
LEONARDO FUENTEALBA HERNANDEZ

Profesor de la Universidad de Chile

El concepto de educación comparada

Cuando se reflexiona sobre el valor de los estudios comparativos que se realizan en el dominio de la realidad y el pensamiento educacional, surge de inmediato el problema: ¿Qué es la educación comparada? ¿Cuál es la naturaleza, el significado y la esencia de esta disciplina? “Los comparatistas —dice el profesor Rosselló— saben que la educación comparada existe; pero no han llegado a ponerse de acuerdo para formular una definición” (1). La situación que constata es exacta; pero ¿acaso existe un concepto unívoco respecto de la educación en general, de la filosofía, de la historia y demás ciencias del espíritu? ¿No habrá en todo esto una determinada actitud existencial del investigador, vinculada a cierta visión del hombre, de la vida y del universo?

Para precisar los rasgos esenciales de la educación comparada, nada nos parece más indicado que un examen comparativo de las concepciones sustentadas por algunos de los precursores y actuales especialistas sobre la materia.

I. MARC-ANTOINE JULLIEN: PADRE DE LA EDUCACIÓN COMPARADA

El primero que históricamente concibe la idea de un estudio comparado de la educación y reflexiona sobre su significado y alcance es Marc-Antoine Jullien, de París,

(1) Rosselló, Pedro: *La Teoría de las Corrientes Educativas*, pág. 11.

quien penetrado del espíritu de la filosofía de la ilustración, comparte la convicción del valor pragmático de la actividad educativa como un instrumento de progreso social. En su *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, publicada en 1817, expresa: “La réforme et l'amélioration de l'éducation, véritable base de l'édifice social, première source des habitudes et des opinions, qui exercent sur la vie entière une puissante influence, sont un besoin généralement senti, comme par instinct, en Europe. Il s'agit d'indiquer les moyens de satisfaire à ce besoin de la manière la plus sûre, la plus efficace et la plus prompte” (2). Para servir este objetivo, verdadera empresa pedagógica destinada a proporcionar los medios necesarios para el mejoramiento de la educación pública y particular en todos los medios sociales, es que Jullien escribe su ensayo sobre la educación comparada con la esperanza que sea bien acogido por los gobiernos europeos, pues ¿quién podría negarse a examinar sus ideas y contribuir a su realización “si elles paraissent conformes à la raison et inspirées par un véritable amour de l'humanité?” (3).

En su concepto, la educación debe situarse en el marco de las ciencias naturales y le asigna, en consecuencia, una doble función: primero, el análisis comparativo de los he-

(2) Jullien, Marc-Antoine: *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, pág. 7.

(3) Jullien, ob. cit., pág. 19.

chos educacionales; y, en seguida, el establecimiento de las leyes o principios que los rigen, lo cual no sólo permitiría explicarlos sino constituir la base de una acción normativa o política educacional. "L'éducation —escribe— comme toutes les autres sciences et tous les arts, se compose de faits et d'observations. Il paraît donc nécessaire de former, pour cette science, comme on l'a fait pour les autres branches de nos connaissances, des collections de faits et d'observations, rangées dans des tables analytiques, qui certains, des règles déterminées, afin que l'éducation devienne une science à peu près positive, au lieu d'être abandonnée aux vues étroites et bornées, aux caprices et à l'arbitraire de ceux qui la dirigent, et d'être détournée de la ligne directe qu'elle doit suivre, soit par les préjugés d'une routine aveugle, soit par l'esprit de système et d'innovation" (4). Lauwerys ha subrayado con razón la influencia del análisis baconiano de la naturaleza de la investigación científica conjuntamente con la subestimación del papel de la imaginación creadora en la concepción de la educación comparada expuesta por el publicista francés (5).

Ahora bien, las investigaciones sobre educación comparada, llevadas a cabo sobre la base de las tablas analíticas y de acuerdo con los objetivos que Jullien señala permiten en primer lugar el perfeccionamiento de la ciencia de la educación, tal como ocurre en otros dominios de la actividad científica. "Les recherches —afirma— sur *l'anatomie comparée* ont fait avancer la science de l'anatomie. De même, les recherches sur *l'éducation comparée* doivent fournir des moyens nouveaux pour perfectionner la science de l'éducation" (6). Del mismo modo, acentúa el valor pragmático de los análisis comparativos para el mejoramiento de los sistemas nacionales de educación, permitiendo juzgar cuáles son las ramas de la enseñanza de los países extranjeros que ofrecen adelantos dig-

nos de ser imitados "avec les modifications et les changements que les circonstances et les localités pourraient faire juger convenables". Jullien pasa así, insensiblemente, del plano teórico al de las aplicaciones prácticas, en cuyo dominio la intervención del Estado le parece imprescindible. "Une politique judicieuse, libérale, éclairée —subraya— découvre dans la prospérité des autres nations un moyen de prospérité pour son propre pays" (7), (8).

II. DOS PRECURSORES INGLESES: MATTHEW ARNOLD Y MICHAEL SADLER

En la determinación del concepto de educación comparada, como en la orientación general de estos estudios, han tenido una decisiva influencia los ingleses Matthew Arnold y Michael Sadler, quienes expusieron su pensamiento sobre la materia en una serie de informes sobre los sistemas educacionales extranjeros en la segunda mitad del siglo pasado. Arnold comprendió que el empleo del método comparativo es fundamental para los estudios de educación comparada, al expresar en 1868: "It has been quite the order of the day here, for some years past, to discuss the subject of popular education. This is a subject which can no more be known being treated comparatively, than anatomy can be known without being treated comparatively" (9).

Pero la educación comparada no sólo tiene por objeto el análisis comparativo de los sistemas educacionales existentes, sino la consideración de las reformas más apropiadas a las condiciones sociales y económicas. La comparación es concebida así como un método necesario para la reforma de la enseñanza, la cual no puede hacerse sin tomar en cuenta las diferencias nacionales en tradiciones históricas y las condiciones geográ-

(4) *Ibidem*, pág. 13.

(5) Lauwerys, J. A.: "The philosophical approach to comparative education". *International Review of Education*, número 3, 1959, pág. 25-26.

(6) Jullien, ob. cit., pág. 13.

(7) *Ibidem*, pág. 9.

(8) Véase Rosselló, Pedro: *Marc-Antoine Jullien, de Paris. Père de l'Education comparée et Précurseur du Bureau International d'Education*.

(9) Arnold, Matthew: *Higher Schools and Universities in Germany*, pág. 215.

ficas y económicas, es decir, lo que se ha llamado después el "carácter nacional" de la comunidad. Arnold estima que "las diferentes condiciones de los diversos caracteres de dos naciones deben necesariamente imponerse sobre la acción de cualquier principio" (10). La educación comparada aparece de este modo con un carácter dinámico y clara tendencia utilitaria. De esta manera Arnold intentó delinear un plan de reorganización de la instrucción inglesa, el cual le fue sugerido casi en su totalidad por un estudio de la instrucción pública en otros países europeos y por las condiciones y perspectivas del mundo contemporáneo (11).

Michael Sadler —que es considerado por Kandel como el moderno fundador de la educación comparada— no sólo contribuyó al desenvolvimiento de la investigación en este dominio con la publicación de una serie de "Special Reports on Educational Subjects", sino que examinó con fino espíritu crítico los valores y métodos de la educación comparada. En su estudio "How far can we learn anything of practical value from the study of foreign system of education?", decía: Al estudiar los sistemas de educación extranjeros, no debiéramos olvidar que los factores externos a la escuela son más importantes aún que los internos, y los primeros gobiernan e interpretan a los segundos. No podemos vagar a nuestro antojo entre los sistemas educacionales del mundo... Un sistema nacional de educación es una cosa viva, el resultado de luchas y dificultades olvidadas y de batallas del pasado... Pero, ¿es probable que tratando de comprender con espíritu amplio el funcionamiento real de un sistema de educación extranjero, estemos a la vez más capacitados para entrar en el espíritu y tradición de nuestra propia educación nacional?... El valor práctico de estudiar el funcionamiento de los sistemas de educación extranjeros con espíritu de justicia y exacti-

tud erudita, es el de estar mejor preparados para estudiar y comprender el nuestro" (12).

En general, Sadler insiste sobre los dos aspectos capitales del pensamiento de Matthew Arnold: la educación comparada no debe limitar su análisis a la práctica escolar, sino que tiene que abarcar la totalidad de una situación nacional; y la educación comparada posee un valor utilitario para la reforma del propio sistema tradicional de educación. Previene, además, contra la imitación precipitada o el trasplante sin discriminación de sistemas foráneos. Sadler destaca, por otra parte, junto a la importancia de la historia y el carácter nacional en las diferencias de los sistemas de educación, la influencia de los factores económicos, sociales, políticos, etc. En tal sentido, señala la influencia del ferrocarril y otros medios de comunicación, la competencia transoceánica de los valores agrícolas y la consiguiente importancia de los distritos rurales dentro de la ciudad; la fusión del poder de las grandes organizaciones militares, y del servicio militar obligatorio; la acción de las grandes corrientes de opinión, las cuales han barrido viejas fronteras y quebrado barreras que antes resistieron el cambio (13).

III. I. L. KANDEL Y SU CONTRIBUCIÓN A LA EDUCACIÓN COMPARADA

Entre los cultores de la pedagogía social norteamericana, es Isaac L. Kandel quien ha demostrado una mayor preocupación por la educación comparada, no sólo en el campo de la investigación sino también en la tarea de aclarar sus fundamentos teóricos. "Quant à la portée et aux méthodes de la nouvelle discipline, qui se voulait distincte de l'histoire de la l'éducation et de la philosophie de l'éducation, leur définition —se ha dicho— doit beaucoup au professeur Kandel, lequel a joué un rôle également impor-

(12) Citado por Hans, *Educación Comparada*, B. Aires, 1950, pág. 11.

(13) Véase Hans, "English Pioneers of Comparative Education". *British Journal of Educational Studies*. London. November 1952, pág. 56-59.

(10) Arnold, M.: *Popular Education in France*, 1861, pág. XXX.

(11) Arnold, M.: *Universities in Germany*, pág. 249.

tant par l'ampleur de son oeuvre et par l'influence qu'il a exercée sur toute une génération d'érudits" (14). Aparte de sus obras fundamentales sobre educación comparada, el resultado de sus investigaciones está contenido en el *Educational Yearbook*, dirigido por él mismo, y en *The Year Book of Education*, publicación conjunta del "Institute of Education" de la Universidad de Londres y del "Teachers College" de la Universidad de Columbia.

Kandel sostiene que la educación en general es el resultado de múltiples causas y fuerzas sociales, económicas, políticas y culturales, sintetizadas en la idea de nación y del carácter nacional, que configuran los sistemas educacionales propios de cada país. Para comprender, apreciar y evaluar el verdadero significado del sistema educacional de una nación, es esencial saber algo de su historia y tradición, de las fuerzas y actitudes que gobiernan su organización social, de las condiciones políticas y económicas que determinan su desarrollo (15). Los sistemas educacionales son coloreados más por la influencia social y los conceptos políticos que por las teorías psicológicas o filosofías educacionales que tratan al individuo como una personalidad aislada. Kandel constata que un nuevo tipo de organización educacional ha empezado a surgir en el período de postguerra en varios países, muy semejante en sus líneas generales, pero inspirados por el "color, la forma y el perfume" de las fuerzas activas que forman la cultura de cada nación. Los problemas y fines de la educación revisten en la actualidad extraordinaria analogía en la mayor parte del mundo; sin embargo, las soluciones son distintas porque están condicionadas por las diferencias de tradición y cultura nacionales. Esto lo lleva a considerar los sistemas nacionales de educación como "laboratorios experimentales" de procedimientos con respecto a problemas

similares, para cuya solución las fuerzas políticas, sociales y económicas, y la cultura tradicional tienen mayor importancia que cualquier teoría universal de educación (16).

Frente a esta realidad educacional, ¿cuál es el significado, la naturaleza e importancia de la educación comparada? "The chief value of a comparative approach to such problems—escribe Kandel—lies in an analysis of the causes which have produced them, in a comparison of the differences between the various systems and the reasons underlying them, and, finally, in a study of the solutions attempted" (17). En otras palabras, el estudio comparado exige ante todo una apreciación de las fuerzas culturales, espirituales impalpables e intangibles que fundamentan un sistema educacional; los factores y las fuerzas exteriores de la escuela importan aún más que los que están dentro de ella. Al mismo tiempo que recoge la actitud "antipedagoga" de Sadler, Kandel acentúa su orientación sociológica al vincular los estudios comparativos a diversas ciencias económico-sociales, lo que le da a la educación comparada un carácter interdisciplinario. Piensa, por otra parte, que si la educación comparada es concebida como una metodología, ella puede muy bien ser considerada como la continuación de la historia de la educación en el presente, lo que implicaría una limitación temporal de su campo de estudio (18). Precizando aun más su concepto de la nueva disciplina, expresa: "El fin de la educación comparada como el del derecho, la literatura o la anatomía comparadas, es el descubrir las diferencias en los sistemas educacionales"; a lo que debería agregarse, según Hans, "para descubrir los principios fundamentales que gobiernan el desarrollo de todos los sistemas nacionales de educación",

(14) UNESCO, "L'oeuvre des comparatistes". *L'éducation dans le monde*, 1955, pág. 37.

(15) Kandel, I. L.: "Comparative Education", 1933, página XIX.

(16) Véase Kandel: *The new Era in Education*, 1955, pág. 6 y ss.

(17) Kandel, I. L.: *Comparative Education*, pág. XIX.

(18) Kandel, I. L.: "The methodology of comparative education". *International Review of Education*, 1959, N.º 3, pág. 16 s.

lo que está implícito en la definición del comparatista norteamericano (19).

Dentro de la concepción de Kandel, los análisis descriptivos de los sistemas nacionales de educación poseen valor siempre que sean exactos y escritos con un conocimiento profundo de las fuerzas que les confieren sentido. Ellos constituyen la materia prima para los estudios comparativos. Los anuarios y otras colecciones de artículos sobre sistemas educacionales de varios países, escritos por diferentes autores, pueden suministrar los fundamentos, pero ellos mismos no constituyen trabajos sobre educación comparada (20). Más interesante que la descripción detallada de un sistema nacional de educación es la determinación de su "forma" particular, lo que contribuye al desarrollo de una amplia "actitud filosófica" indispensable para la valoración de los sistemas educacionales extranjeros y la mejor comprensión del propio. La educación comparada pasa a ser concebida así como una rama de la política, en el sentido originario del término, que sirve al perfeccionamiento de la educación en cada país y al desenvolvimiento de la comprensión internacional (21).

IV. LA CONCEPCIÓN DE NICHOLAS HANS

Sobre la huella trazada por Kandel, pero inspirado en la filosofía idealista, Nicholas Hans —quizás el más destacado promotor de la educación comparada en Inglaterra— acentúa todavía más el enfoque histórico y trata a la educación en cada país, como el resultado de un fondo nacional y cultural. A través de su extensa producción, que comprende alrededor de ciento veinte publicaciones, reafirma la tesis según la cual los sistemas nacionales de educación, lo mismo que las constituciones o las literaturas nacionales, son la expresión exterior del carácter nacional y, como tales, distinguen a una na-

ción de las otras. A su vez el carácter nacional es el producto complejo de mezclas raciales, adaptaciones lingüísticas, movimientos religiosos y situaciones geográficas e históricas en general. La educación siendo una función del carácter nacional, llega a constituirse en uno de los factores que lo configuran. Los sistemas de educación nacionales modernos se proyectan, por otra parte, tanto hacia el pasado como hacia el porvenir. Ahora bien, como los pasados nacionales estuvieron a menudo formados por factores comunes a muchos países, y como los ideales del futuro son el resultado de movimientos universales, los problemas de la educación en los distintos estados son similares y los principios que orientan sus soluciones pueden compararse y aún identificarse (22).

El estudio analítico de estos factores desde un punto de vista histórico y la comparación de las soluciones intentadas sobre los problemas resultantes, son —según Hans— el fin principal de la educación comparada (23). Para delimitar su campo, estima que la aplicación de los descubrimientos de tales estudios quedan fuera del alcance de la educación comparada propiamente dicha, y pertenece en teoría a la filosofía de la educación y en la práctica a la administración y organización escolar. Como disciplina académica, esta educación ocupa una situación fronteriza entre las humanidades y las ciencias, aproximándose de este modo a la filosofía que constituye el fundamento de ambos sectores de la cultura. Es esta especial ubicación de la nueva disciplina y su carácter a la vez estático y dinámico lo que la lleva a emplear en sus investigaciones tanto el principio de causalidad, propio de las ciencias naturales, como a considerar el papel atribuido a las intenciones deliberadas en las acciones humanas y las causas finales (24). Ade-

(19) Véase Hans, Nicholas: *Educación Comparada*, 1953, pág. 13.

(20) Kandel, I. L.: *The New Era in Education*, pág. 6.

(21) Kandel, I. L.: *Ibidem*, pág. 12 ss.

(22) Véase Hans, Nicholas: *Educación Comparada*. Estudio de los factores y tradiciones educacionales. Buenos Aires, 1953, pág. 18 y ss.

(23) Hans, ob. cit., pág. 18.

(24) Hans, "The historical approach to comparative education". *International Review of Education*, 1959, págs. 43-44.

más, como disciplina comparativa, la educación comparada debe interpretar hechos, porque "sin interpretación no hay comparación posible", la cual puede ser descriptiva o funcional.

Para que la educación comparada logre su auténtico sentido, es decir, pueda interpretar los hechos, Hans considera que es indispensable previamente, determinar los instrumentos de trabajo y de comprensión, en particular los relativos a las estadísticas y al vocabulario, sin los cuales la nutrida documentación reunida por los organismos internacionales resulta completamente prematura. Sin ahondar en el problema de que si los valores educacionales pueden ser comparados por métodos matemáticos, estima que puede ensayarse con éxito una comparación justa de su función en las distintas situaciones. "Si pudiéramos —dice— separar y analizar los factores históricamente activos en la creación de las diferentes naciones, podríamos adelantar mucho en el camino hacia la definición de los principios que fundamentan los sistemas nacionales de educación" (25). Es lo que él mismo lleva a cabo en su obra clásica sobre educación comparada cuando aísla sucesivamente los factores que proporcionan, total o parcialmente, su forma a la enseñanza nacional: factor de orden natural (razas, lenguas, geografía, economía), factores de orden religioso (catolicismo, protestantismo, puritanismo, anglicanismo) y factores de orden no confesional (humanismo, socialismo, nacionalismo, democracia). La argumentación, apoyada en ejemplos tomados de numerosos países, se desenvuelve conforme al método histórico.

En el coloquio de comparatistas celebrado en Hamburgo en 1955, Hans insistió sobre estos puntos de vista. "Ce que nous savons et pouvons faire —manifestó— est comparer des fonctions: par exemple, la fonction sociale de l'Université au aux U.S.A. et en Angleterre. Et tout cas, diagrammes et statistiques restent superficiels s'ils restent sans

interprétation. Le vocabulaire est une des préoccupations les plus urgentes. Un tableau statistique de l'analphabétisme n'a pratiquement pas de valeur, faute d'un sens tout à fait définit du mot "analphabète"... Ce que nous pouvons et devons faire, ce sont des comparaisons entre systèmes pédagogiques à l'intérieur d'un même pays: Suisse française et Suisse allemande. Il faudra insister également sur l'éducation comparée historique; elle permet, en particulière, de donner leur importance à ce qu'on peut appeler les "traditions nationales" et à leurs racines" (26).

V. FRIEDRICH SCHNEIDER Y SU NOCIÓN DE EDUCACIÓN COMPARADA

Friedrich Schneider, el más destacado pionero de la educación comparada de habla alemana, ha adoptado también el enfoque histórico en sus estudios comparativos de los problemas educacionales de muchos países, contenidos en su revista *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, publicada en cuatro idiomas, y en su obra fundamental *Triebkräfte der Pädagogik der Völker*, aparecida en 1947. Con un criterio tal vez más amplio que sus émulos anglosajones, vincula el desarrollo de la educación teórica y práctica a múltiples y variados factores, como el carácter nacional, el lugar geográfico, la cultura, las ciencias, la filosofía, la vida económica y política, la religión, la historia, las influencias extranjeras y la evolución inmanente de la pedagogía. Schneider insiste especialmente en la influencia internacional y funcional de la educación, la cual no es sino una de las consecuencias del desenvolvimiento técnico progresivo y de la conquista del espacio y del tiempo que ha llegado a convertir, hasta cierto punto, a cada nación en la vecina mental de todas las demás. El principio "todo es efecto de todo", válido en economía internacional, es también aplicable a todas las áreas intelectuales de la cultura, incluyendo al campo

(25) Hans, *Educación Comparada*, pág. 17.

(26) *Bulletin d'Information Les Amis de Sèvres*, novembre, 1955, France, pág. 60.

educacional. En particular, la influencia de la teoría y la práctica de la educación extranjera no debe dejarse al azar, sino que tiene que ser cuidadosamente examinada y orientada de acuerdo con la situación educacional propia de cada país, de tal modo que contribuya a la solución independiente y fecunda de sus problemas educacionales. He ahí una tarea esencial para la educación comparada y para quienes la practican: la de racionalizar la influencia de la educación extranjera (27).

El comparatista alemán piensa que la educación comparada ha alcanzado ya la dignidad de una ciencia de la educación que acumula la mayor cantidad posible de informaciones —teóricas y prácticas— sobre la situación pedagógica en los diferentes países y que en sus investigaciones y descripciones aplica sistemáticamente el método comparativo. "The principal characteristic —expresa— of comparative education, which makes educational study comparative, is the systematically applied comparative method" (28). Su objeto de estudio coincide casi con el campo de la educación y abarca, especialmente, la teoría pedagógica, incluyendo la filosofía que le sirve de base; la enseñanza de los sistemas escolares, las técnicas didácticas, etc. La materia prima, es decir, los hechos educacionales pueden ser obtenidos de uno o varios países. En el primer caso, el análisis comparativo se restringe a una sola nación, como cuando se compara la preparación del profesorado alemán en los siglos XIX y XX. En el segundo caso, puede compararse un aspecto de la enseñanza en varios países, lo que acontece, por ejemplo, al desarrollar el tema: "Universidades Alemanas, Francesas, Inglesas y Americanas". No obstante, Schneider constata con agrado que la tendencia de los comparatistas contemporáneos es la de circunscribir el dominio de la educación comparada a los hechos de la

segunda categoría, o sea, la de acentuar el carácter internacional de la naciente disciplina. Para lograr este objetivo, sería menester superar las diferencias nacionales que existen respecto a la extensión del concepto de la educación comparada —muy amplio el alemán, excesivamente limitado el francés e intermedio el angloamericano, como Hans lo ha demostrado en detalle (29)— determinar sus elementos típicos o comunes y en función de ellos fijar el contenido y alcance de dichos estudios. Según Schneider, este acuerdo sería más generalizado si se hablara de educación comparada solamente cuando la teoría y la práctica de la enseñanza de dos o más países o sectores son investigados y descritos con la ayuda del método comparativo (30).

¿Pero, qué importancia tiene la investigación y la enseñanza de la educación comparada? Schneider, como casi la totalidad de los comparatistas, justifica ampliamente la necesidad de estos estudios. Desde luego, ellos no sólo permiten el conocimiento de los sistemas educacionales extranjeros, sino que, como consecuencia de la comparación misma, posibilitan una mayor comprensión del pensamiento y la realidad educativa de la propia nación, lo cual constituye a menudo un impulso efectivo para la reforma de la enseñanza. El análisis comparativo destaca junto con lo peculiarmente típico de cada país las fuerzas que lo condicionan, entre las cuales ocupa un lugar importante la mentalidad popular. Las ideas y tendencias supranacionales permiten, por otra parte, la identificación de la mayoría de los problemas educacionales en las distintas partes del mundo, lo que constituye una de las principales tareas de la educación comparada. La influencia de la educación extranjera es también mejor controlada y orientada, de acuerdo con la situación educacional de cada país, poniendo en práctica el principio de "ensa-

(27) Véase Schneider: "La notion d'Education Comparée". *Bulletin d'information Les Amis de Sèvres*. París, nov. 1955, págs. 57-60.

(28) Schneider, F.: "The conception of Comparative Education". *Comparative Education*. Hamburgo, Unesco Institute for Education. 1955, págs. 8-11.

(29) Véase Hans, N.: "Comparative Education definition and methods". *International Education Review*. Salzbürg, 1948-49, págs. 443-448.

(30) Schneider, F.: ob. cit., pág. 9.

yarlo todo y guardar lo mejor". Finalmente, la educación comparada no sólo contribuye a despertar el interés general por los problemas educacionales, sino que conduce hacia una mejor comprensión de las características extranjeras y, por ende, al afianzamiento de la paz en el mundo. Los resultados de la educación comparada deben ser aprovechados por los educadores y por cuantos tienen alguna relación con la diplomacia o con las relaciones culturales en el plano internacional (31).

VI. EL APORTE DEL PROFESOR PEDRO ROSSELLÓ

La orientación pragmática y sometida a los hechos está representada principalmente por el comparatista español profesor Pedro Rosselló, quien lleva a cabo una valiosa labor productiva en el campo de la educación comparada, coordinando los esfuerzos que en este sentido realizan la UNESCO y el Bureau International d'Education (32). Su concepción de la educación comparada no ha surgido, como en otros especialistas, de una preocupación meramente especulativa, sino que ha tenido su origen en la constatación "empírica" de los hechos pedagógicos y de las tendencias que muestra el movimiento educativo mundial, lo cual le ha permitido, no obstante, elaborar una verdadera "teoría" de las corrientes educativas. A semejanza de la pedagogía experimental, que se define por el empleo del método de experimentación, considera que la característica fundamental de la educación comparada es "la aplicación de la técnica de la comparación al estudio de determinados aspectos de los problemas educativos" (33). En el dominio de ambas disciplinas existen, por lo demás, determinadas cuestiones pedagógicas

que escapan al tratamiento de sus respectivas técnicas.

En las investigaciones sobre educación comparada, Rosselló distingue claramente dos aspectos o formas, según que en ellas se acentúe la descripción o la explicación de los hechos y problemas pedagógicos. "D'un côté, on trouve —dice— *l'éducation comparée descriptive* (réunion de documents, observation de faits et comparaison entre les faits observés pour analyser les différences et les analogies). De l'autre côté, il y a *l'éducation comparée explicative* (recherche de causes des phénomènes comparés et, si possible, prévision de leur évolution ultérieure). Une autre constatation s'impose: alors que sous sa forme descriptive *l'éducation comparée* progresse à un rythme satisfaisant, elle est beaucoup moins avancée sous sa forme explicative" (34). Observa asimismo que mientras la fase descriptiva de la educación comparada es humilde, árida y fastidiosa, la explicativa posee el atractivo y el interés que le proporciona la búsqueda de las causas y la previsión de los efectos. Es indudable que lo más valioso reside en la comparación e interpretación de las causas, lo que constituye la verdadera ciencia comparatista; pero tampoco puede desconocerse que dicha disciplina no podría constituirse sin los estudios analíticos de los hechos educativos que le sirven de base. Esta última es la actividad que realizan preferentemente los organismos internacionales, los cuales conceden gran importancia a la acumulación de los materiales informativos, dejando a los comparatistas la misión de interpretarlos y explicarlos en una más amplia perspectiva (35).

Aún es posible distinguir entre la educación comparada estática y la dinámica, según si el análisis comparativo se proyecta, respectivamente, sobre situaciones educacionales o sobre el movimiento educativo. "Je me suis aperçu ainsi —escribe M. Rosselló—

(31) Véase Schneider, "La noción de educación comparada". *Les Amis de Sèvres*, nov., 1955, págs. 59-60.

(32) La *Revue Internationale de Pédagogie* dedicó el N.º 3 de 1959, al señor Rosselló como un homenaje al cumplir 30 años al servicio del B. I. E. y por su actividad de "pionnier" en el dominio de la educación comparada.

(33) Rosselló, P.: *La Teoría de las Corrientes Educativas*, pág. 11.

(34) Rosselló, P.: *L'éducation comparée au service de la planification*, 1959, pág. 2.

(35) Véase "Colloque sur l'éducation comparée". Ob. cit., pág. 61.

qu'à côté d'une *éducation comparée statique*, portant sur les systèmes, sur l'organisation et les structures on pouvait concevoir une *éducation comparée analysant le mouvement éducatif, les changements, l'évolution, c'est-à-dire une éducation comparée dynamique*" (36). En relación con esta última forma de la educación comparada, se plantea el siguiente problema: ¿Es posible descubrir las fuerzas que parecen gobernar el movimiento educativo y, considerando las tendencias dominantes, predecir el porvenir? Su respuesta, es, en cierto modo, afirmativa, pues él mismo procediendo en forma empírica, sobre la base de la acumulación y del comportamiento de los hechos registrados ha logrado captar, inductivamente, las grandes líneas de una serie de "corrientes educativas". La interdependencia de estas corrientes y su correlación con otras tendencias más generales de carácter político, social, económico, intelectual, etc., permite suponer la existencia de ciertos principios de causalidad, cuyo conocimiento puede facilitar la explicación del movimiento educativo y su evolución. Estos principios de causalidad son, entre otros, la influencia recíproca de la escuela y la vida, y la interdependencia de los hechos educativos, los cuales le han permitido estudiar las principales tendencias de la educación contemporánea tales como la era de las reformas, la influencia creciente del Estado en la educación, la escuela para las masas, el encarecimiento de la educación, la crisis de crecimiento de la educación secundaria, la enseñanza por la acción, el desenvolvimiento de la enseñanza profesional y técnica, etc. (37).

Rosselló tiene la convicción de que el desarrollo de la enseñanza y de la investigación en educación comparada se encuentra muy distante en relación con el ritmo alcanzado por las demás ciencias de la educación. No obstante, la nueva disciplina puede prestar desde ya importantes servicios a los dirigentes y responsables de la educación, los pla-

neadores de la enseñanza y la formación misma del profesorado. En relación con el planeamiento y la reforma de la enseñanza, los estudios comparativos pueden contribuir a fijar los objetivos, definir los puntos de referencia, crear un espíritu de sana emulación, jerarquizar los problemas, poner en evidencia el valor relativo de las soluciones propuestas, no dejarse impresionar por las nociones de "nouvauté" y de "tradition" y aprovechar, por último, las coyunturas favorables (38).

VII. EL PUNTO DE VISTA DE JOSEPH A. LAUWERYS

La posición inglesa actual en el campo de la educación comparada tiene en Joseph A. Lauwerys, profesor en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, a uno de sus más connotados representantes. Ha mostrado especial interés en el examen de las relaciones existentes entre el pensar filosófico y los diversos modos de encarar la problemática de la educación. En otros términos, cada sistema filosófico constituye para él un sistema de referencias en virtud del cual los hechos educativos adquieren un valor y significado particular, lo que influye no sólo en el planteamiento teórico de los problemas sino en las soluciones prácticas a que ellos pueden dar lugar. Considera, por ejemplo, que la noción de "carácter nacional" no es sino un concepto filosófico, cuya imprecisión lleva a concederle mayor importancia y utilidad que la que tiene en realidad. ¿No sería posible —dice— reducir el alcance de esta noción hablando en lo sucesivo de "tipos de argumentación filosófica" diferentes según los países y limitar su aplicación a determinados aspectos particulares de la educación? En esta forma, las vinculaciones existentes entre educación y filosofía, que han servido de tema de reflexión a pensadores como Dilthey y Dewey, adquieren una nueva dimensión al ser proyectadas por

(36) Rosselló, P., ob. cit., pág. 3.

(37) Véase Rosselló, Pedro: *La Teoría de las Corrientes Educativas*, pág. 23-68.

(38) Rosselló, P.: *L'éducation comparée au service de la planification*, pág. 16-21.

Lauwerys al dominio de la educación comparada (39).

Lauwerys piensa que un estudio serio de educación comparada no puede, de ninguna manera, limitarse a la simple descripción de los hechos, sino que debe abarcar el análisis e interpretación de los sistemas a fin de comprender por qué las cosas son tales como son. Una simple colección de hechos no es suficiente; los hechos necesitan ser ordenados en un sistema que tenga sentido. En su concepto, "l'éducation comparée est l'étude de faits concernant l'éducation, menée dans le dessein de comprendre comment les systèmes d'éducation en arrivent à être organisés et dirigés comme ils le sont" (40). La educación comparada tiene así una doble finalidad, teórica y práctica. Por una parte, procura cierta satisfacción filosófico-intelectual, consecuencia natural de todo estudio penetrante y, por otra parte, permite comprender mejor las fuerzas en juego y gobernarlas de manera que el resultado final se acerque al objetivo deseado. El campo de la educación comparada es prácticamente ilimitado, pues casi todos los problemas que pueden plantearse son susceptibles de un estudio comparativo. Tales, por ejemplo: ¿La historia de las ideas de un país ejerce influencia sobre la estructura y el contenido de la enseñanza? Si ejerce, ¿de qué manera? ¿Qué es lo que determina las materias de enseñanza en las escuelas, los métodos y las formas de disciplina? ¿En qué condiciones un sistema de educación funciona como máquina para seleccionar algunas personas en vista de determinados oficios? Podría creerse que, en esta forma, el campo de la educación comparada incluye la totalidad de la filosofía de la educación. Sin embargo, Lauwerys puntualiza de inmediato una esencial diferencia entre ambas disciplinas: mientras la filosofía de la educación es fundamentalmente nor-

mativa, la educación comparada se interesa en lo que *es* antes que en lo que *debe ser*; es más aristotélica que platónica en su método.

Si la educación comparada es un ensayo para comprender y explicar los elementos determinantes de un sistema educacional, mediante el estudio de problemas particulares, podría ser también definida como un *método* de trabajo. En este sentido, la educación comparada no difiere en nada de las demás ciencias que pueden definirse desde el punto de vista de sus fines como del de sus métodos. Pero, se pregunta, Lauwerys, ¿puede realmente la educación comparada ser llamada una "ciencia"? Es difícil imaginar experiencias en educación; pero una ciencia no es necesariamente experimental. Lo importante es que las hipótesis de partida sean verificables en los hechos. La educación comparada presenta, de esta manera, analogía con la astronomía y la geología, que son ciencias de observación más bien que de experimentación.

Considerada como método de interpretación, Lauwerys distingue en la educación comparada un aspecto estático y otro dinámico. Un sistema de educación es en cierto modo estático y cambia muy lentamente, como los puentes y las montañas, debido a que en determinados momentos las fuerzas que actúan se encuentran en equilibrio. Es desde este punto de vista que se deben considerar aspectos de la estructura social tales como la lengua, la raza o la religión, que se transforman con bastante lentitud. Considerado desde otro ángulo, un sistema educativo se desenvuelve sin cesar y es necesario examinar qué factores producen este cambio permanente o le están ligados, como por ejemplo, la evolución técnica, la guerra, la influencia de otras culturas, etc. Lauwerys observa, por último, que la educación comparada no puede considerarse de ninguna manera una ciencia básica como la física o la química, sino que está más cerca del arte de los médicos o de los ingenieros, que dependen de ciencias más abstractas y generales, y de las cuales son aplicaciones. La educación

(39) Véase J. A. Lauwerys: "The philosophical approach to comparative education". *International Review of Education*. 1959, N.º 3, pág. 25 ss.

(40) Lauwerys, J. A.: "Notes sur l'objet et les buts de l'éducation comparée". *Bulletin d'Information Les Amis de Sèvres*. 1956, 2.º trimestre, pág. 39.

comparada se fundamenta en todas las ciencias humanas auxiliares, tales como la psicología, la sociología, la antropología, la historia, la economía política, etc. (41).

VIII. SÍNTESIS COMPARATIVA

Si toda comparación lleva implícita una interpretación, ¿qué valor objetivo puede tener el examen comparativo de las concepciones que se acaban de exponer sobre la educación comparada? Existe todavía otro problema. Así como toda reflexión sobre la problemática de la historia, por ejemplo, exige de quien la haga la doble condición de filósofo y de historiador, la apreciación crítica de las cuestiones teóricas relativas a la educación comparada, ¿no supone junto a la actitud intelectual del filósofo de la educación la rica experiencia del comparatista? Tal vez estas exigencias no rijan para quien sólo trata de determinar los rasgos esenciales de una disciplina, con finalidad didáctica y en ningún caso de aportar nuevas ideas o puntos de vista para el enfoque o solución de sus problemas.

Desde luego, se puede constatar que la totalidad de los especialistas estiman que una de las características esenciales de la educación comparada es el empleo sistemático del método comparativo. Es decir, que esta disciplina puede ser definida desde el punto de vista de la "técnica de la comparación", para emplear la expresión propia del profesor Rosselló. Es tan importante el carácter metodológico de la educación comparada que, por este sólo hecho Kandel la considera como la continuación de la historia de la educación en el presente. Entre los precursores, Jullien y Arnold subrayan en particular el valor del análisis comparativo como una cualidad inherente a la nueva materia de estudios. El pensamiento de Schneider no puede ser más concluyente al respecto. Por otra parte, como lo recuerda Hans, la

primera conferencia de comparatistas reunida en Londres en 1951 ¿no dejó claramente establecido que la educación comparada debería usar el método comparativo y que la descripción de sistemas educacionales extranjeros, si bien constituye una de las principales fuentes de estos estudios, no es educación comparada? (42).

La discrepancia empieza cuando se considera la naturaleza o el carácter de la comparación. Desarrollando el pensamiento de Jullien, el profesor Rosselló distingue dos etapas fundamentales, aunque complementarias, en todo análisis comparativo: una etapa descriptiva que establece las analogías y las diferencias entre los hechos, y otra etapa explicativa que investiga sus causas y condiciones determinantes. Hans estima, por el contrario, que "sin interpretación no hay comparación posible" y que la educación comparada debe limitarse a los estudios cualitativos, fundados en la investigación histórica, antes que los análisis cuantitativos basados en las estadísticas o en los tests psicológicos (43). Desde un ángulo un tanto diferente, Kandel sostiene que las exposiciones descriptivas proporcionan sólo el material para estas ciencias sin que ellas constituyan en sí mismas estudios comparativos. Lo esencial es el examen de la causa de los problemas pedagógicos y de las diferencias entre los sistemas educacionales. Con espíritu conciliador, Lauwerys observa que la educación comparada no puede limitarse a la simple descripción de los hechos, sino que debe abarcar el análisis e interpretación de los sistemas a fin de comprender por qué las cosas son tales como son.

Considerada como método de interpretación, la educación comparada reviste, según Hans y Lauwerys, un aspecto estático y otro dinámico, ya que puede estudiar, respectivamente, la estructura educativa o la fuerza

(41) Véase Lauwerys, J. A.: "Notes sur l'objet et les buts de l'éducation comparée". *Les Amis de Sèvres*, 1956. pág. 40 s.

(42) Hans, N.: "English Pioneers of Comparative Education". *British Journal of Educational Studies*, 1952, página 56.

(43) Hans, N.: Véase "Comparative Education: definition and methods". *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1948-49, 443-48.

que produce los cambios. Rosselló acentúa aún más estas diferencias, refiriéndola al "sentido" de la comparación, lo que le permite dividir esta disciplina en educación comparada estática que estudia "situaciones" y dinámica que examina el "movimiento educativo". En relación con esta última, ha elaborado su teoría de las "corrientes educativas" que permite explicar las tendencias dominantes en la educación contemporánea. Dentro de esta misma perspectiva dinámica, Schneider y los comparatistas anglosajones, como Hans y Kandel, han utilizado el análisis factorial para precisar la influencia de las fuerzas sociales, económicas, políticas, culturales y, en especial, del carácter nacional sobre el curso del desenvolvimiento de la educación en diversos países. Los comparatistas, casi sin excepción, siguen la norma propuesta por Sadler de considerar los factores externos a la escuela como más importantes que los internos, pues los primeros gobiernan e interpretan a los segundos.

En cuanto al objeto o campo de estudio de la educación comparada, gran parte de los especialistas piensan que es prácticamente ilimitado, pues la mayoría de los problemas que pueden plantearse son susceptibles de un examen comparativo. Rosselló señala específicamente como temas de la educación comparada los sistemas educativos, las estructuras de la enseñanza, las teorías pedagógicas, los planes y programas de estudios y los métodos. El dominio de la educación comparada coincide casi con el de la educación; y, en ciertos aspectos, lo desborda, porque la educación comparada no puede limitarse al estudio de la realidad escolar propiamente tal, sino que debe considerar las diversas fuerzas y factores que fundamentan los sistemas nacionales de educación, lo cual le da, según Kandel, un carácter interdisciplinario. En otros términos, como escribe Michael Sadler, los análisis comparativos tienen que abarcar la totalidad de una "situación nacional". Schneider, por otra parte, postula una concepción amplísima de la educa-

ción comparada incluyendo en ella, de hecho, la filosofía de la educación, lo cual es objetado por Lauwerys y Hans. Tampoco existe acuerdo unánime sobre la procedencia del material que sirve de base a la comparación: ¿Debe ser él obtenido de uno o de varios países? Mientras algunos investigadores, como Schneider, son de opinión que la educación comparada debe circunscribirse a la esfera internacional, Rosselló sostiene que ella puede realizarse además en los planos local y nacional. El mismo problema se plantea con relación al tiempo: ¿La educación comparada debe comprender únicamente el estudio de los sistemas contemporáneos, como lo desean Jullien y Kandel, o abarcar todas las épocas históricas, como parece ser la opinión dominante entre los especialistas de esta disciplina?

Finalmente, la educación comparada puede caracterizarse desde el punto de vista del fin u objetivo. La mayoría de los comparatistas coinciden en asignarle una finalidad teórica y práctica a la vez, ya que esta disciplina no sólo proporciona un conocimiento de la realidad educativa, sino que contribuye a orientar, en cierta medida, la política educacional del Estado. Ambos objetivos aparecen claramente en Jullien, cuando expresa que las investigaciones en educación comparada permiten perfeccionar la ciencia de la educación e incorporar a los sistemas educacionales de cada nación los progresos de la educación extranjera. Los precursores ingleses insisten, especialmente, en la finalidad utilitaria para la reforma del sistema tradicional de enseñanza. El valor teórico de las investigaciones comparadas es subrayado por Kandel y Hans, quienes estiman que su tarea esencial es investigar las fuerzas y causas que determinan las diferencias en los sistemas educacionales para establecer los principios que rigen los sistemas nacionales de educación. Por su parte, Schneider y Rosselló llaman especialmente la atención sobre la importancia práctica de dichos estudios, los cuales permiten, por una parte, racionalizar

la influencia de la educación extranjera y, por otra, el planeamiento de la educación nacional.

Hay todavía una cuestión que analizar: ¿Puede considerarse la educación comparada una ciencia? Es un problema que se plantea explícita o implícitamente la mayoría de los especialistas en la materia. Jullien piensa que la educación comparada debe organizarse como una ciencia positiva, cuya misión no puede ser otra que la de comparar hechos y determinar sus principios o causas. Según Schneider, la nueva disciplina tiene que encontrar su ubicación natural entre las ciencias de la educación. Lo mismo cree Rosselló, quien al definirla desde el punto de vista del método, la aproxima a la pedagogía experimental. Como disciplina académica, Hans sitúa la educación comparada entre las humanidades y las ciencias, lo cual le permi-

te utilizar el principio de causalidad y, al mismo tiempo, tener en cuenta las acciones libres del hombre y las causas finales. Contrariamente al punto de vista naturalista y positivista, Lauwerys estima que en ningún caso la educación comparada puede considerarse una ciencia fundamental, sino que está más cerca de las artes que se basan en ciencias abstractas y generales. En suma, la cuestión aquí planteada parece resolverse en una triple disyuntiva: ¿la educación comparada es una ciencia natural o positiva, en que priman las relaciones de causa a efecto o, por el contrario, es una ciencia cultural o del espíritu, en que dominan las relaciones de interdependencia? O bien, tercera posibilidad, ¿la educación comparada pertenece por igual al dominio de las ciencias de la naturaleza y de la cultura y, en tal caso, se aproxima más a la filosofía, que constituye el fundamento de ambas?

BIBLIOGRAFIA

Arnold, Matthew. *Higher Schools and Universities in Germany*. London, Macmillan, 1874.

Arnold, Matthew. *Popular Education in France, with notice of Holland and Switzerland*, London, Longmand, 1861.

Hans, Nicholas. "Comparative Education. Definition and Methods". *International Education Review*. Salzburg, 1948-49, págs. 443-448.

Hans, Nicholas. "English Pioneers of Comparative Education". *British Journal of Educational Studies*. London, Faber and Faber Limited, November 1952, págs. 56-59.

Hans, Nicholas. *Educación Comparada. Estudio de los factores y tradiciones educativas*. Buenos Aires, Ed. Nova, 1953, 346 págs.

Hans, Nicholas. "The historical approach to comparative education". *International Review of Education*. S-Gravenhage, Martinus Nijhoff, 1959, págs. 43-51.

Jullien, Marc-Antoine. *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. París, L. Colas, 1817, 56 págs.

Kandel, Isaac L. *Comparative Education*. Boston, New York, Chicago, etc., Houghton Mifflin Company, 1933, 922 p.

Kandel, Isaac L. *The new Era of Education. A comparative Study*. Boston, New York, Chicago,

etc., Houghton Mifflin Company, 1935, 388 p.

Kandel, Isaac L. "The methodology of comparative education". *International Review of Education*. S-Gravenhage, 1959, N.º 3, págs. 14-22.

Lauwerys, Joseph A. "Notes sur l'objet et les buts de l'éducation comparée". *Bulletin d'Information Les Amis de Sèvres*. París, 1956, N.º 27, páginas 39-42.

Lauwerys, Joseph A. "The philosophical approach comparative education". *International Review of Education*. 1959, N.º 3, págs. 25-40.

Rosselló, Pedro. *Marc-Antoine Jullien, de Paris, Père de l'Education Comparée et Précurseur du Bureau International d'Education*. Genève, Port-Noir 6, 1943, 40 p.

Rosselló, Pedro. *L'éducation comparée au service de la planification*. Neuchâtel, Delachau et Niestlé, 1959, 23 p.

Rosselló, Pedro. *La Teoría de las Corrientes Educativas. Cursillo de Educación Comparada dinámica*. Publicaciones del Proyecto principal de Educación. Unesco. América Latina. La Habana, Cuba, 1960, 82 p.

Sadler, Michael. *Haw far can we learn anything of practical value from the study of foreing system of education?* London, 1900.

Sadler, Michael. *A contrast between German and American ideals in education*. London, 1901.

Schneider, Friedrich. *Triebkräfte der Pädagogik der Völker. Eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Salzburg, Otto Müller Verlag, 1947.

Schneider, Friedrich. *The conception of Comparative Education*. An International meeting held

from 12-16 april 1955 at the Unesco Institute for Education, Hamburg, págs. 8-11:

Unesco. "Colloque sur l'Education Comparée". *Bulletin d'Information Les Amis de Sèvres*. París, nov., 1955, N.º 25, pág. 57 ss.

Unesco. "L'oeuvre des comparatistes". *L'éducation dans le Monde. Organisation et Statistiques*. París, Unesco, 1955, págs. 40-42.