volumen que abarca los cuadernos 41-42 de *Perspectivas Pedagógicas*, ni de subrayar sus rasgos peculiares. Fehaciente testimonio de su valor es que al solicitar la *Sociedad Española* su integración permanente en la continental europea (C.E.S.E.) en calidad de *sección española* de la misma y en plan de igualdad con las secciones británicas, alemana y francófona, la respuesta fue afirmativa, unánime y congratulatoria.

En sendas reuniones se nombró a M. Hiratsuka y a D. Kallen para suceder a Brian Holmes en la presencia del *World Council* y de la C.E.S.E., respectivamente; se resolvió que el *IV Congreso Mundial* (1980) se celebre en Tokio y se aplazó determinar dónde se celebraría la *IX Asamblea* (1979) de la C.E.S.E.

A mi regreso no podía apartar de mi imaginación el contraste entre el áspero comienzo del camino recorrido —Berlín, en ruinas todavía, y el doctor Roquer y yo admitidos con simpatía hacia nuestras personas, pero con reticencias políticas— y la numerosa y juvenil representación y la cordialidad con que había sido juzgada y distinguida, en el Londres de 1977. Ha llegado el momento —pensé— de «dejar las cosas antes que las cosas nos dejen a nosotros», según recomendaba Sainte-Beuve. Lo consulté con García Hoz, con Galino, con los directores de los núcleos especializados de Valencia (Marín, Zuluaga), Pamplona (E. Redondo) y Palma de Mallorca (A. Colom) y acordamos, no sin resistencia del designado, presentar como candidato para sucederme en la presidencia de la *Sociedad* al doctor Ricardo Marín, que a sus dotes personales, a sus publicaciones y a su cooperación en nuestra labor reunía su familiaridad con los dirigentes y los métodos de trabajo de la UNESCO. Por razones de parecida índole propondríamos al doctor Emilio Redondo para la vicepresidencia. La Junta General, habida en Madrid el 17 de noviembre del año pasado, tuvo a bien refrendar esta candidatura.

La gestión del nuevo presidente, bien secundada por sus consejos, ha logrado en menos de un año resultados sorprendentes. Resaltemos la publicación trimestral de un *Boletín de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada*, bien concebido y noblemente presentado; la erección y cooperación de cuatro

nuevos núcleos autónomos radicados en las Universidades de Bella Terra, La Laguna, Salamanca y Santiago de Compostela, y sobre todo el haber conseguido, rivalizando con otras posibilidades, que la *Sociedad Europea de Educación Comparada* haya elegido Valencia para su inminente *IX Asamblea General* (junio, 1979), cuyo tema central será «Influencias internacionales en las políticas educativas nacionales».

8. El comparativismo pedagógico en América Latina

El florecimiento de la «etapa del empréstito» se inicia en las naciones de América Latina con posterioridad a la consecución de su independencia y al período constituyente de sus Estados. A mediados del siglo XIX numerosos pedagogos «cruzaron el charco» o visitaron Norteamérica para informar a los respectivos Gobiernos respecto a los sistemas docentes. Otros emprendieron el viaje por propia iniciativa. Y no pocos, desterrados por sus contrincantes políticos o por un golpe de Estado, aprovecharon el exilio para otear el panorama educativo, con el propósito —frecuentemente— de reformar la enseñanza cuando les llegase el turno de desterrar a sus adversarios. Lo mismo que en España, aproximadamente. La multifacética historia de estos esfuerzos —unas veces interesados; otras, temerarios o pintorescos; no pocas, generosos y bien orientados— está por hacer. Mejor dicho, comienza a elaborarse no sólo en Ginebra, bajo la dirección de Furter o en Lovaina bajo la de Keyser, sino en los propios países latinoamericanos; trabajan en ello, por ejemplo, Leonardo Fuentealba, en la Universidad de Santiago de Chile, y Angel Oliveros, en Colombia. Pronto perderá validez el socorrido truco de llenar este vacío con un ditirambo a Andrés Bello y otro a Domingo Sarmiento.

Si no existiera ese trasfondo inexplorado ¿de dónde provendría el vigoroso comparativismo pedagógico que descubre hoy —y descubrieron años ha— cuantos se asoman a cualquiera de las naciones iberoamericanas? No se llega a la madurez súbitamente, sino como fruto de una no interrumpida tradición. Nuestro *Instituto* sostiene correspondencia con un contingente de especialistas iberoamericanos (Márquez, Nassif, Cirigliano, Ruda, Fuentealba, Vidal-Muñoz, V. M. Chirinos, A. Oliveros, Mabel Tarré-Carvalho, etc. —cito de memoria—) que en nada desmerece del equipo europeo. Y mientras redacto este artículo me llega la feliz nueva de haberse constituido en Caracas la tantos años anhelada *Sociedad Latinoamericana de Educación Comparada*, cuyos objetivos serán: «1) establecer contactos permanentes entre los miembros e institucionales con asociaciones similares; 2) difundir la obra de sus miembros a través de publicaciones y reuniones científicas periódicas; y 3) efectuar aportes en la metodología de la educación comparada, contemplando de modo especial el caso de los países latinoamericanos». La preside Gustavo Cirigliano (Apartado 8226, Caracas 101, Venezuela).

9. BIBLIOGRAFIA especializada, en castellano y portugués

Comprende: Libros (91) y Otras publicaciones (92). Los libros se dividen en: originales (911) y traducciones (912). Otras publicaciones abarcan tres apartados: originales con periodicidad (921); *idem*, sin periodicidad (922), y traducciones (923).

91. Obras

911. Originales

Elizalde, Elena: *Pedagogos comparativistas españoles (1833-68)*. Tesis doctoral inédita, en vías de publicación por la Fundación Universitaria Española. Calificada en la Universidad de Barcelona, 1975.

Ferreira Gomes, Joaquín: *Bibliografía sobre pedagogía comparada*. Separata de «O Instituto». Universidad de Coimbra, s.f.

Galino, M. A., y otros: *Textos pedagógicos hispanoamericanos*. Aunque no propiamente comparatista, indispensable como punto de partida para monografías comparatistas. Madrid, ITER, 1968.

García González, Enrique: *Técnicas modernas en la educación*. México, Editorial Trillas, 1971.

Gómez Antón, F.: *Educación e ineficacia*. Universidad de Navarra, 1974.

La Orden, Arturo de: *Hacia nuevas estructuras escolares*. Madrid, «El Magisterio Español», 1969.

Márquez, Angel Diego: *Educación Comparada. Teoría y Metodología*. Buenos Aires, editorial «El Ateneo», 1972.

Mayans y Ciscar, A.: *Informe al Rey sobre el método de enseñanza en las universidades de España (1967)*. Valencia, Editorial Bonaire, 1974.

Navarro Torres, César: *Educación de Adultos en Venezuela*. Ministerio de Educación, Caracas, 1978.

Oliveros, A.: *Profesores iberoamericanos de educación primaria. Estudio comparativo de sus planes de formación*. Madrid, Promoción Cultural, 1975.

Rosselló, Pedro: *Teoría de las corrientes educativas (Cursillo de educación comparada dinámica)*, 2.ª ed. Barcelona, Promoción Cultural, 1974.

Ruiz Berrio, Julio: *Política escolar de España en el siglo XIX*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1970.

Sarramona, Jaime: *La Universidad a distancia: posibilidad y desarrollo actual*. Barcelona, C.E.A.C., 1975.

Seage, J.; Junoy, G.; Cases, M.; Gómez A. y Blas, P. de; *La educación en Francia*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1976.

Tusquets, Juan: *Teoría y práctica de la pedagogía comparada*. Madrid, «El Magisterio Español», 1968.

Villanpando, José M.ª: *Pedagogía comparada. Teoría y técnica*. México, Editorial Purrua, 1966.

912. Traducciones

Benjamín, Harold: *La educación superior en las Repúblicas americanas*. Madrid, Ed. Castillo, 1964.

Bereday, George Z. F.: *El método comparativo en pedagogía*. Prólogo de J. Tusquets. Barcelona, Ed. Herder, 1968. *La política de la educación soviética*. Barcelona, Editorial Lumen, 1966.

Comisión Carnegie: *Hacia una sociedad del saber* (describe la crisis de la educación norteamericana y apunta la solución). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1976.

Debesse, Maurice, y Mialaret, Gastón: *Pedagogía comparada*. Barcelona, OIKOS-TAU, 1974.

Faure, Edgard, y otros: *Aprender a ser*. Madrid, Alianza Editorial, 1973.

Instituto Belga de Ciencias Políticas: *La Enseñanza en diversos países*. Prólogo de Isabel G. Zuluaga. Madrid, «El Magisterio Español», 1969.

Mayer, Frederik: *Pedagogía comparada*. México, Ed. Pax, 1967.

Noah, Harold, y Eckstein, M. A.: *La ciencia de la educación comparada*. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1970.

Schneider, Friedrich: *La pedagogía de los pueblos. Introducción a la pedagogía*

comparada. Barcelona, Ed. Herder, 1964. *Educación europea*, ídem, 1965. *La pedagogía comparada. Su historia, sus principios y sus métodos*. Trad. y presentación por J. Tusquets, ídem. 1966.

Vaizey, John: *La educación en el mundo moderno*. Madrid, Editorial Guadarrama, 1967.

Vexliard, Alexandre: *Pedagogía comparada: métodos y problemas*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1970.

92. Otras publicaciones

921. Originales, con periodicidad

Boletín de la Sociedad Española de Pedagogía comparada. Trimestral. Director, Ricardo Marín. Avenida Blasco Ibáñez, 28. Valencia-10.

Datos y cifras de la Enseñanza en España. Anual. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

La Educación. Bimensual. Director, Alfonso Ocampo. Indispensable para estar al corriente de la educación latino-americana. «Organización de los Estados americanos», Washington D.C. 20006.

Perspectivas pedagógicas. Semestral. Director, J. Fernández Huerta. «Instituto de Pedagogía Comparada». Egipcias, 15, Barcelona-1.

Revista de Educación. Bimensual. Director, Gonzalo Junoy. Indispensable para estar al corriente de la educación española. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Revista Portuguesa de Pedagogía. Anual. Indispensable para estar al corriente de la educación portuguesa. Universidad de Coimbra. Facultad de Letras, Instituto de Estudios Pedagógicos.

922. Originales sin periodicidad

Publicaciones de los Institutos de Ciencias de la Educación (I.C.E.) de diversas universidades españolas. Para el comparativista, las más interesantes son las editadas por los I.C.E. de Madrid, Barcelona, Valencia, Pamplona, Salamanca y Tenerife (La Laguna).

923. Traducidas

Innovación. Bimensual. Servicio internacional de información sobre las innovaciones educativas. Palais Wilson, CH 1211, Ginebra 14.

Actualidad educativa

AUSTRIA

Participación estudiantil

El Comité para la Reforma de la Escuela austríaca (del que forman parte representantes de los partidos políticos y grupos educativos) ha llegado recientemente al acuerdo de que es necesario proveer una base legal para la representación oficial de los alumnos por encima del nivel del centro individual. El Consejo Federal Consultivo de Estudiantes (*Bundeschiilerbeirat*) todavía no ha sido reconocido oficialmente. Ahora el Ministerio de Educación elaborará el borrador-proyecto de una ley que someterá al Parlamento después de haber consultado con todos los partidos interesados.

La idea consiste en establecer órganos con reconocimiento oficial compuestos por representantes estudiantiles, que constituirían un marco sólido para una participación más activa de los estudiantes en los problemas educativos del centro, sin permitir que estos órganos se conviertan en una plataforma para los intereses de los partidos y sin que los estudiantes tengan que asistir a demasiadas reuniones. Los estudiantes formarán órganos consultivos (*Schülesbeiräte*) en los «Land» y a nivel federal, cada uno con su secretariado, financiados con los presupuestos de las autoridades educativas. La nueva ley definirá la composición, funciones y métodos de trabajo de estos consejos consultivos, así como el procedimiento de elección de los representantes estudiantiles.

Las opiniones sólo difieren en cuanto a los detalles: ¿Deberían existir consejos de estudiantes distintos para cada tipo de escuela, es decir, escuelas secundarias superiores, escuelas profesionales, escuelas politécnicas? ¿Hasta qué punto los representantes estudiantiles deberían participar en la preparación de las decisiones administrativas y en la toma de decisiones, en la organización de actividades escolares de tipo social, cultural y económico? El presidente del actual Consejo Federal Consultivo de Estudiantes, de carácter no oficial, ha declarado que no se contentarán con el simple

«status» consultivo y reclaman la participación total en todas las decisiones que afecten al sector de la enseñanza.

(News-Letter, «Council of Europe»)

BELGICA

La reducción del horario escolar suscita las protestas de los enseñantes

Los enseñantes afiliados a los diferentes sindicatos cristianos, socialistas y liberales se manifestaron durante varios días del pasado mes de marzo para protestar contra la decisión gubernamental de disminuir progresivamente el horario de 36 a 32 horas semanales y por la ausencia de programación escolar.

El origen del movimiento de protesta se encuentra en las medidas de reducción del horario escolar en la enseñanza secundaria y superior de corta duración. Estas medidas, dicen los contestatarios, van a disminuir la calidad de la enseñanza y disminuir los empleos al suprimir horas de clases. La supresión de un número de horas perjudica las retribuciones de los profesores. Si un centro estima necesario mantener el número de horas de clases y el número de profesores en una cifra superior a las normas dictadas recientemente por las autoridades gubernamentales, deberá correr con los gastos adicionales. Como, por otro lado, la evolución de las curvas demográficas muestra que la población escolar disminuye, el temor al paro aumenta entre los docentes.

Las medidas objeto de contestación forman parte de las que se adoptaron con ocasión de la controvertida ley anti-crisis económica. Entre abril y julio de 1978, cada Ministerio tuvo que elaborar una lista de actividades que debían sacrificarse en el próximo presupuesto. En el campo de la educación, estas medidas provocaron vivas reacciones entre los sectores afectados y básicamente entre los estudiantes, que se manifestaron a lo largo del último trimestre de 1978.

Las nuevas medidas han sido mal acogidas. En primer lugar, porque se adoptaron sin ningún tipo de acuerdo con los miembros de la comunidad educativa. La urgencia de las medidas presupuestarias prevalece sobre cualquier otra cuestión. En segundo lugar, los responsables de los diversos centros docentes, encargados de aplicar estas disposiciones, no sólo tuvieron la impresión de sufrir una política de hechos consumados, sino que también se vieron en la necesidad de reestructurar los horarios escolares al comenzar las clases.

El Ministerio de Educación prometió que esta ordenación de los horarios sería aplicada progresivamente, comenzando por los dos primeros años de secundaria. El Ministerio justifica la nueva situación señalando que en la mayoría de los

países vecinos «el horario semanal de las enseñanzas es más reducido que el nuestro», «nuestro horario semanal fatiga exageradamente a los niños», «el valor de una enseñanza no está en función del número de horas durante las que se imparte, sino en su concepción global». De ahí la necesidad de reflexionar en una enseñanza de calidad en función de un horario más limitado.

Sin embargo, estos argumentos no han convencido. Se dice que los mismos imperativos presupuestarios que reclaman la disminución de los horarios impedirán llevar adelante la implantación de esta nueva enseñanza cualitativa.

(Le Soir)

Nueva organización de la enseñanza especial

Un reciente Real Decreto organiza la enseñanza destinada a los minusválidos, distinguiendo los diferentes tipos de enseñanza especial. Esta disposición describe la organización, determina las condiciones de admisión y el mantenimiento de los alumnos en los diversos niveles de esta enseñanza. En suma, este Real Decreto otorga a esta enseñanza una estructura que le es propia y responde a sus necesidades.

La enseñanza especial afecta en Bélgica a 30.000 alumnos y casi 300 escuelas. Proporciona alrededor de 7.000 empleos y los recursos que se le consagran constituyen el 5 por 100 del presupuesto de educación nacional francófono.

Una vez promulgado el Real Decreto deberán todavía precisarse tres puntos: la razón profesor/alumnos, los títulos de los docentes y las formaciones que requieren, la inspección.

En los niveles de preescolar, primaria y secundaria, el Real Decreto distingue ocho tipos de enseñanza especial: el tipo 1 responde a las necesidades educativas de los niños y adolescentes afectados de un hándicap mental ligero, el tipo 2 se refiere a los niños o adolescentes con un hándicap mental profundo, el 3 afecta a quienes padecen dificultades caracteriológicas, el 4 a los que padecen defectos físicos, el 5 trata de los niños y de los adolescentes enfermos, el 6 de quienes padecen defectos visuales, el 7 afecta a las deficiencias auditivas y el tipo 8 a las dificultades instrumentales.

Este Real Decreto redefine también la noción de «unidad pedagógica», dejando al director del centro más flexibilidad para la organización de las clases.

Para los alumnos inscritos en las enseñanzas preescolar y primaria, el Real Decreto insiste en el carácter excepcional que debe tener la situación de los alumnos en cada uno de los niveles de la enseñanza especial.

Con relación a los niños situados en el tipo 8, el Real Decreto señala que estos alumnos deben integrarse pronto en la enseñanza ordinaria: «Es conveniente que estos niños menores de seis años frecuenten una escuela maternal ordinaria en la que los métodos educativos se centran en el desarrollo intelectual y psicomotriz, lo cual es saludable para la reeducación de las dificultades propias de este tipo de disminuidos normalmente dotados.»

En el nivel de secundaria, la enseñanza especial se estructurará en dos fases: la primera, de observación, en un año en lugar de en dos; luego, la formación profesional en cuatro años en lugar de en tres. La fase de perfeccionamiento que existía hasta la entrada en vigor del Real Decreto queda suprimida, porque puede realizarse en el marco de la etapa de la formación profesional.

Por lo demás, se introduce una mayor flexibilidad en las condiciones de tránsito de los alumnos de una sección a otra y de un año de estudios a otro.

Los centros de educación especial tendrán la facultad de organizar las clases dentro de un horario escolar, que va de 32 a 36 horas semanales en lugar de limitarse a las 32 horas previstas.

La orientación de los alumnos disminuidos hacia un tipo u otro de enseñanza especial se efectúa en base a un examen pluridisciplinal, cuyos resultados se consignan en un informe de inscripción. Si la determinación de la orientación se revela muy difícil, los alumnos serán orientados hacia los centros de observación que el Real Decreto crea. Durante un período limitado serán observados y, finalmente, orientados.

(Le Soir)

DINAMARCA

Preocupación por el cuidado de los niños en las escuelas

El grupo de trabajo sobre el cuidado de los niños en las escuelas, formado en la primavera de 1978, ha presentado su informe, «Skolepasningsordninger i folkeskolen», al ministro de Educación.

El objetivo de este grupo de trabajo era considerar qué posibilidades podían introducirse en las escuelas, fuera del horario normal de clases, para los niños de cinco a nueve años y presentar propuestas referentes a, entre otras cosas, la formación y contratación de personal adecuado y a los recursos económicos.

Con anterioridad, el Consejo de Escuela Comprensiva (*Uddannelseradet for grundskolen m.v.*) había llamado la atención sobre la necesidad de incrementar las actividades extraescolares de los niños. El Consejo Central de Educa-

ción (*Det Centrale Uddannelsesrad*), en su informe «U90», señaló que debería existir una mejor coordinación entre las distintas formas de actividades recreativas, de manera que los niños pudiesen tener acceso a las que se acomoden a su edad e intereses.

Una de las razones más importantes por las que se pretende que las actividades extraescolares se desarrollen en la escuela es que así se evitará que los niños tengan que desplazarse a los centros recreativos, reduciéndose así el riesgo de que sufran accidentes de tráfico. También se señala que los niños encuentran dificultades al adaptarse a varios ambientes diferentes.

El grupo de trabajo, en su mayoría, opina que el cuidado de los niños antes y después de las clases debería formar parte integrante de las actividades escolares.

Las lecciones formales y las actividades recreativas deberían concebirse como un todo educativo. La escuela debería estar abierta desde las 7 de la mañana a las 3 de la tarde. La ampliación del horario deberían decidirlo las autoridades locales después de considerar las condiciones locales y las opiniones de los padres. Las posibilidades recreativas estarían abiertas todos los días escolares para todos los niños. Ya que muchos padres que trabajan consideran que las vacaciones escolares de sus hijos duran demasiado existiría la posibilidad de que, por ejemplo, durante las vacaciones de Navidad, los niños fueran a la escuela desde Año Nuevo hasta que se reanudaran las clases, y en las vacaciones de verano irían las primeras dos semanas y la última de las vacaciones.

De acuerdo con el grupo de trabajo, la decisión de introducir las posibilidades recreativas en el centro escolar recaería en el director de dicho centro. Si existen más solicitudes de niños que plazas disponibles, los niños más pequeños tendrían preferencia, pero se debería considerar cada caso en particular.

En relación con la cantidad de personal que se necesitaría para llevar a cabo las actividades extraescolares dentro del mismo centro escolar, el grupo de trabajo propone que una persona sea la responsable y que, por lo menos, haya dos ayudantes. Si fuera necesario, se podría contar con más personal. El grupo de trabajo considera que la persona responsable tendría que haber completado la formación del maestro de preescolar.

Los ayudantes tendrían que haber completado uno de los cursos de la formación citada o tener una experiencia práctica cualificada.

En cuanto a las actividades que se ofrecerían, el grupo de trabajo es de la opinión que los niños tendrían que participar tanto en actividades tranquilas, por ejemplo, lectura, juegos, tareas escolares, como en las que impliquen movimiento, por ejemplo, teatro, danza, juegos al aire libre, así

como en trabajos manuales, como costura, pintura, cocina, artesanía, reparación de bicicletas, etc.

Al elaborar los planes especiales para tales actividades deberá de prestarse atención especial para asegurar un ambiente educativo donde tanto los niños como el personal se sientan a gusto.

Por otra parte, el grupo de trabajo opina que lo ideal es que los cuidados que se dieran al niño durante toda la jornada tendrían que ser gratuitos. En la actualidad, la ley estipula que los padres pagarán el 25 por 100 de los gastos. No debería fomentarse que, por razones económicas, los padres eligiesen el cuidado del niño en la escuela en lugar de los centros recreativos si éstos les gustan más a los niños. Así pues, el grupo de trabajo propone que los padres del niño que hace uso de las posibilidades recreativas de la escuela paguen la misma cuota que pagarían por tales servicios en cualquier otra parte de la localidad.

(News-Letter, «Council of Europe»)

FRANCIA

Protestas contra las intenciones del Ministerio de Educación de reemplazar treinta mil maestros

«En la enseñanza primaria se debe economizar en los próximos cuatro años 30.000 puestos docentes por el hecho de la disminución de los efectivos (500.000 alumnos menos en preescolar y en la primaria en 1982).» Esta reciente afirmación del ministro de Educación, señor Beullac, ha suscitado fuertes acusaciones contra el Ministerio por parte de los sindicatos de enseñantes. El Ministerio ha respondido a los ataques señalando que no se pretende que 30.000 maestros cesen en sus funciones, sino solamente redefinir la utilización de los medios existentes a fin de mejorar la calidad de la enseñanza. Para el Ministerio de Educación la posibilidad de disponer de estos puestos docentes permitirá disminuir los efectivos de ciertas clases, lo que mejorará la calidad de la enseñanza. «Los puestos y los maestros serán reutilizados —indica el Ministerio— para la creación de grupos de ayuda psicopedagógica y para descargar de tareas administrativas a los directores escolares.» Mediante cursos de perfeccionamiento se podrá especializar a estos maestros; convirtiéndolos en psicólogos escolares.

Las intenciones ministeriales han provocado huelgas y manifestaciones organizadas por los principales sindicatos de enseñantes, que ven en las declaraciones del señor Beullac el propósito de cerrar escuelas y suprimir plazas de maestros y el pretexto para reducir los medios de funcionamiento de las escuelas.

(Le Monde)

GRECIA

Acceso a la universidad

a) Sistema actual

El actual sistema data de 1963. Se basa en un examen de acceso a nivel nacional que tiene lugar una vez al año durante la segunda quincena de agosto y la primera de septiembre. Las distintas instituciones de enseñanza superior se han dividido en 13 grupos. De estos grupos, los números 9-13 corresponden a las escuelas de los centros de educación profesional y técnica superior.

Todo aquel que esté en posesión del certificado de enseñanza secundaria superior puede solicitar su admisión en todas las escuelas de los grupos números 1-8 y en todas las escuelas de un grupo de los números 9-13. Al mismo tiempo, puede indicar el orden de preferencia de las distintas escuelas dentro de cada uno de los grupos.

Los aspirantes se examinan de cuatro a seis materias, según los requisitos de la institución en la que solicitan entrar. Un comité central, formado por profesores universitarios y supervisores de enseñanza secundaria superior, se encarga de elaborar los distintos exámenes. La evaluación de cada examen se realiza independientemente por dos profesores de enseñanza secundaria superior, supervisados después por profesores universitarios. Si la calificación otorgada por los dos examinadores difiere en más de tres puntos (la escala va de 1 a 20), entonces el examen es reevaluado por un examinador de mayor grado.

Las calificaciones del certificado de enseñanza secundaria superior, añadidas a la suma de los puntos del examen de acceso, dan la puntuación final del candidato. La adjudicación de las plazas de las instituciones del grupo para el que ha competido se realiza por ordenador, basándose en la puntuación final y el orden de preferencia indicado.

El sistema de selección descrito tiene varias desventajas desde el momento en que la admisión de los candidatos depende principalmente de las calificaciones obtenidas en los exámenes de acceso realizados en un breve período de tiempo y sobre cuatro o seis materias. Es evidente que varios factores, como enfermedad, accidente, etc., durante el período de exámenes puede afectar de manera negativa la actuación de un candidato bueno.

b) Sistema nuevo

Para evitar este aspecto negativo del actual sistema, a partir del curso 1980-81 se introducirá un nuevo sistema. Los que terminen la enseñanza secundaria superior podrán ser admitidos en los distintos centros de acuerdo a las calificaciones obtenidas en el segundo y tercer curso de la

secundaria superior en determinadas materias (que variarán según el tipo de institución elegida). Para mantener la uniformidad, los exámenes de estas materias tendrán carácter nacional.

El programa de la materia en cuestión estará relacionado con el que se haya dado en la escuela secundaria superior, tanto respecto a las asignaturas comunes como a las optativas. Según las materias optativas que elijan los estudiantes existen dos tipos de certificados de enseñanza secundaria. El primero comprende las siguientes materias optativas: griego clásico, latín e historia. El segundo, matemáticas, física y química. El certificado obtenido con el primer grupo permite solicitar la admisión en los estudios de teología, letras, derecho y ciencias políticas. El certificado del segundo grupo permite solicitar la admisión en las politécnicas, facultades de ciencias y estudios de medicina, odontología, veterinaria, agricultura y forestales. Para los estudios restantes, es decir, Departamento de Economía de la Facultad de Derecho, Escuela de Ciencias Económicas y Empresariales, Escuelas de Estudios Industriales y Escuela de Bellas Artes, los candidatos pueden tener cualquiera de los dos certificados. En las instituciones donde se requiera un examen de una materia especial, como dibujo, idioma extranjero, etc., los candidatos tendrán que pasar un examen a nivel nacional.

La selección universitaria se realizará de acuerdo a la preferencia de los candidatos y su calificación final; ésta será la media ponderada de las notas obtenidas en las siguientes materias de la secundaria superior: composición (ensayo de 2.º y 3.º curso, tres materias seleccionadas del 2.º curso, tres materias seleccionadas del 3.º curso, puntuación media del 3.º curso). La ponderación variará según las escuelas y todavía no se ha fijado. Al finalizar el 3.º curso, cada alumno puede repetir el examen de dos de cuatro materias del 2.º curso (composición y tres materias seleccionadas) para aumentar su puntuación. Además, durante los dos años siguientes a la terminación de la enseñanza secundaria superior, los estudiantes pueden tomar parte, una vez, en un examen nacional de cuatro de ocho materias de 2.º y 3.º curso para subir sus calificaciones. Por último, el 10 por 100 de las plazas disponibles en cada institución se cubrirán de acuerdo a un examen nacional de acceso realizado según el actual sistema, incluso después del curso 1980-81. Cualquier candidato puede presentarse a este examen sin tener en cuenta su edad o el tiempo transcurrido desde que finalizó la secundaria superior.

(*News-Letter*, «Council of Europe»)

ITALIA

Tercer proyecto de reforma universitaria

Se está discutiendo en el Senado un nuevo proyecto de ley universitaria. Se trata del tercer proyecto de reforma universitaria sometido al Parlamento en los últimos años. Después de los diversos planes de reforma elaborados por el ministro Malfatti, su sucesor, Mario Pedini, logró presentar un Decreto-Ley que provocó inmediatamente una fuerte contestación en el mundo universitario, particularmente entre los llamados «profesores precarios», que amenazan con paralizar la vida universitaria si no se les admite en bloque.

El ministro adujo que el Decreto es el resultado de un compromiso entre todos los partidos. Sin embargo, el Decreto naufragó y ahora se está discutiendo otro que recoge parcialmente el anterior y que debe ser aprobado por las dos Cámaras.

A pesar del aparente compromiso entre los partidos afluyen las enmiendas sobre los temas principales: plantilla docente, relaciones entre la investigación y la universidad, órganos de gobierno de las facultades, régimen de universidades autónomas.

Entretanto continúa la situación caótica de la universidad, que va incluso creando una rutina que permite que la docencia prosiga entre altibajos de huelgas y protestas.

Las «Medidas Urgentes» por las que se viene rigiendo provisionalmente la universidad desde 1969 sólo han aumentado la precariedad de la enseñanza. Los ataques a la universidad proceden de todas partes.

El caos de funcionamiento y el vacío legislativo responden a una crisis más profunda. Las nuevas corrientes ideológicas alegan que la sociedad de hoy necesita «una universidad distribuida en el territorio como una red de iniciativas»; ello respondería a una supuesta «cultura difusa», que dicen responde a las demandas de nuestro tiempo y que debería sustituir a una universidad tradicionalmente estructurada.

El camino que siga el actual proyecto de reforma permitirá augurar si se abrirán nuevas esperanzas para la universidad italiana o si, por el contrario, aumentará la desconfianza hacia esta institución.

(Corriere della Sera)

NORUEGA

Declaración ministerial sobre las actividades en 1979

Es una ilusión creer que la escuela puede solucionar todos los problemas que surjan en la sociedad, declaró el señor Kjölv-Egeland, ministro de la Iglesia y Educación, en una entrevista realizada a finales del pasado año. Cuando, por ejemplo, hay violencia en la escuela, no es más que un

síntoma de los males que afectan a la sociedad. La escuela tiene una gran responsabilidad en el cambio de la sociedad, pero ella sola no puede cambiar la mentalidad de los niños.

El ministro de Educación rechazó ciertas críticas a la escuela y señaló que los que piden que se impartan aún más disciplinas con frecuencia son los mismos que se quejan de la superficialidad de la enseñanza actual. El señor Egeland llamó la atención sobre el hecho de que en 1979 se reforzaría la enseñanza de los niños emigrantes, ya que considera que el mejor modo de entender a los demás es aumentar el conocimiento de otras gentes y de otras culturas.

El señor Egeland expresó su complacencia por el hecho de que hayan cesado las demás controversias sobre las continuas reformas escolares y vio en ello un signo de aceptación de tales reformas. Añadió que el Gobierno presentaría un proyecto de Ley sobre evaluación escolar a finales de febrero, una vez recibidas en el Ministerio las respuestas y los comentarios de varias instituciones y organismos al informe elaborado por el Comité sobre Evaluación.

El señor Egeland señaló que las provisiones presupuestarias mostraban que el Gobierno concebía todavía prioridad a la educación y la cultura, pero la situación financiera local atravesaba momentos difíciles. Resultaría desalentador que, por no existir recursos económicos adecuados a nivel local, la calidad de la enseñanza, en consecuencia, variara de unas localidades a otras. El Estado trataría de evitar este peligro por medio de subvenciones. Según el ministro de Iglesia y Educación, la calidad y cantidad de la enseñanza comprensiva es adecuada desde el punto de vista de los recursos disponibles.

El Gobierno cree que en 1981 se alcanzará el objetivo de hacer disponible la educación postsecundaria a todos los que lo deseen. También parece que será un hecho el deseo del Gobierno de que el 70 por 100 de los nuevos estudiantes prefieran la formación profesional. En 1979 se presentará el proyecto de Ley de la enseñanza postsecundaria, en la que se examinará la organización de la enseñanza postsecundaria a nivel regional y se harán las propuestas para ampliar la organización de esta enseñanza a nivel nacional. También se estudiarán las condiciones de acceso a la enseñanza postsecundaria. Asimismo, en 1979 se formará un nuevo Comité para analizar las disciplinas de los planes de estudio y las condiciones de trabajo en la escuela.

(*News-Letter*, «Council of Europe»)

REINO UNIDO

Nuevo sistema único de exámenes a los dieciséis años

El Gobierno ha decidido sustituir el nivel ordinario del Certificado General de Educación (G.C.E.) y los exámenes del Certificado de Enseñanza Secundaria (C.S.E.) en Inglaterra y Gales por un único Certificado General de Enseñanza Secundaria a partir de mediados de los años 80. Esta decisión se basa en el informe elaborado por el Comité Waddell publicado en julio de 1978.

El Gobierno considera que un sistema de examen para todos los estudiantes de dieciséis años, que conduce a un certificado común y administrado por un número relativamente reducido de autoridades examinadoras, se ajustaría mejor a las necesidades actuales que el sistema vigente. Se considera que las dos partes del sistema actual no corresponden a una clasificación natural de los niños respecto a sus aptitudes o aspiraciones. Según el Libro Blanco elaborado por el Gobierno: «Exámenes de la escuela secundaria: un único sistema a los dieciséis años», el actual sistema dual origina problemas a las escuelas, que a menudo tienen que separar a los alumnos en una etapa temprana poco apropiada, en dos grupos, con el fin de prepararlos para exámenes distintos con temarios diferentes.

En el sistema actual los certificados son expedidos por 22 juntas independientes de exámenes (ocho G.C.E. y catorce C.S.E.), cada una con un temario y unos exámenes distintos. Todo esto crea confusión, especialmente entre los empresarios, que confían en tales certificados para obtener información sobre los niveles académicos de los estudiantes que terminan la secundaria. Los certificados obtenidos en el sistema propuesto serán más fácilmente comprensibles por los empresarios y el público en general; por otra parte, las nuevas disposiciones administrativas asegurarían el mantenimiento de los niveles asociados a los actuales certificados, junto con la deseable equiparación a escala nacional.

Para Inglaterra y Gales existirían cuatro o cinco autoridades con facultad de examinar. Cada autoridad, grupo o junta se basaría al menos en una junta G.C.E. y una C.S.E., lo que significaría que el nuevo sistema contaría con la experiencia de ambos grupos de juntas, y esto facilitaría a las escuelas la libre elección de presentar a los candidatos a los exámenes realizados por cualquiera de las autoridades examinadoras, aunque cada autoridad tendría una base territorial.

El Gobierno está de acuerdo en que se necesitará una coordinación central más potente del nuevo sistema de examen único para promocionar el desarrollo efectivo de los nuevos programas y exámenes y para ayudar al establecimiento y mantenimiento de la confianza pública en los niveles de exámenes, una vez se haya puesto en marcha el nuevo sistema. Así pues, se constituirá un nuevo órgano

de coordinación central para finales de 1979. El Gobierno no desea imponer un control o uniformidad en los exámenes, ya que no sería congruente con el reparto de responsabilidades respecto al plan de estudios, sino que quiere asegurar la coherencia necesaria que permita la equiparación de los resultados de los exámenes en Inglaterra y Gales. Con este fin se aplicarán criterios aceptados a nivel nacional, especialmente en las materias que sirven más, para hacer una selección a la hora de pasar a otro nivel educativo o a la de encontrar un empleo. Cuando sea necesario para mantener los niveles, habrá unos exámenes alternativos de diferentes grados de dificultad.

El nuevo sistema conservará el actual reparto de responsabilidades respecto a la elaboración de los programas y procedimientos de evaluación entre las juntas y escuelas. Por una parte, pueden ser exámenes completamente abiertos o «de junta» (algunas veces se les llama exámenes «Tipo I»), en los que la junta es responsable tanto del programa como del examen, y, por otra parte, pueden ser exámenes «de escuela» (conocidos como «Tipo III»), en los que la escuela es responsable del programa y de los exámenes, actuando la junta de moderador. También habrá exámenes «mixtos», en los que las responsabilidades se repartirán entre las juntas y las escuelas.

El Gobierno iniciará discusiones con las juntas actuales en un futuro próximo como un primer paso para la formación de las nuevas autoridades examinadoras. El secretario de Estado de Educación y Ciencia y el secretario de Estado para Gales esperan poder examinar en julio de 1979 las propuestas generales para los grupos de examinadores. Una vez que los secretarios de Estado hayan aprobado las autoridades examinadoras, los grupos estarán en situación de elaborar con más detalle su estructura y los métodos de trabajo. Mientras tanto, se llevarán a cabo ciertos trabajos sobre los programas y los exámenes, pero la mayoría se iniciarán después de que los grupos hayan decidido con cierto detalle su estructura y métodos de trabajo.

El órgano central de coordinación tiene que gozar de una situación adecuada para lograr el acuerdo con los grupos de examinadores sobre la coordinación de sus trabajos, de tal manera que queden cubiertas las principales áreas que el Comité Waddell consideró que necesitaban más estudio y experimentación. Asimismo, tiene que desarrollar, de acuerdo con otros grupos, los criterios generales y específicos que deberán aplicarse a los programas y a los procedimientos de evaluación.

El Comité Waddell sugirió que los primeros exámenes del nuevo sistema podrán tener lugar en 1985; también examinó los costes que implicaban el cambio a un sistema común. Los miembros comprobaron que en 1976 el coste de los exámenes ordinarios y del C.S.E. fue de unos 13,5 mi-

llones de libras. Si hubiera funcionado un sistema común en ese año, se habría gastado entre 500.000 libras mínimo y 3,5 millones de libras máximo por año.

(*News-Letter* «Council of Europe»)

Proyecto de Ley sobre administración de los centros escolares, acceso a las escuelas y enseñanza ulterior

Las proposiciones del proyecto de Ley de Educación presentado ante la Cámara de los Comunes en noviembre pasado por la señora Shirley Williams, secretaria de Estado de Educación y Ciencia, se refieren, entre otras cosas, a la administración de los centros escolares, requisitos de admisión a las escuelas y financiación de la enseñanza superior en el sector protegido (es decir, el sector no universitario). Estas previsiones del proyecto de Ley tendrán aplicación en Inglaterra y Gales solamente.

I. Administración de los centros escolares

Los cambios propuestos en este tema son resultado de las consultas sobre las recomendaciones hechas por el Comité Taylor en su informe «A New Partnership for our Schools», publicado en septiembre de 1977. El proyecto de Ley otorgaría a la Secretaría de Estado competencias para regular el tamaño y composición de los órganos de gobierno de las escuelas del condado y voluntarias. El contenido de las regulaciones que desarrollará la Ley será materia de posteriores consultas detalladas con todos los partidos interesados. El proyecto de Ley, sin embargo, establece que tales regulaciones, al fijar la composición de los órganos de gobierno, necesariamente han de incluir a los padres de los alumnos del centro y a los profesores del mismo, además de los directivos nombrados por la autoridad educativa local, y, en el caso de las escuelas voluntarias, de los directivos de la Fundación. Además, en el futuro, las escuelas secundarias del condado contarán entre sus directivos con personas procedentes de la comunidad a la que sirve el centro escolar.

Los alumnos representantes que participen en los órganos de gobierno tienen que haber cumplido la edad de dieciséis años.

II. Acceso a las escuelas

Respecto a esta parte del proyecto de Ley, las autoridades educativas locales (los directores del centro, cuando sean responsables de las admisiones) en el futuro tendrán que hacer públicos todos los detalles de los requisitos necesarios para la admisión de los alumnos en los centros escolares,

incluso el número de alumnos que admite cada escuela y su política general de admisión. Asimismo, tendrán que publicar información sobre los centros escolares a los que se refieren los requisitos.

Estos requisitos darán a los padres la oportunidad de expresar su preferencia por la escuela a la que desean que asista su hijo. Las autoridades educativas locales y los directores del centro escolar tratarán de complacer estas preferencias, a menos que fuera en contra del principio comprensivo, de la provisión eficaz de educación general en la escuela o en la zona, o del límite máximo de admisiones en el centro en cuestión. Las autoridades educativas locales (y los directores del centro, en algunos casos) estarán obligados a tener en consideración las objeciones de los padres que no estén de acuerdo. En determinadas circunstancias, los padres tendrán también el derecho de recurrir ante la Secretaría de Estado, en el caso en que las autoridades no hubieran cumplido los requisitos estipulados.

III. Educación ulterior

El proyecto de Ley prevé también el establecimiento de consejos de educación ulterior avanzada para Inglaterra y Gales, siguiendo las recomendaciones del grupo de trabajo sobre la administración de la enseñanza superior en el sector protegido, y enmienda las medidas estatutarias relativas a la participación en los gastos de educación («formación de un fondo»).

En el proyecto de Ley se declara que cada consejo estará formado por el presidente y los miembros nombrados por el secretario de Estado después de haber oído a las autoridades locales. Las funciones de cada consejo serán asesorar al secretario de Estado y a las autoridades locales en relación con la enseñanza ulterior avanzada en centros protegidos o que reciben ayuda de las autoridades locales y en relación a las quejas que surjan respecto a la distribución de las becas y ayudas.

La cantidad total de recursos de la enseñanza superior en el sector protegido vendrá determinado por el secretario de Estado después de consultar al Consejo y a las autoridades locales durante las negociaciones anuales de la participación en el gasto educativo. Aproximadamente entre el 5 y el 15 por 100 del total del gasto procederá directamente de las autoridades locales.

(News-Letter. «Council of Europe»)

El acceso a la enseñanza superior cada vez más difícil

Siguiendo las conclusiones de una comisión parlamentaria, el Parlamento ha decidido introducir el «numerus clausus» en toda la enseñanza superior a partir del 1 de julio de 1979 y, al mismo tiempo, reducir el número de plazas. Esto significa que cientos de estudiantes no tendrán acceso a la enseñanza superior. Las decisiones se basaron en las propuestas realizadas por el partido de centro y los social-demócratas, que juntos son mayoría en el Parlamento y cuya opinión es que ha bajado mucho la calidad de los estudios como resultado de la reducción gradual de los recursos económicos disponibles. El número de plazas de estudio disponibles será reducido, pero esta reducción no afectará a las nuevas instituciones de enseñanza superior ni a los estudiantes que ya han iniciado sus estudios. También existirá cierta flexibilidad en relación con la aparición de las regulaciones del «numerus clausus». Así, el órgano directivo de cada una de las seis regiones de enseñanza superior dispondrá de fondos extra para gastar en plazas adicionales, por ejemplo, cuando un número particularmente grande de estudiantes quiera seguir un curso determinado.

La Junta Nacional de Universidades y Colegios Superiores propuso en otoño pasado, en una carta dirigida al Gobierno, que la puntuación dada hasta ahora a los estudiantes por haber participado en las actividades de una asociación (p. ej.: política o sindical) no debería seguir contando para el acceso a la enseñanza superior, ya que estos puntos favorecen a los estudiantes masculinos. El primer ministro, señor Ola Ullsten, está de acuerdo con esta propuesta como parte de las medidas gubernamentales encaminadas a la igualdad de sexos. A partir del otoño de 1980 no se dará ningún punto por las actividades asociativas.

En esta primavera de 1979 la competencia entre los candidatos a la enseñanza superior será muy reñida. Se ha elevado la puntuación necesaria para el acceso a las carreras más atractivas. Para ser admitido en la Facultad de Medicina es necesario haber obtenido la máxima nota en todas las materias, es decir, 5 puntos, excepto en la Universidad de Umea, donde sólo se necesita un 4,5. Para los candidatos que alegan experiencia profesional también se han endurecido los requisitos de acceso a la enseñanza superior. Así, aquéllos que han finalizado la enseñanza secundaria superior y que tienen una puntuación adicional por haber estado trabajando tienen que tener 6,1 puntos para acceder a los estudios médicos; por ejemplo, 4,5 puntos de calificación escolar y 1,6 por experiencia laboral, correspondiente a cuatro años de trabajo en régimen de jornada completa. La puntuación necesaria para el acceso a la enseñanza superior varía algo de una región a otra; por ejemplo, para los estudios de odontología o farmacia se necesitan 4,8 puntos, y para

la formación del profesorado de los primeros cursos de la escuela comprensiva, 4,5 puntos.

(*News-Letter*. «Council of Europe»)

El modelo sueco de reforma universitaria

La reforma sueca de la enseñanza superior fue puesta en práctica a partir del 1 de julio de 1977 y las universidades no la recibieron con gran entusiasmo. El periódico de la Unión de Estudiantes de Lund resumió el acceso de los nuevos estudiantes en 1978 en tres palabras: «*numerus clausus*», acceso reducido, burocracia.

Cuando en 1975 se discutió el proyecto de Ley de Reforma en el Parlamento, el ministro de Educación, señor Zachrisson, definió así los objetivos principales de la reforma:

— Aumentar el acceso a la enseñanza superior, especialmente a los grupos de estudiantes no tradicionales y, de esta manera, a una igualdad social superior.

— Ampliar y diversificar la oferta total de educación, teniendo en cuenta la conexión con el mercado de trabajo y las nuevas condiciones del mundo laboral.

— Hacer más democrática la organización de la enseñanza superior y adaptar sus formas de actividad a un mayor acceso de estudiantes.

Organización de la nueva universidad

La reciente legislación sobre la enseñanza superior tiende a reforzar los elementos de «integración» y de descentralización existentes en la nueva reforma. Por primera vez, existe una Ley de Enseñanza Superior y las diversas disposiciones que regulaban la educación postsecundaria han sido sustituidas por una única normativa de enseñanza superior.

Cada institución de enseñanza superior (*högskoleenhet*) ha de tener una Junta de gobierno de 15 miembros, excepto en el caso de las universidades, que serán 18 miembros. Seis de ellos representan los intereses generales de la sociedad y son nombrados por la municipalidades y condados de que se trate. Otros seis —entre los que se encuentran el rector y el responsable de la administración universitaria— representan la enseñanza y la investigación; los cuatro restantes son elegidos por los profesores. Por último, tres de los miembros representan a los estudiantes y tres al personal universitario a través de los sindicatos de trabajadores.

Un comité elegido por el personal de cada facultad o sección de facultad dirigirá la planificación de la investigación y la formación investigadora. Estos comités representan un elemento centralista en la estructura en cuanto que el

Parlamento establece las facultades y la ordenanza la composición de los comités.

Para la planificación de la enseñanza superior básica existen comités de programa que dirigen uno o más programas educativos; cuentan con una representación igualitaria del mundo laboral, profesores y estudiantes; también pueden tener un delegado del personal técnico y administrativo de la universidad. Dentro de esta estructura tan amplia es la Junta universitaria la que determina la composición real de los comités de programa, el número de miembros del comité, la forma en que se les nombre, etc. De manera similar, la Junta universitaria decide sobre la organización de los departamentos y sus ámbitos de responsabilidad. Normalmente, cada departamento tiene su propia Junta con un presidente nombrado por la Junta universitaria y los representantes de los estudiantes, los profesores y demás personal, con la única restricción de que ningún grupo puede elegir por sí mismo más de la mitad de los miembros de la Junta.

Esta es la organización universitaria regulada centralmente. La ordenanza también estipula cómo repartir la responsabilidad entre los comités de facultad y los comités de programas, las juntas universitarias y de departamento. Se puede observar que la Junta central *no* decide sobre ciertas cuestiones antes de ser puestas en práctica.

La investigación, por ejemplo, está fuera de la influencia de la Junta universitaria, es competencia de los comités de la facultad, los departamentos, el profesor individual y de todos los organismos —como los consejos nacionales de investigación— que ayudan a la investigación. Tampoco los programas de las materias impartidas entran dentro de la competencia de las juntas universitarias. Pero uno de los cambios revolucionarios que introduce la reforma es que este «rol» pasa a los comités de programa local, excepto algunas indicaciones muy generales dadas por la Junta Nacional de Universidades y Colegios —la antigua Oficina de Rectores de Universidad—. Además, podemos suponer que en la creciente interacción entre los departamentos universitarios y los comités de programas, los departamentos son estructuras modelos tan fuertes que la influencia de los profesores y alumnos directamente implicados puede ser muy grande.

Por el contrario, asuntos que «a priori» serían competencia de la Junta universitaria son decididos por la Junta Nacional o por el Gobierno. Por ejemplo, los profesores son nombrados por el Gobierno; la admisión de los estudiantes a programas educativos generales es un sistema de selección por ordenador realizado por la Junta Nacional, con sede en Estocolmo.

Como es obvio, el presupuesto es una de las principales competencias de la Junta universitaria. Esencialmente se compone de subvenciones a las facultades y subvenciones sectoriales —uno por cada uno de los cinco sectores de formación ocupacional—, cuyas cuantías vienen determinadas

por el Parlamento y el Gobierno. Los créditos para los programas educativos locales y para cursos de corta duración son concedidos por el Parlamento, pero la Junta Regional de Enseñanza Superior los distribuye en cada región. En comparación con el sistema presupuestario anterior, la libertad de acción de la Junta universitaria ha aumentado considerablemente, aunque cuestiones tan vitales como la capacidad de los programas educativos generales todavía están centralizadas, con algunas excepciones.

En cuanto a la organización real de la universidad, todas las universidades suecas, hasta 1977 seguían un único modelo. La nueva libertad de acción se deja sentir en, primer lugar, en aquellas partes de la estructura universitaria que no tenían correspondencia inmediata en las universidades antiguas. Así, la estructura por departamentos, por ejemplo, para la formación de profesores y trabajadores sociales, varía de una universidad a otra, y también la organización de los comités de programa se agrupan los programas educativos.

Otros órganos administrativos y agencias

El Parlamento y el Gobierno han prestado siempre gran atención a la enseñanza superior y la investigación. La nueva legislación, especialmente la Ley de Enseñanza Superior, puede ser un signo de la creciente importancia atribuida a este campo. La nueva organización —incluso el nuevo sistema presupuestario— puede mejorar las condiciones para que el Parlamento y el Gobierno se concentren en el importantísimo tema de la política educativa y de investigación.

En el nuevo sistema, la Junta Nacional de Universidades y Colegios es responsable de toda la enseñanza superior, excepto agricultura y forestales. Su función ha variado, de consistir en la planificación central de las instituciones a la de consejo y asesoramiento. Su función preparatoria en el proceso de las propuestas presupuestarias al Gobierno se ve reforzada por la extensión de su responsabilidad en la formación de trabajadores sociales, músicos, maestros, artistas, etc.

Las juntas regionales de enseñanza superior son una novedad de la reforma. El país se divide en seis regiones, cada una con su Junta de enseñanza superior, cuyas funciones se relacionan con la planificación final a largo plazo de la enseñanza superior de la regional. Durante el proceso decisorio del presupuesto, les corresponde comentar las propuestas hechas por la universidad y demás centros superiores de su región. Asimismo, son responsables del presupuesto de los programas educativos locales y de los cursos de corta duración; poseen, también, ciertas funciones de coordinación entre las instituciones de la región.

En el debate educativo nacional e incluso internacional, las juntas regionales han recibido un poder mucho mayor que el que ahora tienen. Con una mayoría de personas que representan los intereses generales de la sociedad, las juntas regionales están abiertas a nuevos tipos de influencia en el campo de la enseñanza superior. Sus presidentes, muchos de los cuales son políticos de primera línea, pueden establecer nuevos contactos entre el Parlamento y las instituciones de su región.

El rectorado

¿Cuál es, entonces, la posición y el papel del rectorado universitario en la nueva organización? El rector es nombrado por el Gobierno para un período de seis años, a propuesta de la Junta de universidad. El candidato puede ser nominado por procedimiento electoral —los electores han de representar igualmente a los profesores, estudiantes y personal no docente a través de los sindicatos— o a través de otros procedimientos alternativos.

El rector y el responsable de la administración universitaria de la universidad constituyen el rectorado. Ellos son los encargados de la preparación y ejecución de todas las decisiones de la Junta universitaria y, con frecuencia, se delega en ellos el poder decisorio. El rector es el presidente de la Junta Central de Universidad.

(CRE, «Informatión»)

SUIZA

Exito del referéndum sobre formación profesional

El pueblo suizo aprobó la nueva Ley de Formación Profesional (*Bundesgesetz über die Berufsausbildung*) en un referéndum celebrado el 3 de diciembre de 1978, por una amplia mayoría de más de 200.000 votos, a diferencia de la Ley de Enseñanza Superior, que fue recientemente rechazada.

La situación antes de 1978

Como la República Federal de Alemania, Suiza tiene un sistema doble de formación profesional. Los estudiantes que acaban la escuela y que quieren recibir una formación artesanal o profesional tienen que asistir a una escuela profesional (*Berufsschule*), normalmente uno o dos días a la semana; el resto del tiempo reciben formación en el trabajo, que puede ser de distintos tipos, desde los simples cursos inductivos al aprendizaje formal (*Berufslehre*).

En la actualidad, la formación profesional en relación con el aprendizaje formal se rige por la Ley de Formación Profesional de 1963, que introducía varias innovaciones, en particular nuevos planes de estudio para las materias de educación general, como alemán, administración de empresas, asuntos públicos y económicos. Como consecuencia del descontento juvenil de 1968 se presionó para que se revisase la Ley de 1963 con el fin de ofrecer a los aprendices una enseñanza general más amplia. Sin embargo, las dos Cámaras del Parlamento no aprobaron una nueva Ley hasta abril de 1978. Los dos grandes sindicatos (*Schweizerischer Gewerkschaftsbund* y *Christlichnationaler Gewerkschaftsbund der Schweiz*), ayudados por el Partido Socialdemócrata y algunos grupos de profesores, se opusieron a la nueva Ley, alegando que no suponía ninguna novedad y reunieron el número de firmas necesarias (más de 100.000) para convocar un referéndum.

Contenido de la nueva Ley de Formación Profesional

La nueva Ley contiene algunas innovaciones y aporta la base legal para determinadas reformas que ya se han probado en algunas partes. Se adopta el modelo de evolución, como más apropiado que el de revolución, en la formación profesional y continúa la reforma de las escuelas profesionales que se inició con la Ley de 1963.

La nueva Ley sustituye el sistema doble (escuelas profesionales y formación en el trabajo a cargo de una persona cualificada) por un sistema tripartito —los cursos centralizados patrocinados por grandes empresas industriales o firmas comerciales son el tercer elemento.

Escuelas profesionales (Berufsschulen)

Entre las innovaciones están:

— Ayuda individual (*Stützkurse*) para los alumnos menos capacitados para mejorar su rendimiento en las materias obligatorias.

— La posibilidad de elegir entre varias materias obligatorias (*Wahlpflichtkurse*), de manera que los aprendices puedan seguir sus vocaciones personales.

— Materias optativas (*Freifächer*) para desarrollar las habilidades lingüísticas, matemáticas, técnicas o creativas.

— Establecimiento de una base legal para las escuelas profesionales secundarias superiores (*Berufsmittelschulen*), que facilite a los aprendices mejor dotados y más motivados la oportunidad de acceder a los colegios técnicos (*Höhere Technische Lehranstalten*) o a otra institución de enseñanza terciaria.

La duración del tiempo empleado en la escuela profesional es variable, lo que significa que, como en el pasado, todo el mundo está obligado a asistir a la escuela, al menos un día a la semana (excepto en algunas especialidades, que necesitan una gran preparación teórica y es obligatorio asistir día y medio o incluso dos días). El tiempo pasado en la escuela cuenta como si se estuviese trabajando y, por tanto, es remunerado.

Formación en el trabajo

Realizada por una persona técnicamente cualificada (*Meister/maître*). Se rechazan las escuelas profesionales de tiempo completo o los centros estatales de formación en favor del mantenimiento del actual sistema de formación práctica. Se han introducido tres tipos de innovaciones.

— Todos aquellos que forman aprendices están obligados a realizar unos cursos especiales encaminados a adquirir un mínimo de destrezas docentes. Solamente están exentos de esta obligación los que ya hayan formado con éxito a dos aprendices por lo menos en el momento de entrar en vigor la nueva Ley, pero pueden seguir estos cursos con carácter voluntario.

— Las asociaciones profesionales tienen que elaborar una especie de plan modelo de estudios para cada rama.

— Se intensificará la supervisión cantonal, pero la ley no prevé la participación de los sindicatos o de las asociaciones de aprendices en este control.

Cursos centrales patrocinados por empresas

Para evitar una situación en la que cada uno de los formadores tenga que enseñar destrezas básicas, las grandes empresas industriales y firmas comerciales han instituido los cursos centralizados. La nueva Ley aprueba ahora formalmente esta práctica. Los cursos centrales pueden ser impartidos por compañías individuales o por grupo de compañías, por ejemplo, en el caso de una empresa pequeña o mediana, de alto grado de especialización.

Otras características importantes de la ley son la introducción de un curso de dos etapas (*stufenlehre*), en la primera de las cuales se imparte la formación básica y en la segunda estudios más especializados. Para los que no quieren o no puedan acceder a la formación formal completa se instituye ahora un curso de formación menos riguroso, de una duración no inferior a un año y durante el cual es necesario asistir a la escuela de formación profesional un día o dos medios-días a la semana.

En la nueva Ley se considera la formación profesional como parte integrante de la educación permanente, no como un «callejón sin salida». Se concede reconocimiento federal no sólo a los colegios técnicos (*Höhere Technische Lehranstalten*), sino también a los colegios de Ciencias Económicas y Administración (*Höhere Wirtschaftsund Verwaltungsschulen*) como un paso más avanzado de la formación profesional, con la posibilidad de continuar hasta llegar incluso a las universidades técnicas.

Oposición a la Ley

Los que se oponen a la Ley mantienen que se basan en gran medida en conceptos económicos desfasados en los que la producción masiva goza de prioridad sobre la producción de calidad. Se dice que la Ley no es suficientemente revolucionaria. Sus adversarios consideran que favorece a los empresarios, puesto que, en principio, depende de ellos la formación profesional y no se acepta a los sindicatos. Asimismo, consideran que la Ley olvida el aspecto educativo. Debería ofrecerse una educación general mucho más amplia a la gente joven que trabaja y de esta manera ayudarles a luchar más activamente por sus intereses y a ser ciudadanos, padres, madres y consumidores responsables.

Se expresaron ciertas dudas en relación con el sistema «Anlehre» —podría conducir a la creación de una mano de obra barata que pudiera poner en peligro los puestos de trabajo de los mejor cualificados; los que hubieran pasado por este sistema posiblemente iban a tener una preparación insuficiente como para permitirles movilidad de trabajo, o bien tendrían unas habilidades poco especializadas como para permitirles ocupar de manera satisfactoria un tipo específico de puestos de trabajo. En cuanto al sistema «Stufenlehre» de dos etapas se consideró el peligro real de que los jóvenes no tuvieran interés por ir más allá de la primera etapa.

En el caso de la formación práctica, siempre existe el riesgo de que surja el conflicto entre las necesidades de formación y la necesidad de obtener beneficios. Los que se oponen a la Ley dicen que las oportunidades de formación profesional no deberían depender nunca de la voluntad de las compañías individuales o de los artesanos de aceptar aprendices, sino que el Gobierno debería crear centros de formación con cargo al gasto público.

Apoyo a la Ley

Los defensores de la Ley manifestaron que representaba un desarrollo lógico de la Ley de 1963, que no se habían olvidado los aspectos educativos y que la experiencia hasta

ahora con el sistema «Anlehre» había sido positiva. El sistema «Anlehre» recorrió un largo camino para llenar las necesidades de los menos dotados. Los defensores de la Ley llamaron también la atención sobre el hecho de que no se iba a poner a las industrias un recargo excesivo en relación con la formación, a diferencia de lo que había pasado en la República Federal de Alemania.

El pueblo suizo aprobó la Ley, pero sólo el tiempo dirá si responde de manera adecuada a las necesidades nacionales o si, como dicen sus detractores, crea nuevos problemas.

(New-Letter. «Council of Europe»)

Bibliografía

TRETHEWEY, A. R.: «Introducing comparative education». Pergamon Press, 1976, 141 págs.

El libro que reseñamos es fundamentalmente metodológico y plantea una serie de interesantes reflexiones sobre la utilidad y el interés de la educación comparada. En primer lugar, el autor señala la importancia del paso, todavía no dado, desde la consideración puramente académica a la efectividad en su utilización en la toma de decisiones. Citando a Edmund King, otro conocido comparativista, se reconoce que la educación comparada ha tenido un fuerte desarrollo como materia de estudio en los cursos de ciencias de la educación, «pero no ha sido desarrollada a través de sus contribuciones a la toma de decisiones sobre problemas reales. En un último análisis, el comparativista todavía tiene que demostrar su utilidad». Sin embargo, es innegable que el afán de intercomunicación entre los distintos países crece de la misma forma en que los problemas aparecen por todas partes y se reconoce la imbricación de distintos sistemas. De hecho, muchos de los problemas educativos son problemas mundiales, lo que no significa que una idéntica fórmula produzca idéntico resultado cuando las condiciones particulares son distintas. Las crisis de adaptación de los productos educativos a las exigencias del desarrollo de las fuerzas productivas, el paro de posgraduados, la reconversión de conocimientos, la desigualdad real de oportunidades, etc., son problemas que tiene nuestro país y que comparte con, al menos, el resto de los países de nuestra área geopolítica. La educación comparada no va a servir para que una estrategia que

tenga éxito en uno de estos países se aplique a todo el resto, pero sí para ser objeto de análisis y fuente inspiradora de estrategias específicas.

Trethewey señala cómo los más prestigiosos especialistas en la educación comparada, durante los últimos años 60 y los 70, se han preocupado fundamentalmente por los orígenes y desarrollo de la disciplina, por su metodología y por la justificación de su trabajo «en términos de utilidad, relevancia e implicaciones para la política educativa».

Y a estos apartados dedica fundamentalmente el autor el resto de su obra. De forma que el capítulo segundo está consagrado al estudio de la evolución de la educación comparada, a partir de la obra de Marc-Antoine de Paris: «Essquise et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'Education Comparée», publicada en 1817. El capítulo tercero analiza los objetivos de la educación comparada, reconociendo que todavía se está lejos de un general consenso sobre los mismos, lo que se pone de manifiesto a través de las distintas posiciones recogidas por el autor. El capítulo cuarto trata de las trampas latentes en las que pueden caer los comparativistas, tales como la utilización de información no fidedigna, no siendo suficiente garantía el hecho de que sea oficial; la utilización de información que no pueda ser comparada, porque no todos los términos comparables, desde el punto de vista lingüístico, tienen el mismo significado y contenido educativo; la elección de sistemas, países o casos a comparar; la subjetividad de la información, etc. El capítulo quinto intenta explorar los métodos de la educación comparada, lo que se hace exponiendo los fundamen-

tos metodológicos de distintas escuelas: la del análisis histórico, representada por Isaac Kandel y Nicholas Hans; la del enfoque interdisciplinario, de G. Z. F. Bereday; la más concreta, de selección de problemas, representada por Brian Holmes; la más volcada hacia la toma de decisiones, de Edmund King; la de quienes se esfuerzan en especificar la educación comparada como ciencia social: Harold Noah y Max Eckstein. Los últimos capítulos están dedicados a una revisión de la metodología por parte del propio autor y a la enumeración de instituciones que colaboran en este campo, así como del material de base disponible para el estudio y la enseñanza.

Se trata, en definitiva, de un libro corto y compendiado, de gran utilidad para introducirse en los problemas de la educación comparada. De hecho está concebido como libro de texto para ello.

E.G.S.

O.C.D.E./PROGRAMME SUR LA CONSTRUCTION SCOLAIRE: «Collectivité, équipements, école». Dos volúmenes: I. «Politiques et Stratégies», 233 págs.; II. «France», 205 págs. París, O.C.D.E., 1978.

En numerosos países industrializados se desarrollan desde hace algunos años proyectos en los que los edificios escolares se encuentran asociados, de una u otra manera, a instalaciones comunitarias previstas para funciones y usos distintos. De esta forma, actividades escolares y no escolares aparecen acogidas en un mismo marco físico, lo que supone el establecimiento de ciertas relaciones de interdependencia entre los servicios o las instituciones responsables de estas actividades.

Estos proyectos parecían poder proporcionar soluciones válidas a dos problemas importantes. Por un lado, al deseo de lograr una mayor apertura e integración de la escuela con su entorno social. Por otro, a las reiteradas recomendaciones de arquitectos y urbanistas sobre la posibilidad de obtener sustanciales ventajas en orden a la utilización racional de unas instalaciones cada vez más complejas y de elevado coste.

De aquí que pese al relativamente escaso número de experiencias realizadas en esta línea, las importantes repercusiones que podían derivarse de ellas despertarían el interés de los países participantes en el programa sobre construcciones escolares de la O.C.D.E. y motivarán el que este tema se constituyera como uno de los programas individuales de investigación a desarrollar en el seno del programa.

El objeto concreto del proyecto fue, sobre todo, identificar el tipo de problemas a los que esta coordinación entre equipamiento societario de diferente tipo podía representar una solución, catalogar el conjunto de inconvenientes y ventajas que pueden derivarse de su utilización y tratar de formular algunas de las condiciones necesarias o deseables para que tal tipo de solución pueda ser emprendida con las mejores posibilidades de éxito.

El método de trabajo adoptado para realizar el proyecto respondía a este objetivo. Así, se comenzó por analizar un cierto número de ejemplos ya implantados en la práctica en países como Francia, Suecia, Estados Unidos... A partir de estos estudios particulares un trabajo de síntesis, reflexión y profundización en ciertos aspectos ha permitido desvelar los problemas comunes susceptibles de interesar a los responsables de las políticas en este ámbito con ocasión de preparar sus estrategias de acción.

El primero de los tomos de la obra *Politiques et Stratégies* recoge los resultados de esta segunda fase a través de tres documentos de carácter general. En su conjunto, los tres documentos reflejan, por un lado, la continuidad en el método; por otro, la diversidad de perspectivas que han caracterizado el trabajo efectuado.

La coordinación de los distintos tipos de equipamiento constituye una expresión específica de un conjunto de tendencias de más amplio alcance en cuyo contexto debía aquélla ser incardinada. Esto es lo que hace el primero de los documentos, «Problèmes intersectoriels», preparado por Thierry Malan, profesor del Instituto Internacional de Administración Pública de París. El segundo de los documentos «Essai de synthèse fondé sur une expérience internationale», preparado por el Secretariado del PEB con la colaboración de un equipo de consultores, trata de exponer, a partir de

situaciones reales en las que esta coordinación ha sido llevada a la práctica, las enseñanzas de la experiencia en términos lo suficientemente generales como para que puedan servir de base a las decisiones de los responsables de países muy diferentes.

El tercer documento, por último, recoge los resultados de un coloquio sobre el tema celebrado en Skokloster (Suecia) en los meses de septiembre y octubre de 1976. El redactor de este documento, profesor Guy Oddie, es consejero principal del PEB. De entre los tres documentos, este último ocupa un lugar especial no solamente porque el coloquio constituyó la culminación del proyecto, sino también porque refleja los puntos de vista y las opiniones de responsables y hombres de acción directamente dedicados, en sus países de origen, a actividades de planificación, concepción de edificios e instalaciones o gestión de los mismos, con experiencia, incluso en muchos casos, en equipamientos sociales integrados.

El segundo de los volúmenes, *France*, recoge una serie de documentos relativos a experiencias de esta naturaleza realizadas en Francia. El volumen se abre con un trabajo en el que se hace una presentación del contexto nacional francés y de las tendencias de coordinación de equipamientos sociales características en el mismo. El segundo de los documentos analiza el caso concreto del Centro Educativo y Cultural de Istres. El tercero, por último, expone un ejemplo característico de la forma de tratar la planificación coordinada de instalaciones societarias en las «Villes Nouvelles» francesas.

P. de B.

TENA ARTIGAS, Joaquín; CORDERO PASCUAL, Luis; DIAZ JARES, José Luis: «La Educación en España. Análisis de unos datos». Servicio de Publicaciones. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1978. 208 págs.

El análisis de los fríos datos estadísticos de la evolución de la educación en el último decenio (1966-76 a 1976-77) tiene que ser sometido a numerosas cautelas

para que de ellos podamos obtener conclusiones significativas y correctas. La inserción en el período de la reforma educativa, que en 1970 adquiere rango legal, produce numerosas distorsiones en la estructura educativa, lo que conduce a que en numerosos apartados los datos que se comparan no son los mismos. Ello obliga a quien se enfrenta con éstos a realizar no sólo una comparación cuantitativa, sino, muy frecuentemente, una valoración cualitativa de la evolución producida. Un análisis a primera vista de la evolución de centros nos podría sugerir que su disminución refleja una menor dotación de servicios educativos, lo que evidentemente sería incorrecto, ya que la política de concentración conlleva una reducción de los mismos, siendo la variable «unidades escolares» la realmente significativa al respecto. Una comparación meramente superficial de la participación de los presupuestos del M.E.C. en los generales del Estado podría llevarnos al engaño de pensar en un aumento espectacular de recursos destinados a la educación en un período como el que se trata. Y, sin negar tal aumento, lo cierto es que éste debe ser ponderado en virtud de la situación inflacionaria que atraviesa de forma muy aguda España durante estos años; debe ser además parcelado para poder detectar las pérdidas y los aumentos de pulso relativo de la participación del M.E.C. en tales presupuestos; debe ser desmenuzado para obtener información de qué partidas presupuestarias se disparan y cuáles se congelan si queremos obtener información relevante sobre la evolución de los gastos de inversión o de aquellos que se supone redundan de forma más directa en la calidad de la enseñanza.

El libro que aquí reseñamos ofrece una serie de cautelas pertinentes para la correcta interpretación de los datos que ofrece; evidentemente, no todas las cautelas, pero sí las más significativas. En el fondo el análisis de unos datos no es una simple actividad científica impoluta de axiología, por lo que otro tipo de cautelas, otro tipo de ponderaciones pueden ser tomadas por distintos investigadores o diseñadores de políticas educativas.

El libro recoge los datos globalmente más significativos de la evolución de centros, profesorado, alumnado, etc., en los niveles de educación Preescolar y General

Básica, Bachillerato y Curso de Orientación Universitaria, Formación Profesional, Enseñanza Universitaria, así como los de estudiantes extranjeros matriculados en Facultades y Escuelas Técnicas Superiores durante el curso 1975-76 y de estudiantes españoles en el extranjero durante el curso 1973-74, Educación Especial durante el curso 1975-76, para finalizar recogiendo una serie de datos económicos que reflejan la evolución en la década 1966-1976.

Por lo dicho anteriormente, pueden echarse en falta algunos ítems que pudieran interesar especialmente a quien esto escribe, lo que no aminora una valoración positiva de conjunto sobre esta publicación y el aliento a que, con periódica regularidad, podamos contar con los datos de base con que afrontar un debate democrático sobre los problemas de la educación en España y sus posibles soluciones, para lo que habrá que seleccionar aquellos datos pertinentes en los que puedan centrarse las distintas concepciones del futuro de la enseñanza en nuestro país.

E. G. S.

BORREGUERO SIERRA, M.^a Concepción: «Estudio sociológico sobre la situación profesional de los arquitectos e ingenieros españoles en 1977». Instituto de Ciencias de la Educación (División de Investigación). Universidad Politécnica. Madrid, 1978, 240 págs.

María Concepción Borreguero Sierra, colaboradora del I.C.E. de la Universidad Politécnica de Madrid, ha llevado a cabo un trabajo de investigación titulado *Estudio sociológico sobre la situación profesional de los arquitectos e ingenieros españoles en 1977*, que responde al deseo por parte del rectorado de aquella universidad de contribuir a prolongar el contacto entre los profesionales de la arquitectura o la ingeniería y la universidad donde se han formado.

Aunque se trata de una breve tirada no impresa parece oportuno reseñar su contenido porque puede interesar a un gran sector de lectores conocer los comportamientos sociales, profesionales y laborales de los arquitectos e ingenieros españoles de hoy cuando la relación universidad-pro-

fesión-puesto de trabajo atraviesa por momentos conflictivos y a la hora de planificar nuevas escuelas superiores y universidades de ingeniería y arquitectura es preciso contar con los objetivos prioritarios de la política económica y con los factores sociológico-profesionales que inciden en los individuos que se forman en ellas.

Para conocer en profundidad la situación real de empleo de estos profesionales desde distintos enfoques se podían combinar tres variables: los colegios profesionales, que actúan como portavoces de los colegiados; los empresarios, que agrupan a una gran mayoría de los arquitectos e ingenieros y conocen directamente la realidad socioprofesional de uno de los grupos más importantes de las empresas: los técnicos y los directivos, y, por último, los propios profesionales. Se decidió conectar sólo con los colegios profesionales y este estudio es el resultado de analizar los datos recogidos a través de la encuesta que se les ha enviado, así como de las entrevistas mantenidas con los colegios, consejos superiores e institutos de ingenieros de Madrid.

En la primera parte se analizan los datos obtenidos a través de un cuestionario de diez preguntas enviado a un total de 102 colegios de Arquitectos e Ingenieros Técnicos y entre los que merece la pena resaltar los concernientes a las áreas de actividad de estos profesionales y el sector económico donde desarrollan su ocupación profesional.

En la segunda parte se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a veinte consejos superiores y colegios, con sede en Madrid, como muestra válida de los restantes colegios españoles. Se adoptó el método de conversación abierta y flexible porque a través de ella se podían conocer aspectos difíciles de reflejar y de cuantificar con un cuestionario. Los principales temas tratados se pueden reunir en cuatro grupos: educación, trabajo en la empresa privada y en la administración pública, atribuciones e intrusismo y, por último, las nuevas tareas que los colegios asumirán en el futuro.

En la tercera parte se ofrecen los datos relativos a los efectivos escolares de las escuelas técnicas superiores de arquitectura e ingeniería y de las escuelas universitarias técnicas durante la década de

1965 a 1975, y en la cuarta se correlacionan todos estos datos con algunos factores económicos a nivel provincial (población, renta «per capita», valor de la producción neta, etc.), con lo cual se llega a la conclusión de que, en general, puede afirmarse que la actividad laboral de estos profesionales incide positivamente en el desarrollo regional o provincial donde ejercen su profesión.

Completa el estudio una serie de apéndices y una bibliografía consultada que valoran el esfuerzo realizado e incrementan el interés para planificadores de la enseñanza que serán, sin duda, los primeros que necesitarán consultar este trabajo.

C. de G.

MOLERO PINTADO, Antonio: «La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer bienio». Santillana, S. A. de Ediciones. Madrid, 1977, 479 págs.

Resulta difícil, en tan corto espacio, reseñar una obra como ésta en la que aparecen imbricados un gran número de temas, unidos todos por su común entronque al problema de la educación española durante los dos primeros años de la experiencia republicana. Dos años es un corto período, pero los que transcurren entre las primaveras de 1931 y de 1933 quisieron ser protagonistas de la solución de los problemas seculares de la sociedad española en todos los aspectos. Quisieron protagonizar el fin de la explotación social, de la miseria educativa y cultural, de la invertebración de España, de los problemas de las nacionalidades, de la intolerancia frente a la «heterodoxia» y tantos otros. Por eso estudiar los problemas educativos durante esos períodos implica el estudio del sistema social español en su conjunto, de las fuerzas sociales en conflicto y de las posiciones políticas y político-educativas de las organizaciones que las representan y, lo que más nos interesa aquí, de la búsqueda de legitimación del nuevo régimen a través de la escuela y de la cultura.

Parte Molero de un estudio previo sobre la evolución de la enseñanza en España desde la constituyente gaditana para perfilar las cuestiones básicas que se debaten en los albores republicanos, buscando

específicamente en las fuentes de las dos corrientes que, de una manera global, confluyen en el ejercicio de las responsabilidades educativas en el nuevo régimen: el institucionismo y el socialismo. Ejercicio de responsabilidades que adquiere coherencia personal durante todo el bienio, pues si bien Fernando de los Ríos sucede a Marcelino Domingo al frente del Ministerio de Instrucción Pública, la Subsecretaría y la Dirección General de Primera Enseñanza son ocupadas en ambos gabinetes por Domingo Barnés y Rodolfo Llopis. Institucionismo y socialismo, como se ve, no sólo en las corrientes, sino también en los responsables.

El libro analiza los problemas y los momentos clave del período, que abundan en años tan ricos en contenido. La creación espectacular de nuevos centros y el reclutamiento de nuevos maestros, el ácido enfrentamiento en la elaboración del texto constitucional de 1931, la disolución de la Compañía de Jesús y la prohibición del ejercicio de la enseñanza a las congregaciones y confesiones religiosas, las atribuciones de competencias educativas a Cataluña a través de su Estatuto, etc.

Pero no se trata sólo de un análisis global, sino que incorpora una gran documentación sobre las distintas posiciones mantenidas al respecto. El análisis de prensa, pronunciamientos oficiales de asociaciones vinculadas a la enseñanza, datos estadísticos que reflejan la realidad educativa, etc., dan como resultado un texto muy completo, en el que no abundan los juicios de valor no probados documentalmente.

El autor llega a una serie de conclusiones a lo largo del libro. En primer lugar, el nacimiento republicano despertó un movimiento de fuerte euforia y pleno de expectativas. En segundo lugar, el tratamiento de la cuestión educativa fue tan pleno de realizaciones en este corto período como enconador de la lucha social y política, al enfrentar radicalmente a la República con una buena parte de la sociedad española. La cortedad del período hizo que parte de lo proyectado no pasara del simple proyecto: tal sucedió con una Ley de Instrucción Pública que hiciera pasar a la historia la Ley Moyano; como señala el autor, en las primeras páginas del libro, «no se ocultará en las páginas que siguen esa proclividad tan recusable en cualquier po-

lítico de confundir los propósitos con las realidades, los proyectos con las realizaciones. La reforma educativa republicana ofrece versiones muy distintas cuando se leen las páginas de la *Gaceta* o cuando se investiga «a pie de obra» y se analizan sus efectos».

A los proyectos y realizaciones de este bienio les faltó, sin duda, continuidad. ¿Qué hubiera sucedido de haber ocupado el poder las mismas fuerzas políticas, los mismos equipos, a partir de 1933? No sería sino una hipótesis aventurar una respuesta. Lo cierto, lo histórico, es que el primer bienio da paso al llamado, despectivamente, «bienio negro», y la recupera-

ción del poder en 1936 no da ya muchas opciones en el camino emprendido en 1931.

El libro contiene además unos interesantes anexos que recogen, entre otros temas, un análisis comparado del constitucionalismo de la época en lo que se refiere a la enseñanza, datos relativos a la construcción de escuelas, número de maestros nacionales y reparto por provincias, misiones pedagógicas y proyecto de ley de reforma universitaria.

En suma, un libro básico para el período que esperamos se continúe en un análisis del resto del período republicano.

E. G. S.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

Enseñanza secundaria

BRITTA STENHOLM: «L'enseignement secondaire en Suede: experience acquise et perspectives d'avenir». Revista «Informations universitaires et professionnelles internationales», noviembre-diciembre, 1978.

Según una decisión del Parlamento de 1968, las diversas modalidades de enseñanza que siguen al período de escolaridad obligatoria quedaron en Suecia, a partir del curso 1971-72, integradas en un único tipo de centro. En la «escuela secundaria» se proporciona así, gracias a una fuerte diversificación interna, tanto una formación profesional como una preparación para seguir estudios superiores.

Pese a lo reciente de la innovación, las autoridades suecas consideran que ha llegado el momento de emprender una evolución y revisión de los resultados alcanzados. A este efecto, fieles a la tradicional operativa sueca se ha designado una comisión a la que se ha encargado este cometido. La comisión debe, además, examinar si existen posibilidades de lograr una cooperación más estrecha entre la escuela secundaria integrada y la formación general y profesional dirigida a los adultos.

Orientación profesional

LUDGER BUSSHOFF: «Le role en matiere d'orientation professionnelle pour les eleves du premier degre de l'enseignement moyen». Revista «Informations universitaires et professionnelles internationales», julio-agosto, 1978.

En la República Federal Alemana, la orientación profesional es una función que desempeñan órganos vinculados a los servicios administrativos de la Oficina Federal del Trabajo, en los que los representantes de los obreros, de los empresarios y de los organismos gubernamentales deciden en qué dirección, sobre qué criterios fundamentales y con qué métodos

deberá ejercerse la tarea prevista en la ley de orientación profesional, de cumplir con este objetivo.

El presente estudio intenta precisar la posición social del consejero en materia de orientación profesional para los alumnos del primer grado de enseñanza media en la República Federal, el papel que se le asigna a este consejero y, por último, las características de los alumnos de este nivel educativo y las esperanzas que depositan en la figura del consejero.

A la vista de estos datos se hace referencia, igualmente, a ciertas cuestiones y principios fundamentales de interés general sobre el tema.

«La orientación profesional en el Bundesanstalt für Arbeit (Oficina Federal Alemana de Trabajo).» «Revista de Psicología General y Aplicada», núm. 154, septiembre-octubre, 1978.

En las Oficinas de Trabajo del territorio federal se llevan a cabo alrededor de 175.000 exámenes psicológicos de aptitudes en personas que salen de los colegios, o bien que desean cambiar de oficio. Los resultados de estos exámenes prestan una valiosa ayuda a los consejeros de estas oficinas frente a los problemas individuales relacionados con las profesiones, la rehabilitación funcional y la colocación en puestos vacantes. En el transcurso de los años se fueron perfilando dos problemas que requerían solución:

- La desproporción entre el número de personas que debían ser examinadas y la cantidad de psicólogos que pueden hacer los exámenes.
- Las dificultades que existían, al intentar controlar la efectividad de esta actividad de diagnóstico, para seguir el desarrollo profesional de las personas que antes buscaron ayuda en las Oficinas de Trabajo.

La solución a ambos problemas se ha intentado mediante el diseño y utilización de un sistema de diagnóstico que trabaja con ayuda de la electrónica, esto es, con ordenadores. En este trabajo se recogen las características principales de las baterías de tests utilizadas en este sistema.

Educación y medio ambiente

MICHAELA BOBASCH: «Les écoles de l'environnement». Revista «L'Education», núm. 378, febrero, 1979.

Cuando se habla de medio ambiente se piensa casi automáticamente en la ecología. Esto, sin embargo, supone limitar considerablemente un tema cuya realidad es mucho más amplia y, si las primeras experiencias con las que se abordó comenzaron efectivamente por un estudio del medio, casi inmediatamente se vieron forzadas a ampliar su campo de investigación.

Ante esta dificultad que entraña, ya de partida, la noción de medio ambiente, el Ministerio de Educación designó en 1973 a dos escuelas normales para reflexionar sobre este problema. Esta reflexión institucional, iniciada con unos objetivos imprecisos y casi sin coordinación, se ha ido extendiendo poco a poco a otros centros —18 en total— al tiempo que iba perfilándose poco a poco una definición del medio ambiente cuyo acento se ponía simultáneamente en la multiplicidad de temas posibles y en la red de relaciones que recubre este término, así como en su aspecto evolutivo.

Desde 1975 se celebra anualmente un curso dirigido a miembros de los centros interesados en la experiencia cuyo objeto es sensibilizar a los futuros docentes en las cuestiones vinculadas con este tema.

Enseñanza universitaria

LUDWIG GISEKE y RUPERT EILSBERGER: «Le développement de l'université globale en République Federale d'Allemagne». Revista «Informations universitaires et professionnelles internationales», noviembre-diciembre, 1978.

La enseñanza superior en la República Federal de Alemania se ha caracterizado durante largo tiempo por la existencia de diferentes tipos de centros de enseñanza superior. Estos centros se diferencian por la naturaleza y la duración de las enseñanzas propuestas, por las condiciones de acceso, la cualificación del cuerpo docente y, también, por la reputación de la que gozan por parte de los empleadores.

Las principales categorías de centros existentes han sido las siguientes: universidades y universidades técnicas (así como algunas instituciones más modestas dotadas de un estatuto equivalente), escuelas superiores de Bellas Artes y de enseñanza musical, escuelas normales o institutos pedagógicos y «Fachhochschulen» (escuelas técnicas superiores).

Desde 1970 han surgido en algunos «Länder» un nuevo tipo de institución —la «Gesamthochschulen» o universidad global—, que pretenden reagrupar las funciones de varios de los tipos tradicionales de centros de enseñanza superior (en concreto, las universidades, escuelas normales («Fachhochschulen»). A partir de entonces, el tema de la universidad global ha ocupado un lugar importante en el debate en torno a la política de la enseñanza superior.

THOMAS FORSTENZER: «Crise économique, universités et étudiants en Europe occidentale». Revista «Perspectives», vol. VIII, núm. 3, 1978.

En el espacio de un decenio, la situación y las particularidades de los estudiantes de Europa occidental y de América del Norte han evolucionado de forma espectacular e incluso, para algunos, inquietante. Si Herbert Marcuse o Henri Lefèvre pudieron calificar la universidad de los años sesenta de «gran contestación» de la sociedad de consumo o de «espacio libre» en el que las contradicciones del capitalismo avanzado podían ser expuestas y combatidas, se puede decir hoy que la universidad de los años setenta no es sino la gran desilusión.

Aunque se haya asistido recientemente a un cierto renacer del activismo estudiantil en ciertos medios de la Europa occidental, los temas elegidos y las formas de movilización utilizadas revelan frecuentemente una confusión y una desesperanza desconocidos hace diez años. Los grandes temas del pasado han dado paso a la simple defensa mezquina de los privilegios y aspiraciones sociales de los estudiantes. Un interés apolítico, al menos aparentemente, por las cuestiones inmediatas se ha extendido por las universidades.

Educación y empleo

«L'expansion de l'enseignement superieur dans les pays socialistes et le marche de l'emploi». Revista «Informations universitaires et professionnelles internationales», noviembre-diciembre, 1978.

En la mayor parte de los países europeos, la enseñanza superior ha conocido, a lo largo de los diez últimos años, una expansión muy rápida. La matrícula de las distintas universidades se ha doblado en numerosos países.

Durante cierto tiempo, las posibilidades de empleo para los diplomados universitarios siguieron el ritmo de la expansión de la educación. Sin embargo, en los últimos años, el crecimiento de la enseñanza superior se ha visto acompañado por una creciente dificultad para la obtención de su primer empleo por parte de los nuevos diplomados. Aunque este fenómeno varía de amplitud según las diferentes zonas europeas, se caracteriza en general por la existencia de desequilibrios entre la oferta y la demanda de numerosas categorías de mano de obra altamente calificada.

En los países socialistas de la Europa oriental, la demanda social por la enseñanza superior experimenta tensiones alistas similares a las de las restantes zonas. Pero, no obstante, no ha llegado a haber «explosión» de la enseñanza superior, porque la expansión ha sido controlada en función de las previsiones de necesidades de diplomados y especialistas de las diversas categorías que figuran en los planes a medio y largo plazo.

Planificación educativa

HANS N. WEILER: «Vers une économie politique de la planification de l'éducation». Revista «Perspectives», vol. 3, núm. 3, 1978.

No hace mucho tiempo se podía aún hablar de la planificación de la educación con confianza, fundándose para ello en la idea generalmente admitida de cuál era

su verdadera naturaleza y cuál su orientación. Parece, sin embargo, que esta confianza y este consenso han desaparecido, ambos a la vez, para dejar su lugar a una duda profunda en cuanto a la utilidad y la oportunidad de esta planificación, al menos en la forma en que había venido siendo conocida. Se ha recorrido, pues, un largo camino desde la euforia de finales de los años cincuenta a esta suerte de escepticismo.

El objeto del presente estudio es mostrar que, en su conjunto, este tránsito de la confianza a la duda y del acuerdo a la contestación es el resultado de una experiencia internacional cuya importancia es considerable. El recuerdo de esta experiencia puede arrojar alguna luz no solamente sobre la necesidad y posibilidad de concebir una noción un poco diferente de lo que es la planificación de la educación, sino también sobre el papel que juega esta planificación en el proceso de legitimación de las decisiones políticas en materia de enseñanza.

Juventud

S. J. EGGLESTON: «Community and Youth Education in Europe». Revista «Paedagogica Europaea», vol. X, núm. 2.

Con esta introducción el editor abre un número monográfico dedicado al tema que utiliza como título. En ella se analizan las nuevas nociones de comunidad en las sociedades modernas industrializadas de la Europa del oeste y se llama la atención sobre las implicaciones sobre la educación de los cambios percibidos.

Se presta especial atención a los servicios orientados hacia la juventud en el contexto actual de la educación comunitaria. En tal sentido, se analizan experiencias a nivel estatal, regional, local e institucional. Pueden citarse, entre otros, los siguientes trabajos: «The Icksville Experimental Project», «Une Université Ouverte á Charleroi», «Some Observations on Swedish Youth», «The Youth Service: New Directions for Community Education in Britain», «Kollektive Nordrhein-Westfalen als Teil demokratischer Bildungsreform»...

Educación y participación

JULIO SEAGE y PEDRO DE BLAS: «Aspectos de la participación educativa». Revista «Documentación: sistema educativo de UU.LL.», núm. 4, noviembre, 1978.

En este trabajo se recogen algunas reflexiones en torno a la necesidad de instrumentar los medios necesarios para conseguir una mayor participación en la administración educativa en general y, en particular, en la planificación de las construcciones docentes.

Esta mayor participación surge, en los momentos actuales, como una necesidad política, una necesidad administrativa y una necesidad sociológica. Sin embargo, la instrumentalización de fórmulas concretas es un problema cuya solución no es fácil ni unívoca. La experiencia de otros países demuestra que resulta difícil encontrar respuestas adecuadas a una serie de interrogantes, tales como ¿quiénes deben participar?, ¿en qué aspectos concretos?, ¿con qué alcance?, ¿con qué fórmula de organización?

Educación extraescolar

R. BOYER: «Les relations entre les formations scolaire et extra-scolaire: étude comparative de deux classes de C.E.T.», Revista «Revue Française de Pédagogie», núm. 46, primer trimestre, 1979.

La crisis de la enseñanza secundaria, denunciada con cierta frecuencia en los últimos años, ha puesto nuevamente sobre el tapete el tema de la posible concurrencia establecida entre la enseñanza o formación escolar y la formación extraescolar. El acento se pone ahora sobre la exactitud de la consideración del profesor como emisor privilegiado de conocimientos ante la proliferación de las fuentes y estímulos informativos debida al desarrollo de los medios de comunicación de masas.

Esta cuestión ha inspirado un proyecto de investigación del C.N.R.S. denominado «Concurrencia entre los modos de formación escolar y extra-extraescolar en los adolescentes». El proyecto se ha realizado en forma de estudio comparativo sobre

el comportamiento y resultados de dos grupos de alumnos de enseñanza técnica. El primero de ellos seguía estudios en un C.E.T. (Centro de Enseñanza Técnica) experimental; el otro, en un C.E.T. de sistema pedagógico clásico. En este trabajo de R. Boyer se presentan la metodología y resultados del proyecto.

Educación permanente

ALBERTO MELO: «Portugal's Experiences of Reform Through Popular Initiative». Revista «Convergence», vol. XI, núm. 1, 1978.

A raíz de la disolución del antiguo régimen portugués y de la implantación en este país de la democracia se produjo una interesante experiencia de proceso auto-educativo espontáneo en las capas adultas de los estratos menos favorecidos de la población. Alberto Melo, que fue director de la Dirección General de Educación Permanente durante el período crucial de desarrollo de esta experiencia, narra en este artículo los rasgos fundamentales de la misma.

Frente al entusiasmo y la movilización popular, la Dirección decidió presentar un programa de educación de adultos no en términos de una campaña de alfabetización, sino concentrada en actividades colectivas de apoyo, basadas en las necesidades educacionales y culturales definidas por las mismas organizaciones populares de base.

PAUL FORDHAM: «Adult Education Research in the U.K.». Revista «Convergence», vol. XI, núm. 2, 1978.

Desde un punto de vista histórico, la extensión universitaria se ha preocupado más de la práctica que de la educación de adultos en cuanto disciplina que requiere formación e investigación. No obstante, en los últimos cinco años la educación de adultos ha adquirido un nivel de notoriedad pública. Con el fin de servir de ilustración a los investigadores, P. Fordham describe cuatro ámbitos de interés para la investigación:

- Formas de educación no vocacional desligadas del sistema escolar formal.
- Necesidad de la investigación como soporte básico para instrumentar nuevas fórmulas de educación de adultos.
- Educación de adultos y acción comunitaria.
- Introducción en las legislaciones de licencias de trabajo retribuidas con fines educativos.

JOFRE DUMAZEDIER: «La société éducative et ses incertitudes». Revista «Education Permanente», núm. 44, octubre, 1978.

La noción de sociedad educativa se ha difundido a través del pensamiento pedagógico de América y de Europa a partir de los años sesenta. Su punto de origen es el mismo del que surgió la noción de educación permanente, que aparentemente le precedió en algunos años. Diversas cuestiones, algunas aún sin respuesta cierta, están relacionadas con esta noción de sociedad educativa. Así: ¿son sociedad educativa y educación permanente dos expresiones diferentes para designar una misma realidad?; ¿responde la noción de sociedad educativa a un deseo de reforzar la institución escolar en crisis o supone su sustitución por algo nuevo?; ¿busca desarrollar la función pedagógica de todas las instituciones sociales o sólo la de algunas de ellas a las que se concede un papel dominante?; ¿constituye, en definitiva, un reforzamiento del poder de las instituciones sobre los individuos o un supuesto de liberación y de desarrollo de la autofirmación voluntaria?

Escuela y sociedad

HELEN D. FESSAS-EMMANOUIL: «La question de l'intégration des services éducatifs et communautaires». Revista «Perspectives», vol. VIII, núm. 4, 1978.

Los esfuerzos desplegados en favor de la integración de los servicios educativos y de los servicios comunitarios se derivan del deseo de hacer frente a dos problemas que han sido objeto de numerosos informes, estudios y propuestas. El primero de

estos problemas es esencialmente de carácter social y político y responde a dos necesidades imperiosas: poner a la educación en relación más estrecha con la vida de la comunidad y hacer que la escuela llegue a ser parte integrante de la infraestructura de los servicios sociales y culturales.

El segundo problema es de carácter técnico y en él insisten los arquitectos y urbanistas. Se trata de coordinar el aparato educativo y algunos otros servicios comunitarios a fin de conseguir una utilización más racional y más eficaz de los recursos materiales y personales.

Evolución de las necesidades de profesorado

ALAIN NORVEZ: «Le corps enseignant et l'évolution démographique. Effectifs des enseignants du second degré et besoins futurs». Revista «Population», año 33, núm. 1, 1978.

Después de la Segunda Guerra Mundial, en Francia y en la mayor parte de los países europeos los efectivos escolarizados en las enseñanzas secundaria y superior han aumentado rápidamente. En la enseñanza secundaria, el crecimiento ha sido tal que frecuentemente ha sido evocado con la expresión «explosión escolar». Este crecimiento ha sido atribuido a dos fenómenos distintos: el aumento de la demanda social de enseñanza, traducido en una prolongación de la escolaridad, y un fuerte crecimiento numérico de los grupos de edad afectados. La influencia del primero de estos fenómenos ha sido sin duda mucho más intensa que la del segundo.

Este período de fuerte crecimiento de los efectivos escolares parece ya, sin embargo, haber concluido. La ampliación de la escolarización progresa aún, pero a un ritmo mucho más lento. El descenso de la fecundidad, mantenido desde 1964, contribuye a la estabilización de los efectivos. Esta inversión de tendencias tiene numerosas consecuencias. Los profesores de enseñanza secundaria, cuyo reclutamiento ha sido considerable durante los últimos años, sufrirán los efectos de esta nueva situación.

La mujer y la educación

MARGARET GILLET: «The Majority Minority: Women in Canadian Universities». Revista «Canadian and International Education», vol. 7, núm. 1, junio, 1978.

Este artículo trata de los factores que contribuyen a colocar a las mujeres en situación de minoría en las universidades y se interesa por algunos esfuerzos realizados para rectificar este desequilibrio.

La débil proporción de mujeres universitarias se explica por las diversas influencias que tratan de disuadirlas de lanzarse a la carrera académica y universitaria y por las decisiones que toman las jóvenes antes de entrar en la escuela secundaria y en la universidad. Las mujeres tienen tendencia a considerarse y a ser consideradas como un grupo minoritario. Por eso se les juzga inferiores en el plano cualitativo, se les remunera menos, promocionan más despacio y se les conceden menos subvenciones para investigación. En general, la proporción del número de estudiantes femeninos disminuye regularmente a partir de la escuela secundaria y tiene tendencia a concentrarse en ciertos sectores de la vida universitaria tradicionalmente considerados como «más femeninos».

Una cierta «toma de conciencia» del

problema parece haber mejorado la situación, pero deben continuar los esfuerzos si se quiere conseguir una plena integración de la mujer en la universidad.

Sociología de la educación

J. DALMAU Y OTROS: «Sociología de la educación». Revista «Cuadernos de Pedagogía», núm. 49, enero, 1979.

Los factores sociales y los aspectos psicológicos que conforman y determinan un sistema educativo, con su complicada red de interacciones internas y externas, son extraordinariamente variados. «Cuadernos de Pedagogía» presenta en este número algunos modelos de análisis macrosociológicos del sistema educativo. Con ello se intenta dar a conocer los puntos de vista, las corrientes principales y los análisis más generales en la interpretación de la educación y de la institución escolar.

J. Dalmáu, F. Ferrer y J. M.^a Rotger exponen algunas reflexiones en torno a la ambigüedad de la sociología, sus limitaciones y perspectivas. J. Vives realiza un análisis sociológico del tema de la igualdad de oportunidades. J. E. Sánchez estudia las relaciones entre el sistema educativo y el sistema productivo. J. M. Masjuán, por su parte, trata del «rol» del maestro, su crisis y sus potencialidades.

LIBROS DE BOLSILLO DE LA REVISTA DE EDUCACION

UNA VISION PLURIDISCIPLINAR DE LOS PROBLEMAS DE LA POLITICA EDUCATIVA

Libros publicados:

OCDE: *Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Un estudio del conjunto de instrumentos que permiten medir los resultados de los sistemas de enseñanza en relación con los objetivos propuestos.

COMISION CARNEGIE: *Hacia una sociedad del saber.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Un informe sobre la crisis del sistema educativo norteamericano y su necesaria adaptación a una sociedad avanzada.

J. SEAGE, G. JUNOY, M. CASES, A. GOMEZ y P. DE BLAS: *La educación en Francia.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Una panorámica completa del sistema educativo francés, desde la educación preescolar hasta la Universidad.

OCDE: *Programa de gestión de los centros de enseñanza superior. Método de cálculo de los costes en las Universidades francesas.*

OCDE: *La Escuela de opciones múltiples: Sus incidencias sobre las construcciones escolares.*

Consejo de Europa: *La educación compensatoria.*

OCDE: *Gastos públicos de la enseñanza.*

Consejo de Europa: *Política cultural en las ciudades.*

OCDE: *Estudios sobre construcciones escolares.*

Libros de próxima aparición:

Textos seleccionados de Sociología de la educación (tomo I)

«Historia de la Educación en España» (tomos I y II).



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA