

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 Paris 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*, Paris, 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 Mallinson, *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*, Paris, 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*, Paris, 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 Loix*. 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 «pansophic». 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), Kaumtz (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».

«Habría 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, abril 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, Ministère 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 periodo 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*, Hamburgo, 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*, Paris; UNESCO, IBE, 1975, y UNESCO, *International Standard Classification* (ISCED), versión abreviada, Paris, 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, *Triebk räfte*, *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 periodo de guerra el colonialismo británico, Mahatma 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 Bereday 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 presentan. 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.