

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

Nigel GRANT\*

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

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

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

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

---

\* Profesor de educación. Universidad de Glasgow, Escocia.

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

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

## ESTRATEGIAS DE LA ENSEÑANZA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Un modo de intentar hacer esto podría ser como sigue:

### **1. El proceso educativo**

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

### **2. El contexto de la educación**

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



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

### **3. Sistemas educativos: funcionamiento, organización y control**

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

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

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

### **4. Contenido de la educación**

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

### **5. Presiones sociales y cambio institucional**

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

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

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

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