

EL PROBLEMA DEL ÁMBITO Y DEL MÉTODO EN LA EDUCACIÓN COMPARADA. ENTRE LA INFORMACIÓN INTERNACIONAL Y LA CONSULTORÍA EDUCATIVA ¹

Antonio García Madrid

RESUMEN: *La Educación Comparada arrastra desde su aparición, hace casi dos siglos, el problema del ámbito y del método propios. Las propuestas han sido tantas como dispares. El análisis crítico de las múltiples propuestas, ayudado del lúcido análisis de Jean Ladrière y de la alternativa de Noah-Eckstein, permiten encontrar una alternativa para la Educación Comparada ligada estrechamente al paradigma científico contemporáneo que la hace oscilar entre la información internacional y la consultoría educativa.*

Recientemente, en el último encuentro de los miembros de la Sociedad Española de Educación Comparada en la Universidad de Murcia, compartiendo, revisando y contrastando qué se hacía en cada una de nuestras universidades con esta disciplina, surgió la polémica: para muchos de los asistentes la Educación Comparada consistiría en el cuerpo disciplinar elaborado durante los últimos doscientos años alrededor de la comparación; para otros, por el contrario, no debería ser más que problemática internacional de la educación. Lo que indica, a todas luces, que la comparación en educación arrastra un grave problema, el del ámbito y el del método propios, a pesar de los años y los muchos esfuerzos acumulados, y la necesidad de encontrar una salida en forma de alternativa.

¹ Utilizo aquí esquemas y elementos de otras publicaciones anteriores: *Pedagogía Comparada: el problema del ámbito y del método*, Kadmos, Salamanca 1987, y el capítulo sexto de *Síntesis de Educación Comparada*, Kadmos, Salamanca 2000.

En consecuencia, el objetivo que anima este pequeño trabajo no es otro que el de contribuir a echar algo de luz sobre el mayor problema que arrastra la comparación en educación desde su nacimiento, cual es el de la propia determinación y realizar una propuesta de trabajo futuro.

No se pretende con ello poner en duda lo realizado hasta ahora con el rótulo de Educación Comparada. La historia del conocimiento y de las ciencias demuestra que los comienzos son siempre duros y al principio todo parece tan arduo como oscuro. Sin duda que en los últimos cien años ha habido muchos hombres que en su momento fueron aportando luz y con sus planteamientos haciendo progresar esta disciplina. Pero el problema referido más arriba sorprendentemente persiste: es aquel que consiste en intentar hoy imitar aquellos planteamientos de antaño (hoy periclitados) o rotular como Educación Comparada cualquier labor que aluda —aunque sea mínimamente— a la comparación, o que se realice instalándose uno en la perspectiva internacional.

Lo cual ha propiciado a su vez una fuerte confusión e indeterminación, cual es el problema de aquellos que, conscientes de la falta de consistencia que acompaña a la Educación Comparada, buscan el rigor en el rigor extemporáneo, sea cual sea, y los que, obviado el rigor porque la mayoría de las veces les es indiferente, califican de estudios comparados a cualquier tarea que roce mínimamente la comparación o abra la ventana internacional, sin más.

De este modo han proliferado muchos trabajos fruto del intuicionismo, el sentido común y las opiniones (salvando obviamente lo salvable, que existe). Y la Educación Comparada se ha visto inundada —cuando no identificada— con investigaciones que no son sino acumulación internacional o estudios de semejanzas y diferencias sin método claro ni rigor alguno.

Y esto hasta tal punto que muy bien podría hoy aplicarse al conjunto de estudios comparados muchas de las notas con las que Vexliard² y García Garrido³ se refieren a los “encuestadores” del siglo pasado:

- Abundan los estudios descriptivos y los fines son “intuitivamente” utilitarios.
- En la mayoría de los casos se trata de autores a los que les falta una preparación pedagógica que oriente sus escritos y estudios.

2 Cfr., VEXLIARD, *Pedagogía Comparada. Métodos y problemas*, Kapelusz, Buenos Aires 1970, 38.

3 Cfr., GARCÍA GARRIDO, *Educación Comparada. Fundamentos y problemas*, Dickinson, Madrid 1983, 38).

El problema del ámbito y del método en la educación comparada...

– Faltan en los estudios criterios de recogida de datos, orden y criterios en las comparaciones que espontáneamente y al paso realizan.

– Hay un abuso del término “comparación” pues raramente pueden considerarse comparaciones lo que realizan a pesar de las referencias explícitas.

Si la Educación Comparada quiere ganar rigor y credibilidad, y no verse inundada por esquemas periclitados y el “amateurismo”, deberá buscar ese rigor en la racionalidad contemporánea, precisando, de acuerdo estrecho con ella, cuál es su ámbito y método propios hoy, sin añoranzas de antaño.

Para abordar todas estas cuestiones, se divide todo lo que continuación se desarrolla en los apartados siguientes:

– En primer lugar se planteará el problema principal que, en opinión propia, aqueja hoy a los estudios comparados y que, de algún modo, ha sido ya enunciado. Me refiero a lo que denomino “polimorfía” en Educación Comparada. Se tratará principalmente dentro de la misma disciplina y haciendo hincapié en el primero de los aspectos del problema más arriba indicado, puesto que el segundo se deriva fundamentalmente del primero: incursión de los foráneos en el ámbito propio por falta de rigor.

– En segundo lugar se analizarán uno a uno los diversos planteamientos teóricos y metodológicos que en la Educación Comparada han ido apareciendo, y que hoy coexisten. El objetivo no es presentarlos expositivamente cuanto poner de manifiesto las graves deficiencias.

– En tercer lugar se analizarán las exigencias que la racionalidad contemporánea plantea. Exigencias que dibujan el modelo con el que se deberá juzgar todas las propuestas, en especial la de Noah-Eckstein.

– En cuarto lugar indicar cuáles pueden ser hoy las opciones reales con futuro para la Educación Comparada, como son la información e investigación internacionales y la consultoría en educación.

1. EL GRAVE PROBLEMA DE LA “POLIMORFÍA”

Los comparativistas en educación —escribió Pedro Rosselló en el más celebrado de sus libros— *se hallan en una situación especial. Saben que la educación comparada existe. ¿Acaso no tienen ante sus ojos un número cada vez más impresionante de obras relativas a esta disciplina?*

*Y, sin embargo, no saben exactamente cuál es la esencia y los límites de su especialidad. Los comparativistas más eminentes se han reunido varias veces, pero no han llegado todavía a ponerse de acuerdo para formular una definición*⁴.

Quizás nadie como Rosselló ha sabido expresar con tanta precisión esa problemática heredada de la historia. Problemática todavía latente cuya manifestación quedaba reflejada con evidencia meridiana, por citar un solo ejemplo, en uno de los congresos nacionales de Pedagogía celebrado hace ya algunos años. En la segunda de las conclusiones de ese congreso se puede leer: “En la elaboración de los próximos planes de estudio de las Universidades españolas, debe garantizarse la presencia de la Educación Comparada, atendiendo con ello las reiteradas recomendaciones de los organismos internacionales de educación”. Dando a entender con ello que tales estudios necesitan todavía recorrer de puntillas los pasillos de la racionalidad contemporánea, hacer méritos, hacerse valer y oír para tener un hueco. ¿Por qué han de pesar más los deseos de los académicos que la contundencia de las investigaciones? ¿Otra vez la carreta antes de los bueyes?

Sorprende —y a ello tuve ocasión de referirme precisamente cuando recensionaba esas actas— que no se suscite en los congresos un apartado privilegiado al problema, o que se promueva un magno acontecimiento para abordar al grave problema del ámbito y el método de la Educación Comparada. La recursión a la autoridad de Noah y Eckstein, a pesar de los años transcurridos, no es gratuita. Estos autores escribieron, no sin disimulado resquemor, al final de su valiosa obra lo siguiente: *A cierta altura de su evolución, muchas disciplinas tienen que detenerse a pensar en varias cuestiones. ¿Qué material y qué problemas encuadran estrictamente en su ámbito de estudios, y cuáles quedan fuera? ¿Cuáles son, si existen, los métodos propios para ese campo? ¿Y cuáles son los criterios para determinar si una parte del trabajo es buena, mala o indiferente? Hoy todavía la educación comparada tropieza con estos arduos problemas, dándoles vueltas y más vueltas como puede; los comparativistas han tratado de hallar respuestas satisfactorias para sí...*⁵.

Aquí radica el problema de por qué, siendo esto así, la Educación Comparada necesite de continuo recurrir a la historia, a su historia. Un curso universitario de esta materia impone necesariamente empezar por mostrar a los alumnos y hacerles conscientes de este problema inherente a la propia materia. De tal modo que lo que para otras disciplinas es un pequeño capítulo que pone al corriente al alumno de las vici-

4 ROSSELLÓ, *La teoría de las corrientes educativas*, Promoción Cultural, Barcelona 1974, 17.

5 NOAH-ECKSTEIN, *La ciencia de la Educación Comparada*, Piados, Buenos Aires 1970, 252-253.

El problema del ámbito y del método en la educación comparada...

situdes de la historia, de la pequeña historia de la asignatura, para los comparativistas es un gran capítulo, un continuado capítulo que nunca se deja.

Se toca así, creo, el fondo de la cuestión. La ausencia de un esquema único común, y muchas veces también de rigor, ha ido facilitando la aparición de múltiples propuestas a las que nada parece unir sino la apelación de todas a una única disciplina de la que sólo comparten el nombre, dada la disparidad de los planteamientos. Puede que ello se deba a una muy corta historia. Pero este es el panorama actual de la Educación Comparada, al que se podría calificar de “polimorfo”.

La calificación del panorama actual de la Educación Comparada con el poco común término de “polimorfía”, no es gratuita ni responde al capricho. Su ámbito, para el que medianamente lo conozca, es indudablemente polimorfo y variopinto. Bastará una simple ojeada para encontrar las más variadas tendencias y consideraciones sobre qué es, cómo se debe concebir y cuál es la entidad de la disciplina. Algo así quiere manifestar García Garrido cuando en su manual escribía:

*Se nos suele culpar a los profesores de Educación Comparada de permanecer demasiado tiempo anclados en los prolegómenos de nuestra todavía inexperta disciplina, discutiendo sus bases, sus objetivos y sus posibles planteamientos metodológicos sin acabar de entrar en los temas comparativos propiamente dichos. Se nos acusa, en definitiva, de ser demasiado profesores y demasiado poco comparativistas. Y no sin razón. Una simple mirada a los textos de la disciplina que se utilizan en buena parte de las universidades del mundo pone de relieve hasta qué punto las cuestiones proemiales ocupan casi todo el tiempo disponible de un curso universitario. Y sin embargo, si esta tendencia resulta aburrida e inoperante, no es menos dañina la tendencia opuesta, es decir, la de embarcarse a describir sistemas educativos y a realizar comparaciones entre unos y otros sin haberse previamente sopesado y discutido si los objetivos...*⁶

Mientras que en otras disciplinas el acuerdo es general sobre la entidad y los objetivos, centrándose los cultivadores en la investigación de problemas que todos reconocen como propios, en la Educación Comparada nadie parece estar de acuerdo con nadie. Todos la definen, le asignan objetivos y ofrecen estudios prácticos con consideraciones muy distintas, cuando no dispares e incompatibles. Y sin embargo todos son comparativistas: he aquí la polimorfía, la riqueza y la miseria, según sea quien la observe. Porque para algunos autores significativos, por sorprendente que parezca, más que miseria ello supone una indudable riqueza. Conocido es el caso de Tusquets

6 GARCÍA GARRIDO, O.c., 85.

quien mantenía la opinión de que la Educación Comparada había llegado a tal grado de madurez que era justificable un sano eclecticismo dentro de ella. De la misma opinión parece que es George Bereday, quien en uno de sus últimos artículos aboga por una pacífica coexistencia entre dos líneas fundamentales, la que derivándose de Jullien pone el acento sobre el “procedimiento” y la que partiendo de Sadler se ha venido interesando más por la “sustancia”. Una y otra son, para el prestigioso comparativista, igualmente válidas. Sobre todo cuando ambas parecen haber convergido en la propuesta de sus discípulos—Noah y Eckstein—y propiciado la aparición de estudios tanto de corte empírico como cualitativo o humanístico. Merece la pena repasar las conclusiones a que llega⁷.

Aunque estas posiciones minoritarias no hagan, en definitiva, sino rizar el rizo sin aportar solución alguna.

2. PLANTEAMIENTOS SOBRE EL OBJETO Y METODOLÓGICOS

2.1. Sobre el objeto

Se distinguen varias alternativas.

La línea de los teóricos

Los teóricos fueron los primeros que, en las décadas iniciales de nuestro siglo, ofrecieron un “corpus” completo y coherente de la disciplina. Son ellos los primeros en “destrozar” la ingenua idea de utilidad basada en la recogida de datos e informes sobre las experiencias educativas extranjeras. Todos partieron del principio de que carecía de valor práctico toda actividad que consistiera en copiar modelos foráneos, nacidos en y con sentido en otros contextos. Si se quería sacar algún fruto de los estudios comparados, ya cultural o de política educativa, había que profundizar en el por qué y el para qué, en la explicación de aquello que hacía eficaz y determinaba, dándoles pleno sentido, a las instituciones o a los sistemas docentes.

En este esquema predominaba la idea de esclarecer las mutuas relaciones entre sociedad-educación: la causación las unía, de modo tal que las alteraciones que se producían en una se manifestarían necesariamente también en la otra, sin que nunca se supiera quién era el antecedente y quién el consiguiente. El objetivo, por tanto, era doble: uno, y principalísimo, identificar las fuerzas y factores actuales o históricos

⁷ Véase BEREDAY, *Comparative Analysis in Education*, Prospects, 7 (1977).

El problema del ámbito y del método en la educación comparada...

que hicieran “comprender” esas mutuas relaciones; el otro, de rango inferior y secundario, aplicar el esquema comprensivo obtenido con fines prácticos: ayudar en la reforma y planificar la educación, aunque nunca les llegara a interesar tanto como el primero, al que dedicaron la mayoría de los esfuerzos.

La identificación y elucidación de los factores, en especial del carácter nacional, dieron cuerpo a la Educación Comparada, estudios a los que, además, añadieron a veces la perspectiva histórica, para complicar aún más la cuestión, pero ignorando el principal problema del planteamiento que Noah y Eckstein identifican con precisión: el círculo vicioso, consistente en que el carácter nacional determina la educación y ésta a aquél, sin que este determinismo parezca tener fin nunca. Estudios sapienciales, formalmente “académicos” e inoperantes, configuraron la Educación Comparada, cuyo máximo exponente bien podía ser Schneider y su obra *La pedagogía de los pueblos*.

No es de extrañar la durísima crítica recibida, cual es postergar el problema del círculo vicioso, ignorándolo prácticamente o refiriéndolo “ad calendas graecas”. Ante él son secundarios la pretensión de identificar las fuerzas o factores para explicar las variaciones de la educación, el carácter totalizador de sus explicaciones (sin verdadero control interpersonal), o que el valor práctico no tenga para ellos ningún interés, porque sin una resolución al respecto este era un camino sin salida, como se comprobó⁸.

No andaba sobrado de razón, al respecto, el lúcido análisis de Lauwerys que advertía sobre al valor heurístico del factor carácter nacional y sobre la imparcialidad y objetividad en este tipo de investigaciones comparadas⁹. Aunque cabe preguntarse si fue escuchado o sirvió de algo dadas las fechas de la publicación y el fin de ciclo que vivía ya el esquema teórico.

La línea de los prácticos

En gran medida se puede considerar dentro de esta línea al pragmático Edmund King. King, para el que la educación comparada debe dejar de ser devaneos intelectuales irrelevantes para acercarse a ser uno de los instrumentos auxiliares de la toma de decisiones políticas y sociales, excluye de ella todos los problemas cuya solución no tengan carácter de urgencia ni contribuyan al progreso social. Aunque comprensi-

⁸ Véase NOAH-ECKSTEIN, O.c., 66-90.

⁹ Véase LAUWERYS, J.A., *The Philosophical Approach to Comparative Education*, International Review of Education 5(1959) 281-295.

vo con enfoques y metodologías de signo dispar, King no transige en lo que afecta a los objetivos de los estudios comparados: su misión será impulsar el progreso y solucionar los problemas relacionados con él. Muy cerca también de King podría ser colocado un comparativista “malgré lui”, cual es Philip Coombs.

Pero quien representa plenamente esta línea es Pedro Rosselló. Para Rosselló hay dos procedimientos para determinar la estructura de la educación comparada: el primero de ellos consiste en definir “a priori” y con lógica académica cuál debería ser la estructura de esta disciplina; el segundo procedimiento, más modesto, y quizá formalmente menos científico, por ser esencialmente empírico, recurre a registrar simplemente en qué consiste realmente la educación comparada en el momento presente¹⁰.

No parece problemático afirmar que Rosselló pertenece al segundo de los procedimientos por experiencia propia vivida. Desde su privilegiado “observatorio de la educación mundial” en Ginebra, Rosselló emprendió antes sus estudios que se preocupó de ubicarlos y determinarlos. Hay en él una investigación práctica previa al intento de definición de esa práctica como propia del campo de la Educación Comparada. Es decir, es previo el estudio de las corrientes educativas (problemas mundiales) que la preocupación de Rosselló por definir la entidad y objetivos, límites y posibilidades de los estudios comparados. Y ello se deja ver con claridad meridiana en esa definición de la Educación Comparada tan atada al método: “la aplicación de la técnica de la comparación —método, en definitiva— al estudio de determinados aspectos de los problemas educativos”. Definición que, nacida más de la preocupación por caracterizar su práctica investigadora que de la necesidad académica de delimitar un ámbito, le plantea un grave problema formal, como es el de circunscribir el ámbito propio de estudios, al que, lógicamente, nunca prestó mucha atención.

Problema que Rosselló soluciona sin dudar con una simple clasificación de los estudios comparados. No obstante da la sensación, como todo lo teórico y académico que Rosselló realiza, de artificialidad frente a la contundencia de su metodología, investigación y resultados sobre los problemas concretos.

En definitiva, Rosselló es, por encima de todo, un ejemplo de enfrentamiento con los problemas educativos internacionales y de intento serio de la búsqueda de una solución. Es decir, un hombre práctico y por ello se define. Lo más significativo de su tarea fue la respuesta efectiva a los objetivos identificados: elaboración de la teoría de las corrientes educativas y de la metodología de su estudio, por una parte; de

10 ROSSELLÓ, O.c., 103.

El problema del ámbito y del método en la educación comparada...

otra, la apuesta por un planteamiento hasta entonces inédito de la Educación Comparada que, según Rosselló, ha de estar centrada en el estudio de esas realidades dinámicas (las corrientes) con la única vocación de la planificación y la prospección: *...debe admitirse que mientras gran número de obras de educación comparada reflejan las analogías y diferencias de una situación en el mismo momento de su análisis (educación comparada estática), otras estudian el desarrollo educativo en la dirección de su evolución (educación comparada dinámica). Nadie duda de que, pese a encontrarse actualmente más rezagados que los estudios estáticos, los trabajos de investigación dinámica están destinados a tener un excelente futuro. Su papel es, en primer lugar, informarnos respecto de la magnitud y la fuerza de las tendencias educativas. Así podrán ayudarnos no sólo a discernir el rápido ritmo de la evolución de la educación, sino también las reformas y los cambios que resultan de esta evolución acelerada. Finalmente, deberían también permitirnos entrar en el campo de los pronósticos sobre el futuro*¹¹.

La línea de los académicos

Pertenecen a esta línea todos los que desde la academia, o con esquemas propios de ella, han procurado dibujar el ámbito epistemológico de los estudios comparados. A ella pertenecerían también propiamente alguno de los últimos “teóricos” —a los que más arriba me referí—, aunque éstos, dada la uniformidad de sus esquemas, merecen un apartado propio.

Les une a estos llamados “académicos” precisamente la disparidad de criterios, perspectivas y objetivos para con esta disciplina y el progresivo perfeccionamiento que esos esquemas han manifestado desde la década de los años cincuenta hasta la actualidad.

El primero que cronológicamente contribuye positivamente a la sistematización científica de la Educación Comparada es Georges Bereday. Después de la Segunda Guerra Mundial, Bereday recoge el ya elaborado sistema de Hilker, perfeccionando el método y dándole una inspiración más empírica.

Para él, recuérdese, la comparación en educación tiene por objeto mostrar las concordancias y diferencias de los sistemas educativos. La Educación Comparada estudia los sistemas de cada país y con esta perspectiva mundial, en la que aparecen las

11 ROSSELLÓ, O.c., 107.

semejanzas y los contrastes, se tendrá la posibilidad de sacar conclusiones para el propio país.

La justificación primera de nuestra disciplina es de índole intelectual: se estudian los sistemas educativos extranjeros por la satisfacción de conocerlos. La principal finalidad es, por tanto, saber por saber, lo que legitima a la Educación Comparada para reclamar un puesto entre las ciencias. Todo lo cual no impide, para Bereday, que sus aportaciones tengan valiosas aplicaciones prácticas, puesto que capacita a sus cultivadores para conseguir dos objetivos importantes: deducir de los éxitos y fracasos de los sistemas escolares ajenos, lecciones para el propio sistema, y juzgar las iniciativas pedagógicas con una perspectiva general y científica, no con una mirada etnocéntrica y nacionalista.

Ambos objetivos tienen para Bereday suficiente categoría como para ser tenidos en cuenta por quienes planifican y ordenan la educación (política educativa).

Un paso adelante, sin abandonar el ámbito estrictamente académico, es el que da Joseph A. Lauwerys cuando elabora para la obra de Debessé y Mialaret¹² un esquema teórico sobre la Educación Comparada. Al menos con una perspectiva puramente académica.

Lauwerys, profesor de Educación Comparada en la Universidad de Londres, a la que cultivó fundamentalmente con una perspectiva humanista y filosófica, la concebía con una definición que se vuelve a reproducir: *La Educación Comparada es la parte de la teoría de la educación que concierne al análisis y a las interpretaciones de las diferentes prácticas y políticas en educación en los diferentes países y culturas. Se preocupa por reunir y clasificar todas las informaciones (tanto desde el punto de vista descriptivo como cuantitativo) concernientes a sistemas escolares (administración, financiación, profesorado, alumnado, programas, métodos, etc.). Después la Educación Comparada ha de intentar explicar el porqué de los datos reunidos en el análisis, y cuál ha sido la influencia de los fenómenos sociales, tecnológicos, religiosos, filosóficos, etc. Su fin es intentar ofrecer un conjunto de principios generales que ayuden a los reformadores a predecir las consecuencias posibles de las medidas que proponen.*

En este esquema Lauwerys hace al menos tres grandes avances con relación a los anteriores:

12 DEBESSE, M.-MIALARET, G. (eds.), *Traité des Sciences Pédagogiques*, PUF, Paris 1969; DEBESSE, M.-MIALARET, G. (eds.), *Pedagogía Comparada*, Oikos-Tau, Barcelona 1974.

El problema del ámbito y del método en la educación comparada...

Primero: desliga a la Educación Comparada del ingenuo estudio de semejanzas y diferencias entre los sistemas, que comúnmente estaba abocado al fracaso o a la erudición académica más vana.

Segundo: se acerca a una concepción que después ha ido predominando y en la que Rosselló es pionero: la Educación Comparada como estudio de los grandes problemas de los sistemas.

Tercero: asigna a los estudios un fin práctico de forma muy clara y les coloca como auxiliares de la planificación y la política educativas.

2.2. Metodológicos

La conquista del método ha sido, para una disciplina que a menudo se define por él, tanto o más ardua que la lucha por la delimitación del ámbito propio.

Las aportaciones durante los últimos ciento cincuenta años han sido muy variadas, pero en línea ascendente, por lo general, en mejoras y perfeccionamiento (mayor rigor, precisión y alcance), hasta llegar a los últimos planteamientos metodológicos casi plenamente admitidos y difícilmente cuestionables en la forma.

De tan variada propuesta metodológica se eligen aquellas que por su entidad han sido paradigmáticas y han marcado impronta, además de inspirar interesantes investigaciones. Se han dejado de lado aquellas otras que, aun viniendo de personalidades relevantes en otros ámbitos de la educación, propusieron no con demasiado fundamento una metodología o una aportación a las metodologías entonces paradigmáticas. Se considerarán, por tanto, la propuesta inicial de Jullien, el fracaso de las metodologías comprensivas de los teóricos, y las metodologías prospectivas.

– *El primero de los métodos. La ingenuidad de los fines y en los métodos: Jullien de Paris*

La metodología propuesta por Jullien es, como se sabe, muy elemental y se alimenta del cuestionario que el autor presentó en el “Esquisse”. A pesar de ello y aunque elemental, bien es cierto que es una metodología bien fundada y muy parecida a la que hoy plantean y utilizan los organismos internacionales (como la B.I.E. y la UNESCO). Consiste fundamentalmente en la presentación a los países de un cuestionario de recogida de datos y de la reunión de los mismos en “tablas analíticas”, de las que el análisis permitirá extraer una serie de conclusiones válidas.

La ingenuidad e incompletud del método son evidentes. Un planteamiento metodológico así no puede ir más allá de meros estudios descriptivos o estados de la cuestión, con imposibilidad de explicaciones válidas.

Por otra parte, Jullien funda su método en un análisis atábico y baconiano de la naturaleza de la investigación científica. Compárese, si no, la simetría de los esquemas. Para Bacon, el investigador debe seguir el método inductivo y “extraer” de los hechos empíricos una “forma”. El investigador debe ir observando la naturaleza y recogiendo hechos. Para esa observación debe, previamente, librarse de los prejuicios que se imponen entre él y las cosas: los “idola tribu”, “idola specus”, “idola fori” e “idola theatri”. Una vez eliminados estos prejuicios, el científico debe reunir los datos en tablas con el fin de extraer esa “forma”, a la que antes nos referíamos.

En definitiva, para la perspectiva actual la metodología de Jullien —que tiene el mérito de ser la primera— no resistiría la menor de las críticas, además de arrastrar añadido los problemas de la inducción¹³.

– *El fracaso de las metodologías comprensivas de los teóricos. La pescadilla que se muerde la cola*

Ya se tuvo ocasión más arriba de exponer el esquema fundamental y los objetivos de los teóricos: establecer las relaciones entre el sistema educativo y la sociedad mediante el juego de los factores, con una perspectiva predominantemente histórica y con fines que, en la mayoría, no pasan de puramente intelectuales y académicos.

Estos estudios tienen, metodológicamente, graves deficiencias:

1. No hay, en el pleno sentido, una metodología clara y precisa. Hay un “modo de hacer” general en el que se mueven, expresan y al que se amoldan todas las personalidades que lo cultivan.

2. Consecuentemente, las investigaciones dependen en gran medida de la genialidad y calidad del investigador.

3. El esquema de causación que domina, precisamente a partir de estos estudios, y que se combinó también con un optimismo sobre su valor predictivo¹⁴, deja mucho que desear, puesto que concluye a menudo en esquemas cíclicos donde la causación es imposible.

4. A las conclusiones que conduce este “modo general” de hacer son, en la práctica, importantes hipótesis en vías de prueba. Si bien estas conclusiones están respal-

¹³ *Un enfoque puramente inductivo es difícil de justificar. Limitarse a recorrer los hechos a la ligera —dicen Noah y Eckstein— y extraer generalizaciones de ellos, produciría una repetición de los errores del pasado: enciclopedismo (...); prejuicios y arbitrariedades del observador, y ausencia de criterios que lo orienten sobre la importancia y cantidad suficiente de los datos.* (NOAH-ECKSTEIN, O.c., 261-262).

¹⁴ NOAH-ECKSTEIN, O.c., 67.

El problema del ámbito y del método en la educación comparada...

dadas por abundante información y conceptos generales, la explicación es una meta que nunca alcanzan satisfactoriamente.

5. Por último, como consecuencia del defecto principal de esta metodología comprensiva, los estudios fueron basculando progresivamente hacia un superfactor general —el carácter nacional— con el que explicar todo, y con el que, a la postre, no se explicaba nada.

Esta metodología —que consiste precisamente en no serlo— proliferó en la Educación Comparada durante el primer tercio de nuestro siglo. Después de la Segunda Gran Guerra los esquemas y metodologías son muy otros, aunque todavía encuentren algún eco nostálgico.

– *Las primeras metodologías comparativas y el afán prospectivo: Hilker, Bereday, Rosselló*

A Hilker le cabe el mérito indudable de haber sido el primero que, después de la Gran Guerra, desarrolló un método comparativista en el que quedan perfectamente perfilados todos y cada uno de sus pasos: descripción o información del ámbito de la investigación, interpretación o análisis crítico de datos y conceptos de la descripción, yuxtaposición u ordenación de los datos de la interpretación en tablas que permitan el paso al “tercer término” de la comparación, y comparación o estimación obtenida de la confrontación anterior.

En la misma línea del metodologismo intuitivo de Hilker, Georges Bereday propuso una muy precisa metodología. Proponía un enfoque más positivista y empírico y la intervención interdisciplinar en el estudio de los problemas. El estudio comparado exigía además una muy cuidada preparación que requería un conocimiento suficiente de los idiomas de las áreas que se estudiaban, una prolongada visita a los países o áreas y el control de los prejuicios personales y culturales.

Ese método, amplia y gozosamente recibido en la década de los sesenta, presentaba dos fases: primera, el “estudio de área”, y segunda, el “estudio comparativo”, con dos momentos cada una en los que se seguían, básicamente, los procedimientos de Hilker. A todo ello añadía además Bereday la pretensión de llegar, con esta metodología, a formulaciones nomológicas de validez universal que permitirían una definición clara de las relaciones entre educación y sociedad.

Los mismos problemas referidos en su momento en la exposición metodológica de Hilker valen también aquí: el intuicionismo, la duda sobre los conocimientos a que pueda llegarse, dificultad para homologar el procedimiento con los aceptados en las ciencias sociales, la falta de objetividad y la falta de control de las investigaciones.

Aunque las deficiencias del planteamiento metodológico han sido resaltadas precisamente por sus discípulos: toda investigación sin criterio inicial (hipótesis) significa la acumulación indiscriminada de información pedagógica y social y una forma de perder el tiempo y las energías. Sin una hipótesis de investigación inicial, es imposible saber qué datos son pertinentes y cuantos son necesarios en la descripción y la interpretación¹⁵.

Con Pedro Rosselló Blanch la metodología comparativa parecía adquirir una cierta madurez, si se contrastaba con otras metodologías previas. La investigación internacional de los problemas de la educación (el panorama y las tendencias internacionales, se decía en otro lugar), la identificación de las “corrientes”, la determinación de principios de explicación de esos fenómenos, el afán prospectivista y el deseo de vincular todo el esfuerzo a la planificación, la mejora de los proyectos y reformas y la política de la educación, son todos méritos indudables en el haber de Rosselló. Todo dibuja un modo de proceder, una metodología con indudables posibilidades, pero también con algunos flancos débiles. Sin duda alguna, es una ventaja haber definido un objeto claro de investigación y poder además seguirse de éste la posibilidad de aplicaciones prácticas, así como fundar la metodología sobre fuentes empíricas y técnicas estadísticas antes que sobre el intuicionismo metodológico o la artificialidad “ad hoc” que permita legitimar interpretaciones previas. Lo que no quiere decir que a la propuesta y a la metodología de Rosselló no vayan asociadas importantes dudas. La correlación y la interdependencia son principios que se dan por definitivos, cuando esa misma correlación e interdependencia deberían investigarse y probarse. De hecho la interdependencia parece un enorme fiasco la mayoría de las veces. De otra parte, la objetividad de todo el proceso estará en entredicho mientras no existan procedimientos intersubjetivos, ajenos a la voluntad, al capricho o a la formación particular del investigador, en la explicación de las causas de las corrientes (dos investigadores procediendo con independencia uno del otro, pero ante el mismo problema y con la misma metodología, puede que lleguen a conclusiones muy dispares). Como tampoco es menor la contradicción de una propuesta comparada cuando la comparación no aparece por ningún lado: el estudio de las corrientes, la metodología al uso y las conclusiones prácticas (llámese prospección o recomendaciones de acción) no puede ser Educación Comparada, con la sola voluntad del autor, sino Educación Internacional.

15 Cfr., NOAH-ECKSTEIN, O.c, 98.

El problema del ámbito y del método en la educación comparada...

3. LA EDUCACIÓN COMPARADA Y EL PARADIGMA DE RACIONALIDAD CONTEMPORÁNEO. LA PROPUESTA DE NOAH Y ECKSTEIN

3.1. Racionalidad contemporánea

En las últimas décadas no han faltado comparativistas que han advertido de las deficiencias de los estudios de nuestra disciplina con los esquemas que predominaban. La Educación Comparada se iba convirtiendo cada vez más en mera información internacional, o en un cúmulo de estudios de semejanzas y diferencias entre sistemas educativos sin método ni rigor. Son muchos los que, como Kazamias, acusan a esos estudios de insuficientes y viciados de subjetivismo¹⁶. Otros, como Noah y Eckstein, son más “crudos” en sus anotaciones. Piden que la Educación Comparada busque por encima de todo explicaciones científicas, dejando definitivamente los ingenuos objetivos iniciales y las viejas teorías preñadas de intuicionismo, sentido común y opiniones: “En la época más reciente dicen estos autores—ha nacido una nueva clase de trabajo, en la cual no puede haber explicación satisfactoria que no esté convalidada por rigurosas pruebas científicas”¹⁷.

Una ojeada al paradigma de racionalidad contemporánea no hace sino darles la razón a todos los que se han quejado de estas y otras insuficiencias de la Educación Comparada, además de hacer impresentables determinados planteamientos.

Para la racionalidad clásica (griega, latina y medieval) el saber era, fundamentalmente, saber especulativo ordenado según el criterio de la verdad, siendo ésta la correspondencia entre la representación expresada en el discurso y la realidad (*adaequatio intellectus et rei*). La verdad era, pues, adecuación y el fin último del saber la aprehensión especulativa (adecuada) del mundo, fin también de la vida misma.

La razón es para el clásico razón especulativa: contemplación de la realidad, de sus principios y contemplación de la génesis y desarrollo de la realidad. Se da, por lo tanto, prioridad a la razón teórico-especulativa sobre la práctica, y en el desarrollo del intelecto encuentra el hombre toda su armonía y virtud. La salvación, por la vía del conocimiento, es entendida como conquista de una actitud justa y armoniosa con el mundo y consigo mismo; un estado superior de unificación, donde todas las contradicciones de la existencia están superadas.

¿Hay un puesto para la razón práctica? Sí, pero ésta queda subordinada a la razón especulativa. Y así se comprende el cultivo del saber por el propio saber, por el goce

16 Véase KAZAMIAS, A.M., *Some Old and New Approaches to Methodology in Comparative Education*, *Comparative Education Review*, 5 (1961) 90-96.

17 NOAH-ECKSTEIN, *Op.*, 123.

y la dignidad que proporciona, sin que la utilidad práctica preocupe o, bien, sea vista como finalidad complementaria y accidental¹⁸, tal y como Schneider propone para nuestra disciplina.

La racionalidad moderna y contemporánea, por el contrario, ha girado rotundamente. La ciencia no es ya un modo de aprehensión teórica de la realidad, sino también un modo de acción sobre esa realidad: el saber es poder, capacidad de actuar eficazmente sobre el mundo.

La ciencia es impensable hoy sólo como método de conocimiento o cúmulo de saberes, sin tener presente también que es un fenómeno sociocultural de inmensa amplitud que domina el destino de las sociedades modernas. Y si la ciencia impacta y marca profundamente la vida social no lo hace precisamente por las representaciones de la realidad que nos ofrece, sino porque se desprende de ella una proyección exterior, un conjunto de maniobras y prácticas que determinan los modos de vida, las ideas y los sistemas de valores.

La tecnología es esa mediación concreta entre la ciencia y la vida cotidiana, su cara visible. Y esto hasta tal punto que la racionalidad contemporánea parece más un sistema de acción que un método de conocimiento puro.

En conclusión, la racionalidad científica contemporánea ha transformado la idea clásica de la razón y la verdad, de las relaciones entre la teoría y la práctica, de la finalidad del hombre y de la naturaleza y de la historia. Durante siglos la razón clásica se esforzó por descifrar el mundo. Ahora se trata también de transformarlo. Transformación que no es sólo tecnología, sino que atañe a las estructuras sociales y es, por tanto, también política¹⁹.

Estas exigencias planteadas por la ciencia han ido poco dejándose sentir en los medios de la Educación Comparada, hasta el punto de ir apareciendo nuevas propuestas que las tienen muy presentes e investigaciones que a ellas se atienen.

3.2. Noah-Eckstein

Nada puede objetarse, formalmente, a la propuesta metodológica de estos autores. Nada puede objetarse porque la propuesta es homologable, al cien por cien, con el método científico general al uso y con el modelo de las ciencias sociales. El problema no proviene de ahí, del método, sino de lo que de él se deriva para la Educación Comparada y del objeto que a ésta se le asigna.

18 Cfr., LADRIERE, *El reto de la racionalidad*, Sígame, Salamanca 1978, 11-12.

19 Cfr., LADRIERE, *O.c.*, 13-20.

El problema del ámbito y del método en la educación comparada...

En primer lugar, si el método propuesto lo es de la Educación Comparada, ¿dónde radica la comparación en este método? La misma observación merecía la metodología de Pedro Rosselló, en la que, como en ésta de Noah y Eckstein, predominaba el internacionalismo (la información internacional, la investigación internacional o lo que se quiera sobre la exclusiva perspectiva internacional) pero la comparación brillaba precisamente por la ausencia más absoluta. ¿Será entonces el internacionalismo y no la comparación lo genuino de la Educación Comparada? Aquí es donde radica la auténtica cuestión. Evidentemente, si no hay una respuesta satisfactoria, esta disciplina será, para esta propuesta, investigación internacional, y no más. Tal vez el análisis del objeto de estudio pueda echar luz o apagarla del todo.

En segundo lugar, la metodología de la Educación Comparada debe olvidar la curiosidad por lo extranjero, el deseo ingenuo de copiar prácticas de otros países, la esperanza de promover la cooperación internacional, o recurrir a la historia y a la filosofía para interpretar eruditamente relaciones sociales y educativas, para pasar a proporcionar explicaciones probadas. Durante muchos años este potencial ha sido “largamente” descuidado. El exotismo de los datos internacionales debe ser olvidado para pasar a emplear los datos internacionales en el empeño de poner a prueba (explicar) la validez sobre las relaciones entre educación y sociedad²⁰. Este es el verdadero objeto de la Educación Comparada, en el que se reafirma, como en la metodología, que esta disciplina es investigación internacional, pues será en este ámbito, en el internacional, donde deberá proceder. Y ¿la comparación?, podríamos añadir de nuevo. No hay respuesta. Y no la hay porque no cabe respuesta alguna si incidimos de nuevo e insistimos en la comparación como lo genuino y propio²¹. Sí cabe, sin embargo, la justificación plena de la disciplina, aunque ésta no radique en la comparación, siendo además esta justificación plenamente homologable con los requerimientos de la racionalidad contemporánea, más arriba expuestos: *...el potencial de este campo reside, primero, en que promete extender la generalidad de las premisas más allá de los límites de una sociedad; segundo, en que ofrece una zona donde se pueden investigar proposiciones, solo factibles de prueba en un contexto internacional; tercero, como terreno para la colaboración interdisciplinaria, y por último, como instrumento para planificadores y elaboradores de política educacional*²².

20 Cfr., NOAH-ECKSTEIN, O.c., 254-255.

21 Los mismos autores lo reconocen así cuando más delante afirman: *Si el que realiza una investigación internacional sabe con claridad qué proposición hipotética somete a prueba, y lo aclara bien a sus lectores...* (NOAH-ECKSTEIN, O.c., 255, el subrayado es propio).

22 NOAH-ECKSTEIN, O.c., 261. (Se ha modificado un poco la cita atendiendo al sentido y corrigiendo una muy mala traducción).

4. CONCLUSIÓN: ENTRE LA INFORMACIÓN INTERNACIONAL Y LA CONSULTORÍA EDUCATIVA

¿Qué cabe hacer después de tantos años de esfuerzos, de investigación y de buenas intenciones? Al menos, si no hay acuerdo en el camino que debe seguirse, sí sabemos ya qué no cabe hacer. En una larga cita magistral lo expresan Noah y Eckstein:

Cuando Alicia pasó a explicarle que no le importaba gran cosa a dónde iba, el Gato de Cheshire se apresuró a interrumpirla, diciendo que, en tal caso, no tenía realmente importancia qué rumbo tomara. Pero entonces ella continuó: ...con tal de llegar a alguna parte. El Gato de Cheshire señaló que este no era un problema grave: con tal de que caminara el tiempo suficiente, llegaría seguramente a alguna parte.

Lamentablemente, la lógica del Gato es sólo aparente. Alicia, como cualquier viajero, podría llegar a ninguna parte, en lugar de a alguna. Podría seguir recorriendo la campiña sólo para llegar de vuelta a su punto de partida o aun llegar a algún lugar sin darse cuenta. Sin embargo, la más perjudicial de todas es la posibilidad de que Alicia, después de haber estado en alguna parte se viera absolutamente imposibilitada de explicar dónde estuvo, cómo llegó, si la ruta por ella tomada era la mejor, o qué utilidad le atribuía al viaje entero para ella o para cualquier otra persona. La analogía con la investigación sobre datos internacionales resulta obvia.

La atracción por lugares lejanos y exóticos y modalidades y costumbres extranjeras es abrumadora. Los simples actos de ir y ver con los propios ojos, así como las emociones inesperadas que produce lo imprevisto, se convierten en recompensas; y no hay duda de que si visitamos otros países, leemos con atención y cooperamos con otras personas que posean intereses parecidos, nuestro estudio comparativo debe llegar a alguna parte. Sin embargo, la dolorosa verdad es que acaso no suceda así. Puede moverse en círculos, repitiendo una y otra vez los mismos hechos estancados, retocados de vez en cuando. También es posible que el estudio comparativo tropiece de manera casual con descubrimientos importantes, pero sin tener idea de cómo encajan en el territorio circundante, de qué manera exacta fueron obtenidos ni cómo utilizarlos adecuadamente. Y aquí insistimos en el único argumento de este libro: que el investigador de datos internacionales, armado sólo con la pregunta: ¿Adónde quiero ir? y resuelto a emplear y perfeccionar un mapa para llegar a destino, aumentará sobremanera sus posibilidades de emprender un viaje valioso, tanto para él como para sus colegas de especialidad²³.

23 NOAH-ECKSTEIN, O.c., 251-252.

El problema del ámbito y del método en la educación comparada...

Los resultados de tal proceder también son manifiestos. Generalmente lo que se ha escrito en Educación Comparada *tiende a ser en gran parte descriptivo, anecdótico o exhortatorio (sic). La publicación es indiscriminada, y aunque está representado todo tipo de labor, los trabajos descriptivos y narrativos sobrepasan con largueza a los de explicación minuciosa. Los cursos sobre educación comparada son característicamente improvisados y eclécticos; los de introducción que se dictan en colleges y universidades ofrecen a los estudiantes tratamientos de la materia sumamente dispares, así en cuanto a temas de estudio como en cuanto a los métodos; fenómeno que no se encuentra, por ejemplo, en historia o química*²⁴. En consecuencia, *pobre del planificador, sea nacional o internacional, que se confíe en los descubrimientos de la educación comparada para iniciar la búsqueda de algunos principios que orienten el desarrollo educacional, porque en el examen de lo publicado hallará muy pocos elementos en valor*²⁵.

¿Se equivocan tal vez estos autores al describir tal panorama? No lo parece si se tiene presente el problema aquí denominado como “polimorfía”, como tampoco ha de extrañar después del panorama recorrido más arriba por todas las tendencias que se reconocen: teóricos, prácticos, académicos, metodologías, etc. En los teóricos se encuentra un objeto de estudio e investigación (aún cuando para muchos sea vano o poco digno de emplear en él muchas energías), pero sin método, o con graves problemas metodológicos; con los denominados prácticos la materia se transforma en internacionalismo, con perspectivas de investigación muy prometedoras, en especial Rosselló, pero desaparece la comparación sensu stricto, o al menos un método que pueda denominarse comparado; en los académicos el objeto, preocupado por la semejanzas y diferencias, no es sostenible más allá del ámbito de cierta concepción —no la mejor— de la Educación Comparada, ni se ve la utilidad práctica que pueda derivarse de tales investigaciones para la educación, la política o la reforma. Con las propuestas metodológicas se reproducen idénticas insatisfacciones: en Hilker y Bereday se acentúa la comparación como objetivo pero el método propuesto no soporta una seria crítica, y con Rosselló ocurre al revés, el método se justifica mejor pero la comparación desaparece bajo el internacionalismo; la calidad formal mejora hasta hacerse incuestionable con Noah y Eckstein, pero ocurre igual cosa que en Rosselló, a una propuesta metodológica impecable y sin resquicios le sigue irremediamente la desaparición del adjetivo de la ciencia para la que se hace, la comparación. Tan

24 Idem, 253-254.

25 Ibid.

conscientes son de ello que los mismos autores proponen un objetivo de estudio en el que la Educación Comparada lo es sólo de nombre, pues se convierte de hecho en investigación internacional.

Por tanto, qué le cabe ser a la Educación Comparada, qué alternativas restan aún, o habrá tal vez que renunciar a ella y proceder a su desaparición definitiva. En una trayectoria, como la de los estudios comparados, en la que abundan tantas alternativas algo debe de haber que merezca la pena continuar y profundizar. Merecerá la pena seguir trabajando, sin duda alguna, en el internacionalismo, la información y la investigación internacionales, y en aprovechar esos conocimientos, como lo hace la consultoría clásica, para la aplicación práctica en la reforma, la política y la legislación de la educación. Pero no sin renunciar antes a buena parte de lo que ha significado “comparación” y “método comparado” en esta disciplina.

Información internacional útil al modo como lo hacen Rosselló y Noah-Eckstein. Nadie lo ha hecho mejor y con más pasión. Información internacional porque no en vano la Educación Comparada fue la primera en tomar esa dirección, la primera también en sembrar la idea de la cooperación internacional, luego seguida por muchos, y de contribuir tanto a la aparición de los primeros organismos internacionales de la educación. Pero no sólo información, también investigación internacional. Reunir información, describir fenómenos y clasificar datos es sólo una actividad preliminar de un proceso que deberá abocar en investigación y concluir en una explicación suficiente de los fenómenos²⁶. Procedimientos para esto no faltan: Rosselló, que espera una revisión necesaria, como ya se dijo, es un ejemplo todavía válido y, si se desea un modelo más positivo y controlado, ahí está la propuesta de Noah, impecable. La utilidad de este proceder es innegable e incuestionable, y la crítica, tantas veces recibida por los estudios comparados de trabajo vacío, sin incidencia.

La investigación así concebida y desarrollada difícilmente dejará de dar frutos, de orientar la aplicación práctica, de guiar las reformas o de servir de apoyo fundado a la estimación sobre qué política será la mejor en determinado momento y lugar. Es decir, consultoría internacional de la educación, estudio de las posibilidades reales y resoluciones consecuentes fundadas en un método seguro, objetivo y controlado. ¿Por qué no si existen los instrumentos para todo ello? Este deberá ser el futuro de la Educación Comparada, que guardará el adjetivo por tradición, porque no hay un método comparado ajeno al método científico del resto de las ciencias sociales, como

26 Idem, 257.

El problema del ámbito y del método en la educación comparada...

se ha podido comprobar al estudiar las propuesta específicas. La comparación es una operación mental, no un método, que se realizará dentro del proceso metodológico, controlada, como tantas otras operaciones en él.